Anforderungssituationen als Ausgangspunkt einer kompetenzorientierten Trainer:innenbildung im Leistungssport – Eine explorative Mixed-Methods-Studie

von Annalena Möhrle, Sebastian Liebl und Ralf Sygusch

Zusammenfassung: Anforderungssituationen bilden im Bildungssetting-übergreifenden Kompetenzdiskurs einen zentralen Ausgangspunkt für theoretische, didaktische und empirische Implikationen. Für viele Bildungssettings, so auch für die Trainer:innenbildung, existiert bislang kein fachdidaktischer Diskurs zu Anforderungssituationen. Infolgedessen beforscht diese Studie mittels eines explorativen Mixed-Methods-Designs Anforderungssituationen von Leistungssport-Trainer:innen. Nach der theoretischen Herleitung einer Definition von Anforderungssituationen (= regelmäßig auftretende Ereignisse, variieren vorhersehbar bzw. unvorhersehbar, werden zu Anforderungsbereichen gebündelt) identifizierten N = 12 Verantwortliche der Trainer:innenbildung 53 verbandsspezifische Anforderungssituationen (Hockey = 17; Judo = 7; Leichtathletik = 17; Ski = 12), die inhaltsanalytisch in Anforderungsbereiche (v. a. *Trainieren* [39,13%]) gebündelt wurden. 11 dieser Anforderungssituationen treffen gemäß einer standardisierten Online-Befragung von n = 280 Leistungssport-Trainer:innen (Hockey, Judo, Ski, Fußball, Tischtennis) auf Leistungssport-Trainer:innen *aller* beteiligten Verbände zu. Insgesamt stößt diese Studie nicht nur den Diskurs zu Anforderungssituationen in der Trainer:innenbildung an, sondern ermöglicht auch anderen sportbezogenen Bildungssettings Orientierung.

Schlagwörter: Anforderungsbereiche, Bildungssettings, Kompetenzorientierung, Trainer:innenbildungsforschung, Transdisziplinäre Forschung

Requirement situations as a starting point for competence-oriented coach education in competitive sports – An explorative mixed-methods-study

Abstract: In the discourse on competences across educational settings, requirement situations form a central starting point for theoretical, didactical and empirical implications. For many educational settings, including coach education, there is no didactical discourse on requirement situations so far. Consequently, this study uses an explorative mixed-methods design to explore requirement situations of competitive sport coaches. After the theoretical derivation of a definition of requirement situations (= regularly occurring incidents, vary predictably or unpredictably, are bundled into requirement areas), N = 12 officials for coach education identified 53 association-specific requirement situations (hockey = 17; judo = 7; athletics = 17; skiing = 12), which were bundled into requirement areas (mainly *training* [39,13%]) by content analysis. According to a standardised online survey of n = 280 competitive sport coaches (hockey, judo, skiing, soccer, table tennis) 11 of these requirement situations apply to competitive sport coaches of all involved associations. All in all, this study not only initiates the discourse on requirement situations in coach education, it also provides orientation for other sports-related educational settings.

Keywords: coach education research, competence orientation, educational settings, requirement areas, transdisciplinary research

Anforderungssituationen als Ausgangspunkt einer kompetenzorientierten Trainer:innenbildung im Leistungssport – Eine explorative Mixed-Methods-Studie

1 Einleitung

Kompetenzorientierung im Sport wird seit fast 20 Jahren in verschiedenen Bildungssettings – beispielsweise Sportunterricht, Sportlehrkräfte- und Trainer:innenbildung – diskutiert und beforscht (u. a. Baumgartner, 2022; Gogoll, 2022; Heim et al., 2022). Nachdem Kompetenzorientierung bereits seit dem Jahr 2005 in den curricularen Rahmenrichtlinien (DSB, 2005) des Deutschen Olympischen Sportbunds (DOSB) verankert ist, ist der Kompetenzdiskurs zur Trainer:innenbildung im deutschsprachigen Raum – angeregt durch die Lehrkräfte- und Schüler:innenbildung (u. a. Baumert & Kunter, 2011; Klieme et al., 2007) – dynamisch fortgeschritten. So hat zum Beispiel der DOSB die kompetenzorientierte Ausrichtung seiner Rahmenrichtlinien (DSB, 2005) um ein eigens entwickeltes DOSB-Kompetenzmodell ergänzt (Sygusch et al., 2020a; 2020b).

Im aktuellen Bildungssetting-übergreifenden Kompetenzdiskurs (u. a. Klieme et al., 2007; Weinert, 2001) bilden *Anforderungssituationen* einen zentralen Ausgangspunkt für theoretische, didaktische und empirische Implikationen. Auf *theoretischer* Ebene werden domänenspezifische Anforderungssituationen als zentrales Merkmal verschiedener Kompetenzdefinitionen herausgestellt. Beispielsweise beschreiben Klieme et al. (2007, S. 73) Kompetenz als »Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.« Für die *didaktische* Ebene wird betont, dass sich »jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz […] auf konkrete Anforderungssituationen beziehen [muss]« (Klieme et al., 2007, S. 79). Ergänzend werden Anforderungssituationen auf *empirischer* Ebene zur Erfassung von Kompetenzausprägungen herangezogen, zum Beispiel als videogestützte Fallvignetten (u. a. Blömeke et al., 2015; Wittwer, 2021).

Nachdem für viele Bildungssettings weder konkrete Definitionen noch Forschungen zu Anforderungssituationen vorliegen (Iller & Wick, 2009), bleibt dieser für den Kompetenzdiskurs zentrale Ausgangspunkt vielfach unkonkret. Es lassen sich allenfalls übergeordnete Anforderungsbereiche – wie etwa in der Lehrkräftebildung die Aufgaben von Lehrkräften (z. B. *Unterrichten*, *Erziehen*) – identifizieren (u. a. Blömeke et al., 2004; DBR, 1970; KMK, 2004).

Auch in sportbezogenen Bildungssettings werden Anforderungssituationen als Ausgangspunkt für theoretische, didaktische und empirische Implikationen zur Kompetenzorientierung thematisiert (Liebl & Sygusch, 2022; Neumann, 2013). So werden beispielsweise im DOSB-Kompetenzmodell Anforderungssituationen des Trainings-

 DOI: 10.5771/2196-5218-2023-1-31

und Wettkampfalltags von Trainer:innen als zentraler Ausgangspunkt der systematischen Kompetenzentwicklung herausgestellt und fließen mit didaktischen Implikationen in die Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur ein (Sygusch et al., 2020a; 2020b). Definitionen sowie theoretisch-fundierte oder empirisch-abgeleitete Anforderungssituationen liegen jedoch auch für sportbezogene Bildungssettings bislang nicht vor.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesen Desideraten für das Setting der Trainer:innenbildung und verfolgt mit einer explorativen Mixed-Methods-Studie (Creswell & Plano Clark, 2007) die allgemeine Fragestellung:

Was sind Anforderungssituationen von Leistungssport-Trainer:innen[1]*?*

2 Anforderungssituationen und -bereiche

Für die theoretische Fundierung der *Anforderungssituationen* von Trainer:innen nehmen wir Bezug auf den Kompetenzdiskurs der empirischen Bildungsforschung. Nachdem eine Begriffsklärung von Anforderungssituationen für die Trainer:innenbildung noch aussteht, werden generalisierbare Erläuterungen aus dem ›verwandten‹ und kompetenztheoretisch deutlich elaborierteren Bereich der (Sport-)Lehrkräftebildung (Messmer, 2020; Neuweg, 2004; Vogler, 2020) sowie der Schüler:innenbildung herangezogen (Bürig-Heinze et al., 2014; Gogoll, 2013; Hartig, 2008; Hornbruch, 2018; May, 2011; Obst, 2015; Ziener, 2016). Für die übergeordnete Ebene der *Anforderungsbereiche* liegen – im Unterschied zu Anforderungssituationen – Beiträge der Trainer:innenbildung vor (Cortela et al., 2017; de Klerk & Surujlal, 2014; Demers et al., 2006; Gano-Overway et al., 2020; ICCE, 2013; Kaß, 2013; Lara-Bercial et al., 2017; Sygusch et al., 2020a).

2.1 Definition von Anforderungssituationen und -bereichen

Für die Entwicklung einer Definition von Anforderungssituationen wird deren fachdidaktischer Diskurs der Lehrkräfte- und Schüler:innenbildung herangezogen, der sowohl fachübergreifende (Hartig, 2008; Neuweg, 2004; Ziener, 2016) als auch fachspezifische Beiträge umfasst. Die fachspezifischen Beiträge entstammen der Sport- (Gogoll, 2013; Messmer, 2020, Vogler, 2020), Religions- (Bürig-Heinze et al., 2014; Obst, 2015), Politik- (May, 2011) und Wirtschaftsdidaktik (Hornbruch, 2018). Aus diesen Beiträgen lassen sich übereinstimmend drei Merkmale ableiten: (1) ein charakterisierendes, (2) ein funktionales und (3) ein didaktisches Merkmal.

1 Mit Leistungssport-Trainer:innen sind Trainer:innen gemeint, die im Nachwuchs- bis Hochleistungssport tätig sind. Im Folgenden sind mit *Trainer:innen* immer *Leistungssport-Trainer:innen* gemeint.

(1) Anforderungssituationen sind charakterisiert durch Ereignisse in Alltags- und Lebenssituationen der jeweiligen Zielgruppe, die diese zur aktiven Lösung auffordern: So beschreibt Hornbruch (2018, S. 126)

> Anforderungssituationen [als] alle lebenswelt- und subjektbezogenen Entscheidungssituationen […], in die Kinder und Jugendliche in ihren Rollen als Verbraucher/-innen, (zukünftigen) Arbeitnehmer/-innen und Unternehmer/-innen sowie Staatsbürger/-innen kommen (könnten).

Bürig-Heinze et al. (2014) heben insbesondere deren Wirklichkeitsnähe, Lebensrelevanz und Anwendungsbezug hervor. Hartig (2008) betont, dass im Unterricht auf Anforderungssituationen zurückgegriffen werden sollte, deren Bewältigung ähnlich zu realen – außerhalb des Bildungsprozesses stattfindenden – Situationen ist. Hierbei kann es sich auch um sogenannte »kritische Situationen« (Vogler, 2020, S. 5) handeln, die von einem »Ungewissheitsmoment« (Vogler, 2020, S. 5) geprägt sind und in denen »unter Zeitdruck (Bromme, 1992) situationsadäquat […] [reagiert] und sich für eine Lösungsvariante […] [entschieden werden muss]« (Vogler, 2020, S. 5; Neuweg, 2004). Messmer (2020) schlägt zur Einordnung von Situationen ein Kontinuum vor, das sich unter anderem daran orientiert, wie viel Zeit zur Entscheidung und Durchführung situationsspezifischer Lösungen bleibt (*kritische Situationen* vs. Situationen mit Zeit zum Abwägen von Lösungsvarianten).

(2) Die Bewältigung von Anforderungssituationen geht ›funktional‹ mit dem Einsatz von Kompetenz einher: So nimmt May (2011) Anforderungssituationen als äußere materielle und soziale Bedingungen wahr, an denen Kompetenz sichtbar wird. Für ihre Bewältigung ist nach Bürig-Heinze et al. (2014, S. 8) die »Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen« erforderlich. Obst (2015) erweitert sogar das Kompetenzverständnis nach Weinert (2001), der den Kompetenzbegriff auf die Problemlösefähigkeit fokussiert. Danach zielen

> Kompetenzen […] auf den Umgang mit alltäglichen oder herausgehobenen Situationen, in denen der Einzelne sich zu konkreten Herausforderungen reflektierend und urteilend verhalten oder in denen er selbst handeln muss […]. In solchen Situationen können sich z. B. Fragen stellen, die geklärt oder beantwortet werden sollen, Konflikte zeigen, die zu untersuchen sind, Dilemmata, die ein Urteil provozieren, Fälle, die entwirrt werden sollen, Aufgaben, die zu bearbeiten sind, oder auch Probleme, die gelöst werden müssen. (Obst, 2015, S. 186)

Hornbruch (2018) ergänzt, dass bei der Bewältigung realer Situationen mehrere Kompetenzbereiche mitzudenken sind, wenngleich nicht immer alle gleichbedeutend sind.

(3) Der didaktische Einsatz von Anforderungssituationen unterstützt den Kompetenzerwerb: So geht Gogoll (2013, S. 8) davon aus, dass Kompetenzen »erst durch Erfahrungen in […] Kompetenz einfordernden Anforderungssituationen [entstehen, sich entwickeln und differenzieren]«. Die Identifikation und didaktische Aufberei-

tung von Anforderungssituationen erachtet Obst (2015, S. 184) als »Schlüsselstelle für die Unterrichtsplanung«. Eine »didaktisch wohlstrukturierte Anforderungssituation« sei entscheidend dafür, »ob es gelingt, kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen« (Obst, 2015, S. 184). Hierbei sollten nach Vogler (2020) auch *kritische Situationen* bedacht werden. Für den Unterricht empfehlen Bürig-Heinze et al. (2014, S. 10) einen »sukzessiven Kompetenzaufbau« ausgehend von Anforderungssituationen. Ziener (2016, S. 95) schlägt für die Einbettung von Anforderungssituationen in den Unterricht vor, entweder den »Kompetenzgehalt der Anforderungssituation« aufzudecken, indem das Problem benannt und auf einen Lösungsansatz verwiesen wird, oder die »Identifikation des Problems« als »Teil der Aufgabenstellung« anzusehen und den damit verbundenen Lösungsweg offenzuhalten. Ergänzend rät Hartig (2008), für den Kompetenzerwerb mehrere, ähnliche Anforderungssituationen heranzuziehen.

Diese Merkmale wurden in laufenden Forschungsprojekten[2] aufgegriffen und auf die Trainer:innenbildung übertragen. So wird angenommen, dass Anforderungssituationen *regelmäßig auftretende Ereignisse* (z. B. wiederkehrende Aufgaben oder Konflikte) umfassen, die zum Handeln auffordern. Darüber hinaus erscheint es – auch im Sinne von Messmers (2020) Kontinuum – plausibel, dass eine Anforderungssituation *vorhersehbar variiert* und ergänzend *unvorhersehbar variieren* kann. Als vorhersehbar variierende Faktoren werden etwa Alter, Geschlecht oder Leistungsstand der Zielgruppe erachtet. Für die Trainer:innenbildung kann das bedeuten, dass diese Faktoren den Trainer:innen in der Regel vorab bekannt sind, so dass sie diese bei der Entscheidung für eine Lösungsvariante berücksichtigen können. Als Anforderungssituationen mit unvorhersehbar variierenden Faktoren (z. B. Verletzungen von Sportler:innen und/oder spontane Stör- und Wettereinflüsse) kommen insbesondere *kritische Situationen* in Betracht. Für die Trainer:innenbildung ist denkbar, dass derartige Anforderungssituationen den Trainer:innen vorab allenfalls in einem abstrakten Sinne bekannt sind, nicht jedoch wann, wo und in welcher Form sie eintreten. Die Bewältigung von Anforderungssituationen mit ergänzend unvorhersehbar variierenden Faktoren scheint anspruchsvoller zu sein als von Anforderungssituationen mit ausschließlich vorhersehbar variierenden Faktoren[3]. So wird davon ausgegangen, dass unvorhersehbare Anforderungssituationen auf einem höheren Anforderungsniveau liegen als vorhersehbare.

Anforderungssituationen, deren Ereignisse innerhalb eines thematisch ähnlichen Rahmens stattfinden, lassen sich in Anlehnung an Hartig (2008) zu *Anforderungsbereichen* bündeln.

2 u. a. im Forschungsprojekt QuaTroPLUS (Kap. 3)

3 Im Folgenden werden Anforderungssituationen mit ausschließlich vorhersehbar variierenden Faktoren als *vorhersehbare Anforderungssituationen* und Anforderungssituationen mit ergänzend unvorhersehbar variierenden Faktoren als *unvorhersehbare Anforderungssituationen* bezeichnet.

Zusammenfassend lässt sich folgende Definition zu Anforderungssituationen von Trainer:innen ableiten:

> Anforderungssituationen von Trainer:innen umfassen regelmäßig auftretende Ereignisse, mit denen Trainer:innen konfrontiert werden und die diese zu aktivem Handeln auffordern. Diese können vorhersehbar (z. B. Leistungsstand der Zielgruppe) und unvorhersehbar variieren (z. B. Verletzung im Training). Die Bewältigung von Anforderungssituationen erfordert Kompetenzen, die in einer an Anforderungssituationen ausgerichteten Trainer:innenbildung erworben werden (sollen). Anforderungssituationen können thematisch zu Anforderungsbereichen gebündelt werden (z. B. Trainieren, Coachen im Wettkampf oder Erziehen).

2.2 Kenntnisstand zu Anforderungssituationen und -bereichen für die Trainer:innenbildung

Nachdem im Kompetenzdiskurs der Trainer:innenbildung eine theoretische Fundierung zu Anforderungssituationen bislang ausbleibt, liegen auch keine empirischen Analysen dazu vor, welche Anforderungssituationen Trainer:innen regelmäßig zu bewältigen haben und in welche Anforderungsbereiche diese gebündelt werden können. Ähnliches gilt auch für den verwandten Bereich der (Sport-)Lehrkräftebildung. Lediglich für einzelne Fachdidaktiken der Schüler:innenbildung wie der Religions- (Obst, 2015) oder Politikdidaktik (May, 2011) finden sich kompetenztheoretisch-fundierte Beispiele zu Anforderungssituationen. Aufgrund deren Spezifik erscheint jedoch eine Übertragung auf die Trainer:innenbildung als nicht zielführend. Heuristische Kategorisierungen zu Anforderungsbereichen[4] liegen hingegen für die Trainer:innen - und Lehrkräftebildung vor.

In der Trainer:innenbildung handelt es sich hierbei jedoch primär um Einzelentwürfe (Cortela et al., 2017; de Klerk & Surujlal, 2014; Demers et al., 2006; Kaß, 2013; Sygusch et al., 2020a), die gegenwärtig eher selten aufgegriffen bzw. aufeinander bezogen werden. Den einzigen Entwurf, der vereinzelt in anderen Beiträgen (z. B. Gano-Overway et al., 2020; Lara-Bercial et al., 2017) berücksichtigt wird, liefert das *International Sport Coaching Framework* (ICCE, 2013) mit sechs Anforderungsbereichen: *Set vision and strategy, Shape the environment, Build relationships, Conduct practices and structure competitions, Read and react to the field, Learn and reflect*. Für das *European Sport Coaching Framework* (Lara-Bercial et al., 2017) wurden diese nahezu unverändert übernommen. Im Zuge der Überarbeitung der *National Standards for Sport coaches within the USA* (Gano-Overway et al., 2020) wurden diese Anforderungsbereiche mittels Expert:innengesprächen

4 Der Begriff *Anforderungsbereich* wird in den Beiträgen der Trainer:innen - und Lehrkräftebildung nicht einheitlich genutzt. Stattdessen werden die Begriffe *Aufgaben* (Blömeke et al., 2004; DBR, 1970; Gano-Overway et al., 2020; Kaß, 2013; KMK, 2004), *Anforderungen* (Sygusch et al., 2020a), *Kompetenzen* (Cortela et al., 2017; de Klerk & Surujlal, 2014; Demers et al., 2006) oder *Funktionen* (ICCE, 2013; Lara-Bercial et al., 2017) verwendet, die an den entsprechenden Stellen synonym zum Begriff *Anforderungsbereich* zu verstehen sind.

und Online-Befragungen von Akteur:innen der Trainer:innenbildung bestätigt und um *Engage in and support ethical practices* ergänzt. In weiteren Beiträgen der Trainer:innenbildung werden hiervon unabhängige Anforderungsbereiche angeführt. So werden beispielsweise im DOSB-Kompetenzmodell *Gestaltung von Lern- und Trainingsprozessen, Analysieren, Coachen im Wettkampf* und *Interaktion insbesondere mit Sportler:innen* vorgeschlagen (Sygusch et al., 2020a). Einen weiteren Entwurf zur Konzeption kompetenzorientierter Trainer:innenbildung liefern Demers et al. (2006). Sie gehen bei der Entwicklung eines kompetenzorientierten Bachelor-Studiengangs für Trainer:innen von den Anforderungsbereichen *Planing a practice, Providing support to athletes in training, Designing a sport program, Analyzing performance, Supporting the competitive experience, Managing a sport program* und *Making ethical decisions* aus. Empirisch-abgeleitete Anforderungsbereiche liefert Kaß (2013) für Profifußball-Trainer:innen, zu denen unter anderem *Gegneranalyse, Medien- und Öffentlichkeitsarbeit, Mannschaftsführung* und *Nachwuchsförderung* zählen. Für die empirische Erfassung von Trainer:innenkompetenzen nutzten de Klerk und Surujlal (2014) sportartübergreifend die Anforderungsbereiche *Planing, Leadership und motivation, Communication, Feedback, Support Managing the competitive experience* sowie *Budgeting and marketing*. Bei der empirischen Erfassung von Tennistrainer:innenkompetenzen berücksichtigten Cortela et al. (2017) die Anforderungsbereiche *Sport planing, Evaluation, Communication and Integration, Management* sowie *Reflection and professional development*.

Die Lehrkräftebildung ist der Trainer:innenbildung an dieser Stelle voraus und verfügt – zumindest national – bereits über fachübergreifend etablierte Anforderungsbereiche wie etwa *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren* und *Beraten* (Blömeke et al., 2004; DBR, 1970; KMK, 2004; Tab. 1). Diese Kategorisierung wird auch in der Sportlehrkräftebildung aufgegriffen (Neuber, 2020).

Anforderungsbereiche für die Trainer:innenbildung: Ein Orientierungsrahmen zur Systematisierung von Anforderungssituationen

Die angeführten Anforderungsbereiche der Trainer:innen- und Lehrkräftebildung werden als Orientierungsrahmen für die ausstehende Systematisierung der Anforderungssituationen von Trainer:innen zusammengeführt. Hierbei bilden die Anforderungsbereiche des ICCE (2013) und der ›verwandten‹ Lehrkräftebildung mit *Trainieren* (analog zu *Unterrichten*), *Erziehen & Begleiten, Analysieren & Beurteilen, Innovieren* und *Interagieren*[5] die Basis. Sie werden durch die Anforderungsbereiche, die in den weiteren Beiträgen zur Trainer:innenbildung dargestellt werden, bestätigt und um *(sich) Managen, Coachen im Wettkampf* und *Nachwuchs fördern* ergänzt. Insgesamt liegen damit acht Anforderungsbereiche vor, die zur Systematisierung der Anforderungssituationen von Trainer:innen herangezogen werden können (Tab. 1).

5 *Beraten* wird als Form der Interaktion dem Anforderungsbereich *Interagieren* zugeordnet.

Tab. 1. Anforderungsbereiche für die Trainer:innenbildung inkl. Kurzbeschreibung und Quellennachweis

Anforderungsbereich	Kurzbeschreibung	Quellennachweis
Trainieren[T,L]	Systematisches Training planen und durchführen, um die sportliche Leistung der Sportler:innen zu verbessern und um sie auf einen Wettkampf vorzubereiten (z. B. Planung und Durchführung von Trainingsprozessen)	Blömeke et al. (2004), Cortela et al. (2017), de Klerk & Surujlal (2014), Demers et al. (2006), DBR (1970), Gano-Overway et al. (2020), ICCE (2013), Kaß (2013), KMK (2004), Lara-Bercial et al. (2017); Sygusch et al., 2020a
Interagieren[T,L]	Wechselseitige Bezugnahme (vor allem zu Beratungszwecken) der Trainer:innen mit Sportler:innen, Eltern, Funktionären u. Ä., die über die Formen der Interaktionen der anderen Anforderungsbereiche hinausgeht	Blömeke et al. (2004), Cortela et al. (2017), de Klerk & Surujlal (2014), DBR (1970), Gano-Overway et al. (2020), ICCE (2013), Kaß (2013), Lara-Bercial et al. (2017), Sygusch et al., 2020a
Analysieren & Beurteilen[T,L]	Erfassung, Analyse, Bewertung und Kommunikation der sportlichen Leistung (z. B. Bewegungs- oder Spielanalysen, Messung konditioneller Fähigkeiten, Aufzeichnung der Leistungsentwicklungen)	Blömeke et al. (2004), Cortela et al. (2017), Demers et al. (2006), DBR (1970), Kaß (2013), KMK (2004), Sygusch et al., 2020a
Erziehen & Begleiten[L]	Pädagogische Einflussnahme auf die soziale, moralische und emotionale Entwicklung und das Verhalten von Sportler:innen (z. B. gemeinsame Vereinbarung und Einhaltung von Trainingsregeln)	Blömeke et al. (2004), DBR (1970), KMK (2004)
(sich) Managen[T]	Leitung, Organisation und Planung von zielgerichtetem Handeln übergreifend zu Trainieren und Coachen im Wettkampf (z. B. Zeitmanagement, Mannschaftsführung, Kaderplanung, Vereins-/Verbandsarbeit)	Cortela et al. (2017), de Klerk & Surujlal (2014), Demers et al. (2006), Gano-Overway et al. (2020), ICCE (2013), Kaß (2013), Lara-Bercial et al. (2017)
Innovieren[T,L]	Schaffung von Neuem mittels Reflexion von wissensbasierten Erfahrungen (z. B. Entwicklung neuer Trainingsmethoden); Eigene Weiterentwicklung als Trainer:in	Blömeke et al. (2004), DBR (1970), Gano-Overway et al. (2020), ICCE (2013), KMK (2004), Lara-Bercial et al. (2017)

Anforderungsbereich	Kurzbeschreibung	Quellennachweis
Coachen im Wettkampf[T]	Beratung, Begleitung und Unterstützung der Sportler:innen bei Wettkämpfen, Spielen u. Ä., um auf die sportliche Leistung optimalen Einfluss zu nehmen (z. B. Taktik planen und Aufgaben verteilen, Anweisungen geben, Halbzeitgespräche führen)	Demers et al. (2006), Sygusch et al., 2020a
Nachwuchs fördern[T]	Bewusste Identifikation und systematische Förderung sportlicher Talente, die über die anderen Anforderungsbereiche hinausgehen (z. B. Unterstützung der dualen Karriere, Vermittlung finanzieller Förderung)	Kaß (2013)

Legende: [T] = aus Trainer:innenbildung, [L] = aus Lehrkräftebildung

Diese Anforderungsbereiche werden in unterschiedlichem Maße in den Beiträgen der Trainer:innen- und Lehrkräftebildung angeführt. Nachdem sich die Anforderungsbereiche *Trainieren* (in der Lehrkräftebildung: *Unterrichten*), *Interagieren*, *Analysieren & Beurteilen* und *Innovieren* in Beiträgen beider Bildungssettings wiederfinden, scheinen hier Parallelen vorzuliegen. *Erziehen & Begleiten* wird nur in der Lehrkräftebildung konzipiert, wenngleich Parallelen zu den Tätigkeiten von Trainer:innen denkbar sind. Die Anforderungsbereiche *(sich) Managen, Coachen im Wettkampf* und *Nachwuchs fördern* werden ausschließlich in der Trainer:innenbildung angeführt. Während *(sich) Managen* auch für die Lehrkräftebildung vorstellbar ist, scheinen *Coachen im Wettkampf* und *Nachwuchs fördern* nur in Einzelfällen (bspw. Schulwettkämpfe, leistungsorientierte Sport-AGs) auf die Lehrkräftebildung übertragbar zu sein.

3 Empirischer Teil

Der Impuls für die vorliegende Studie stammt – im Sinne transdisziplinärer Forschung (Bergmann et al., 2010) – aus dem Forschungsprojekt *Qualifizierung im DOSB: Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung Leistungssport (QuaTroPLUS)*[6]. In QuaTroPLUS verfolgten vier Spitzensportverbände (Deutscher Hockey-Bund [DHB], Deutscher Judo-Bund [DJB], Deutscher Leichtathletik-Verband [DLV] und Deutscher Ski-Verband [DSV]) eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung ihrer Trainer:innenbildung orientiert am DOSB-Kompetenzmodell. Hierzu wurde in jedem Verband eine Kooperative Planungsgruppe (Gelius et al., 2021) eingerichtet. Sie bestand aus je einer/einem Sportpolitik-Vertreter:in

6 gefördert vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft; FKZ: ZMVl4-071101/18-20; Lfz.: 10/2018-09/2022

(z. B. Präsidiumsmitglied des Verbands), drei Sportpraxis-Vertreter:innen (z. B. Ausbildungsverantwortliche, Ausbilder:innen, Trainer:innen), einem Sportwissenschaft-Vertreter (Kompetenz-Experte) sowie einer Moderatorin. Zu Beginn der Kooperativen Planung zielten zwei bis vier Treffen darauf ab, Anforderungssituationen von Trainer:innen des jeweiligen Verbands zu identifizieren, die – angelehnt an das DOSB-Kompetenzmodell – als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Trainer:innenbildung dienen sollten. In diesem Prozess wurde deutlich, dass bislang kein systematischer Fundus an verbandsspezifischen als auch verbandsübergreifenden Anforderungssituationen vorliegt, um die Empfehlungen des DOSB-Kompetenzmodells konsequent anwenden zu können (Liebl & Möhrle, 2022). Im Sinne transdisziplinärer Forschung greift die vorliegende Studie dieses gemeinsame Monitum der Trainer:innenbildung und der Trainer:innenbildungsforschung auf.

Fragestellungen

Für die empirische Analyse wird die übergreifende Forschungsfrage (Kap. 1) – angelehnt an die Ausführungen zu *Anforderungssituationen* und *Anforderungsbereichen* (Kap. 2) – weiter ausdifferenziert:

F1 *Welche Anforderungssituationen von Leistungssport-Trainer:innen werden verbandsspezifisch identifiziert?*

F2 *In welche Anforderungsbereiche können die identifizierten Anforderungssituationen gebündelt werden?*

F3 *Welche Anforderungssituationen von Leistungssport-Trainer:innen sind verbandsübergreifend?*

Bei allen drei Fragestellungen wird querliegend betrachtet, inwiefern die zugrundeliegenden Anforderungssituationen gemäß der Definition (Kap. 2.1) vorhersehbar bzw. unvorhersehbar sind.

3.1 Methodik

Die Forschungsfragen wurden mittels eines explorativen Mixed-Methods-Designs (Creswell & Plano Clark, 2007) beantwortet, sodass Anforderungssituationen in der qualitativen Phase exploriert und in der quantitativen Phase auf Generalisierbarkeit überprüft wurden (Abb. 1).

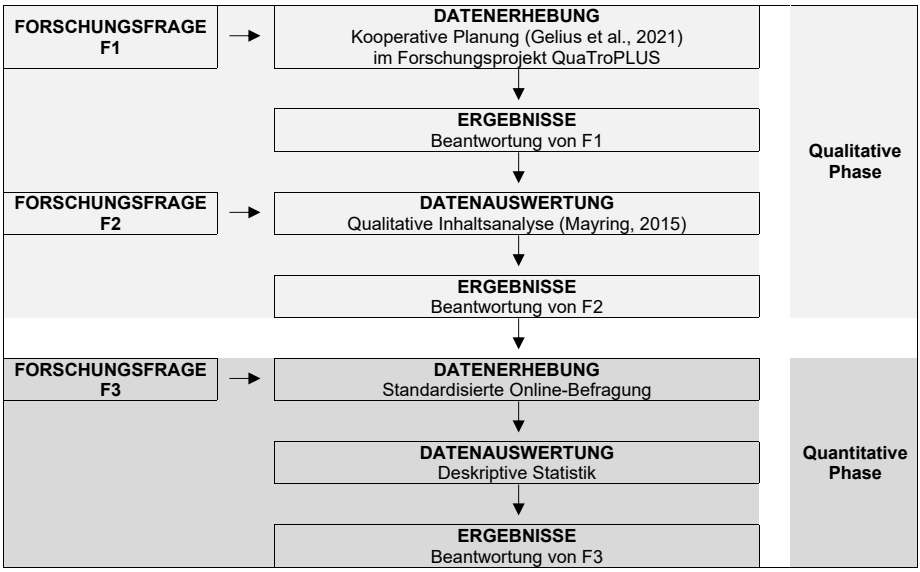

Abb. 1. Studiendesign

Die einzelnen Phasen des Designs werden im Folgenden detailliert dargestellt.

3.1.1 Qualitative Phase

Die qualitative Phase bezieht sich auf F1 und F2. Im ersten Schritt wurden verbandsspezifisch Anforderungssituationen identifiziert (F1) und im zweiten Schritt in Anforderungsbereiche gebündelt (F2).

Stichprobe: Die Stichprobe bilden die im Forschungsprojekt QuaTroPLUS an der Kooperativen Planung beteiligten N = 12 Sportpraxis-Vertreter:innen (1 weiblich, 11 männlich). Sie waren im Mittel 41,58 Jahre (SD = 10,60) alt. In der Kooperativen Planung waren sie vor allem für die konzeptionelle Weiterentwicklung der verbandsspezifischen Trainer:innenbildung verantwortlich. Für die Identifikation von Anforderungssituationen informierten die Sportwissenschaft-Vertreter die Sportpraxis-Vertreter:innen bei kooperativen Planungstreffen über die Merkmale von Anforderungssituationen (Kap. 2.1) und stellten exemplarische Anforderungsbereiche (Sygusch et al., 2020a) und Anforderungssituationen vor.

Datenerhebung: Die Beantwortung von F1 erfolgte über die Anforderungssituationen, die die Sportpraxis-Vertreter:innen in die Kooperativen Planung des Forschungsprojekts QuaTroPLUS einbrachten. Sie stammten aus offenen, mündlichen und/oder schriftlichen Befragungen der Sportpraxis-Vertreter:innen mit ihren Trainer:innen, die sie bei leistungssportorientierten Trainer:innen-Fortbildungen duchführten. Diese Trainer:innen wurden seitens der Sportwissenschaft-Vertre-

ter:innen als die geeignetsten Expert:innen zur Identifikation verbandsspezifischer Anforderungssituationen erachtet und vor der Befragung durch die Sportpraxis-Vertreter:innen über die Merkmale von Anforderungssituationen (Kap. 2.1) informiert. Die identifizierten Anforderungssituationen bereiteten die Sportpraxis-Vertreter:innen auf, indem sie ähnliche Anforderungssituationen inhaltlich zusammenfassten. Bei Kooperativen Planungstreffen wurden die zusammengefassten Anforderungssituationen diskutiert und festgelegt, welche Anforderungssituationen künftig als Ausgangspunkt der verbandsspezifischen Trainer:innenbildung herangezogen werden. Insgesamt resultierten 53 verbandsspezifische Anforderungssituationen (DHB = 17; DJB = 7; DLV = 17; DSV = 12).

Datenaufbereitung: Für F2 wurden die verbandsspezifischen Anforderungssituationen paraphrasiert und um inhaltliche Dopplungen reduziert (Mayring, 2015). Dies führte zu insgesamt 46 paraphrasierten Anforderungssituationen.

Beispiel einer verbandsspezifischen Anforderungssituation: Der Trainer[7] arbeitet mit der Finalistin der letztjährigen Deutschen Meisterschaft im Hürdensprint am Anlaufrhythmus zur ersten Hürde. Man überlegt gemeinsam, ob man von 8 auf 7 Schritte wechselt und testet verschiedene Optionen.

Dazugehörige paraphrasierte Anforderungssituation: Die Trainerin trainiert eine Sportlerin. Sie arbeitet mit ihrer Sportlerin an der Vorbereitungsphase der Zielbewegung. Trainerin und Sportlerin überlegen gemeinsam, ob die Vorbereitungsphase verändert werden soll, und testen verschiedene Optionen.

Datenauswertung: Für F1 wurde von zwei unabhängigen Kodiererinnen (Holsti, 1969; $r_{\text{Holsti}} = 0.96$) überprüft, inwiefern die verbandsspezifischen Anforderungssituationen den Kriterien der Definition (= regelmäßig auftretendes Ereignis, variiert vorhersehbar bzw. unvorhersehbar; Kap. 2.1) gerecht werden. Für F2 erfolgte die Einordnung der 46 paraphrasierten Anforderungssituationen in Anforderungsbereiche ebenfalls durch zwei unabhängige Kodiererinnen (Holsti, 1969; $r_{\text{Holsti}} = 0.85$). Sie nahmen eine strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vor, indem sie jede Anforderungssituation in *einen* der in Kapitel 2.2 abgeleiteten Anforderungsbereiche einordneten.

3.1.2 Quantitative Phase

Die darauf aufbauende quantitative Phase diente der Identifikation verbandsübergreifend generalisierbarer Anforderungssituationen (F3).

Stichprobe: Die Stichprobe setzt sich aus $n = 280$ Trainer:innen der an der Kooperativen Planung des Forschungsprojekt QuaTroPLUS beteiligten Verbände sowie des dazugehörigen Projektbeirats (Deutscher Fußball-Bund [DFB], Deutscher Tisch-

7 Bei den verbandsspezifischen Anforderungssituationen wurden das vom Verband gewählte Geschlecht übernommen. Bei den paraphrasierten Anforderungssituationen wurde zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht gleichumfänglich gewechselt.

tennis-Bund [DTTB]) zusammen (n_{DHB} = 21; n_{DJB} = 46; n_{DSV} = 32; n_{DFB} = 144; n_{DTTB} = 37)[8]. Hiervon waren 249 männlich (88,93%), 29 weiblich (10,36%) und 2 divers (0,71%). Im Mittel waren die Befragten 44,19 Jahre (*SD* = 13,23) alt. 213 der Befragten (76,07%) sind im Leistungssport für Kinder- und Jugendliche, 29 (10,36%) für Erwachsene und 38 (13,57%) in beiden Bereichen tätig. Ihre höchste Lizenzstufe ist 24x Diplom-Trainer[9] (8,57%), 114x A-Trainer Leistungssport[10] (40,71%), 67x B-Trainer Leistungssport[11] (23,93%) und 40x C-Trainer Leistungssport (14,29%). Lediglich 35 der Befragten (12,50%) verfügen trotz ihrer leistungssportorientierten Trainer:innentätigkeit über keine (leistungssportspezifische) Lizenz. Ihre Rekrutierung erfolgte über die beteiligten Verbände, die den Studienaufruf per Mail, Newsletter o. Ä. an ihre Trainer:innen verteilten.

Datenerhebung: Die 46 in der qualitativen Phase paraphrasierten Anforderungssituationen bildeten den Ausgangspunkt der standardisierten Online-Befragung. Die Trainer:innen wurden anhand einer 4-stufigen Skala (1 = *trifft nicht zu*, 2 = *trifft eher nicht zu*, 3 = *trifft eher zu*, 4 = *trifft zu*) gefragt, inwiefern die Anforderungssituationen auf sie zutreffen (Abb. 2).

Bitte kreuzen Sie/kreuze an, ob diese oder von der Idee her ähnliche Anforderungssituationen auf Sie/Dich bzw. Trainer:innen Ihres/Deines Verbands zutreffen oder nicht.

Berücksichtigen Sie/Berücksichtige hierbei bitte, dass es sich bei Anforderungssituationen um **regelmäßig auftretende Ereignisse** handelt, mit denen Trainer:innen konfrontiert werden und die sie zu **aktivem Handeln auffordern**. Die Bewältigung von Anforderungssituationen erfordert Kompetenzen, die **in der Trainer:innenbildung** erworben werden.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Der Trainer ist mit seinem Sportler/seiner Mannschaft bei einem Wettkampf/Turnier. Der erste Durchgang/Das erste Spiel wurde verloren. Im zweiten Durchgang/Spiel liegt der Sportler/die Mannschaft zurück.	○	○	○	○
In einem Verein wird Leistungssport betrieben. Vereinssportlerinnen wurden regelmäßig in einen Kader berufen. Inzwischen ist die Zahl verschwindend gering und die Abteilungsleitung hat die Trainerin darauf aufmerksam gemacht.	○	○	○	○

Abb. 2. Item-Beispiele aus der standardisierten Online-Befragung

Die standardisierte Online-Befragung lief – nach einer Pretest-Phase mit *n* = 11 Trainer:innen – von 15. November 2021 bis 31. Januar 2022 über die Plattform *SoSciSurvey*.

Datenauswertung: Die Beantwortung von F3 erfolgte deskriptiv. Im ersten Schritt wurde für jede Anforderungssituation die Einschätzung der Trainer:innen *eines* Ver-

8 Rücklauf: 692 Fragebögen; Nicht vollständig bzw. zu schnell ausgefüllte Fragebögen wurden aussortiert. Die Stichprobe des DLVs war mit n_{DLV} = 1 zu gering, so dass dieser Fragebogen ebenfalls herausgenommen wurde.

9 Für DFB: PRO-Lizenz

10 Für DFB: A+-Lizenz

11 Für DFB: B+-Lizenz

bands betrachtet. Eine Anforderungssituation wurde für Trainer:innen des jeweils betrachteten Verbands als *zutreffend* eingestuft, sofern sie folgende drei Kriterien erfüllte:

(I) $Median_{\text{Verband}} \geq 3{,}00$

(II) $Mittelwert_{\text{Verband}} > 2{,}50$

(III) $1.Quartil_{\text{Verband}} \geq 2{,}00$.

Mit diesen Kriterien wurde sichergestellt, dass die Anforderungssituation von den Befragten gemäß (I) ihrer Verteilung und (II) ihrer durchschnittlichen Zustimmungstendenz als (eher) zutreffend eingestuft wird. Mit (III) wurde abgesichert, dass keine Untergruppe von 25,00% oder mehr befragten Trainer:innen eines Verbands existiert, welche die Anforderungssituation komplett ablehnt.

Im zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der einzelnen Verbände nebeneinandergelegt, um verbandsübergreifend zutreffende Anforderungssituationen zu identifizieren, also solche, die gemäß der Kriterien auf Trainer:innen mehrerer beteiligter Verbände zutreffen. Treffen Anforderungssituationen auf Trainer:innen von mindestens drei Verbänden zu, werden sie als *verbandsübergreifend* bezeichnet. Treffen sie auf Trainer:innen *aller* Verbände zu, gelten sie als *generell*.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Verbandsspezifische Anforderungssituationen von Leistungsport-Trainer:innen (F1)

Insgesamt wurden 53 Anforderungssituationen verbandsspezifisch identifiziert. Diese erfüllen allesamt die Kriterien der Definition (Kap. 2.1). Beispiele zu verbandsspezifischen Anforderungssituationen werden in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2. Verbandsspezifische Anforderungssituationen (AS) inkl. Angabe zu vorhersehbaren (vAS) bzw. unvorhersehbaren AS (uAS) sowie deren Verhältnis (vAS:uAS)

Verband (Anzahl AS)	Beispiele verbandsspezifischer AS	vAS oder uAS	vAS:uAS
DHB (17)	Deine Spieler sind im Bereich Ballbeherrschung (Ballannahme, Ballabgabe, Ballführung, Umspielen) umfassend technisch ausgebildet. Als zentrale Leistungsvoraussetzung müssen diese Techniken spielstabil angewendet werden.	vAS	9:8
	Du bist auf einem Hallenturnier mit deiner Mannschaft. Diese hat das erste Spiel verloren und liegt im zweiten Spiel bereits 3:0 zur Halbzeit zurück.	uAS	

Verband (Anzahl AS)	Beispiele verbandsspezifischer AS	vAS oder uAS	vAS:uAS
DJB (7)	Die Gürtelprüfungen sind das Ziel der Judoka in deiner Abteilung. Bisher wurde sehr stark und isoliert darauf trainiert. Immer wieder mal gibt es Judoka, die an Wettkämpfen teilnehmen, dann jedoch verlieren, da sie offensichtlich die Techniken aus dem Training im Wettkampf nicht anwenden können.	vAS	5:2
	Du hast »Max« schon etliche Male die Bewegung/Technik demonstriert und erklärt. Er macht es immer noch anders.	uAS	
DLV (17)	Zielstellung der Athletin: Medaille bei den kommenden OS über 3000m Hindernis der Frauen. Es sind noch 3 Jahre Zeit und die zielgerichtete Olympiavorbereitung zur Sicherstellung eines erhöhten läuferischen Potentials beginnen. Der bisher erfolgte Einsatz von Höhentrainingslagern entwickelt sich zum systematischen Einsatz von Höhenketten.	vAS	10:7
	Der Trainer arbeitet mit dem Olympiasieger im Speerwurf an der Technik der letzten drei Schritte vor dem Abwurf. Es geht um die Schrittlängengestaltung und die verbundene Rhythmisierung. Der Athlet bringt seine Meinungen mit ein.	uAS	
DSV (12)	Du übernimmst als Trainer eine 13-jährige Athletin, die in der vergangenen Saison auf Grund disziplinspezifischem Trainings erfolgreich war. Ihre motorischen Fertigkeiten sind aber nicht so ausgeprägt, dass sie damit langfristig Erfolg haben kann.	vAS	6:6
	Dein Athlet steht im Super-G Training am Start. Die Sicht wird zunehmend schlechter. Der Trainer muss entscheiden, ob er den Start frei gibt oder das Training abbricht.	uAS	
Insgesamt (53)			**30:23 (56,60%:43,40%)**

Mit diesen Befunden zeigt sich, dass Trainer:innen aller beteiligten Verbände mit einer Vielzahl an Anforderungssituationen konfrontiert werden. Die unterschiedliche Anzahl pro Verband (DHB = 17; DJB = 7; DLV = 17; DSV = 12) ist zum einen darauf zurückzuführen, dass der DLV und der DSV aufgrund ihrer Verbandsstruktur mehr Disziplinen bedenken müssen als der DJB und der DHB. Zum anderen identifizierten der DHB und der DLV aufgrund ihrer Ausbildungsstruktur Lizenzstufen-spezifische Anforderungssituationen, der DSV und der DJB hingegen ausschließlich Lizenzstufen-übergreifende.

Vorhersehbare bzw. unvorhersehbare Anforderungssituationen

Insgesamt werden leicht mehr vorhersehbare Anforderungssituationen genannt als unvorhersehbare (Tab. 2). Trainer:innen der beteiligten Verbände werden danach in ihrem Trainings- und Wettkampfalltag mit überwiegend vorhersehbaren Anforderungen konfrontiert. Während vorhersehbare Anforderungssituationen am deutlichsten beim DJB überwiegen (5:2), zeigt sich beim DSV ein ausgeglichenes Verhältnis von vorhersehbaren und unvorhersehbaren Anforderungssituationen (6:6).

3.2.2 Anforderungsbereiche der identifizierten Anforderungssituationen (F2)

Alle 46 paraphrasierten Anforderungssituationen konnten jeweils einem Anforderungsbereich (Kap. 2.2) zugeordnet werden. In Tabelle 3 werden Beispiele für diese Zuordnung angeführt.

Tab. 3. Anforderungsbereiche (AB) mit exemplarischen Anforderungssituationen (AS) inkl. Angabe von AS pro AS (AS/AB) sowie des Verhältnisses vorhersehbarer bzw. unvorhersehbarer AS (vAS:uAS)

AB [AS/AB (%-Anteil)]	**Beispiel einer AS/AB**	**vAS:uAS**
Trainieren [18 (39,13%)]	Die Trainerin trainiert eine Sportlerin/Trainingsgruppe. Für die nächsten Wochen steht die Verbesserung der allgemeinen Fitness an.	14:4
Analysieren & Beurteilen [7 (15,22%)]	Die Trainerin trainiert eine Sportlerin/Trainingsgruppe. Die Sportlerin/Mannschaft steht vor einem wichtigen Wettkampf/Spiel. Trotz hervorragender Trainingsleistungen im Vorfeld kann sie diese im Wettkampf/Spiel nicht umsetzen und erzielt ein schlechtes Ergebnis.	4:3
Coachen im Wettkampf [6 (13,04%)]	Die Trainerin ist mit ihrer Sportlerin/Mannschaft bei einem Spiel/Wettkampf. Die Sportlerin/Mannschaft ist Favorit auf Gold und in Topform. Das Spiel/Der Wettkampf läuft nicht nach Plan.	1:5
Erziehen & Begleiten [5 (10,87%)]	Der Trainer trainiert eine:n Sportler/Trainingsgruppe. Ein Sportler wohnt weit vom zentralen Trainingsort entfernt und ist aus logistischen Gründen dazu gezwungen, einzelne Trainingseinheiten selbstständig durchzuführen. Es stellt sich heraus, dass das selbstständige Training vernachlässigt wurde.	0:5
(sich) Managen [5 (10,87%)]	Der Trainer war mit seinem Sportler/seiner Mannschaft bei Wettkämpfen/Spielen. Die Leistungen eines Sportlers entsprachen nicht den Erwartungen. In der Folge ist der aktuelle Kaderstatus nicht fortführbar und die weitere sportliche Karriere fraglich.	4:1
Interagieren [4 (8,70%)]	Die Trainerin trainiert eine Mannschaft von Kindern und Jugendlichen. Vor und nach dem Training kommen Eltern auf sie zu, um mit ihr über die schlechten Ergebnisse des Nachwuchses zu sprechen.	1:3
Nachwuchs fördern [1 (2,17%)]	Die Trainerin trainiert eine Sportlerin. Sie geht an eine Sportschule. Nachdem die Schulnoten im ersten Halbjahr schlechter wurden, wird die Trainingsbefreiung seitens der Schule in Frage gestellt.	1:0
Innovieren [0 (0,00%)]	*verbandsspezifisch keine Anforderungssituation identifiziert*	0
Insgesamt [46 (100,00%)]		**25:21 (54,35%:45,65%)**

Im Anforderungsbereich *Trainieren* wurden die meisten Anforderungssituationen (39,13%) gebündelt (Tab. 3). Damit kann *Trainieren* – wenig überraschend – als der Kernanforderungsbereich von Trainer:innen betrachtet werden. Mit der Zuordnung von weiteren Anforderungssituationen in *Analysieren & Beurteilen, Coachen im Wettkampf, Erziehen & Begleiten, (sich) Managen* und *Interagieren* scheinen diese das nachrangige und insgesamt breite Spektrum an Anforderungsbereichen von Trainer:innen abzubilden. Hinsichtlich *(sich) Managen* ist auffällig, dass sich die

genannten fünf Anforderungssituationen ausschließlich auf das Management Anderer (v. a. Sportler:innen) beziehen und nicht – im Sinne des Selbstmanagements – auf die eigene Person als Trainer:in[12]. Nachrangig erscheinen nach den vorliegenden Befunden die Anforderungsbereiche *Nachwuchs fördern* und *Innovieren*.

Vorhersehbare bzw. unvorhersehbare Anforderungssituationen

Vorhersehbare Anforderungssituationen gehören mehrheitlich den Anforderungsbereichen *Trainieren* und *Managen* an, während auf *Erziehen & Begleiten*, *Coachen im Wettkampf* und *Interagieren* überwiegend unvorhersehbare Anforderungssituationen entfallen (Tab. 3). Für den Anforderungsbereich *Analysieren & Beurteilen* ist das Verhältnis ausgewogen. Insgesamt bildet sich damit eine Tendenz ab, nach der Anforderungssituationen zu *Trainieren* und *Managen* eher vorhersehbar und zu *Erziehen & Begleiten, Coachen im Wettkampf* und *Interagieren* eher unvorhersehbar sind.

3.2.3 Verbandsübergreifende Anforderungssituationen von Leistungsport-Trainer:innen (F3)

Auf Trainer:innen *aller* Verbände treffen 11 der 46 Anforderungssituationen zu und werden – zumindest für die vorliegende Verbandsstichprobe – als *generelle* Anforderungssituationen verstanden. Tabelle 4 zeigt diese generellen Anforderungssituationen im Detail.

Tab. 4. Generelle Anforderungssituationen (AS) inkl. Angabe des Anforderungsbereichs (AB), der AS pro AB (AS/AB), der vorhersehbaren (vAS) bzw. unvorhersehbaren AS (uAS) sowie deren Verhältnis (vAS:uAS)

AB [AS/AB (%-Anteil)]	**Generelle AS**	**vAS oder uAS**	**vAS:uAS**
Trainieren [6 (54,55%)]	Der Trainer trainiert eine Trainingsgruppe, mit dem Ziel, eine neue Technik zu trainieren und situationsgerecht anzuwenden. Während ein Teil die Technik bereits kennt und beherrscht, führen andere die Technik fehlerhaft aus oder kennen sie noch nicht.	vAS	5:1
	Die Trainerin trainiert eine Trainingsgruppe. Die Trainingsgruppe weist eine große Leistungsheterogenität auf.	vAS	
	Die Trainerin trainiert eine Trainingsgruppe. Ihre Sportlerinnen sind in einem Bereich technisch und taktisch umfassend ausgebildet. Für die weitere Leistungsentwicklung ist das Ziel, diese Techniken und Taktiken spiel-/wettkampfstabil anzuwenden.	vAS	
	Die Trainerin trainiert eine Sportlerin/Trainingsgruppe. Für die nächsten Wochen steht die Verbesserung der allgemeinen Fitness an.	vAS	

12 Im Folgenden: *Managen* statt *(sich) Managen*

AB [AS/AB (%-Anteil)]	**Generelle AS**	**vAS oder uAS**	**vAS:uAS**
	Der Trainer trainiert eine:n Sportler/Trainingsgruppe. In vier Wochen nimmt er mit seinem Sportler/seiner Trainingsgruppe an einem Spiel/Wettkampf teil. In Vorbereitung darauf plant er ein Training für den heutigen Nachmittag.	vAS	
	Der Trainer trainiert einen Sportler. Er arbeitet mit seinem Sportler an der Vorbereitungsphase der Zielbewegung. Der Sportler bringt die eigene Meinung mit ein.	uAS	
Analysieren & Beurteilen [4 (36,36%)]	Die Trainerin trainiert eine Sportlerin/Trainingsgruppe. Die Saison ist gerade vorbei. Für eine Leistungssteigerung im nächsten Jahr analysiert sie die Leistungsvoraussetzungen und Entwicklungspotentiale, um eine ganzheitliche Trainingsplanung für das kommende Jahr mit Schwerpunkten in den verschiedenen Mesozyklen vorzunehmen.	vAS	3:1
	Der Trainer trainiert eine:n Sportler/Trainingsgruppe. Die neue Saison hat gerade begonnen. Testspiele/-wettkämpfe haben stattgefunden. Diese sind nicht so ausgefallen wie erhofft. Eine Anpassung des Trainings muss zur Sichererstellung eines erfolgreichen Abschneidens bei Spielen/Wettkämpfen jetzt angegangen werden.	vAS	
	Die Trainerin trainiert eine Sportlerin/Trainingsgruppe. Die Sportlerin/Mannschaft steht vor einem wichtigen Wettkampf/Spiel. Trotz hervorragender Trainingsleistungen im Vorfeld kann/können sie diese im Wettkampf/Spiel nicht umsetzen und erzielt ein schlechtes Ergebnis.	vAS	
	Der Trainer trainiert einen Sportler. Ziel ist eine neue Bewegungsfolge. Der Trainer steht aufmerksam daneben. Die ersten Versuche, die neue Bewegungsfolge korrekt auszuführen, waren erfolglos.	uAS	
Coachen im Wettkampf [1 (9,09%)]	Der Trainer ist mit seinem Sportler/seiner Mannschaft bei einem Spiel/Wettkampf. Es steht das Finale an. Der Sportler/Die Mannschaft ist keineswegs Goldfavorit, jedoch weiß der Trainer, dass er/sie in erstklassiger Form ist und bei einer guten Tagesform gewinnen könnte. Der Trainer stellt seine:n Sportler darauf ein, ihr Selbstbewusstsein für den Wettkampf/das Spiel zu wecken.	uAS	0:1
Insgesamt [11 (100,00%)]			**8:3 (72,73%:27,27%)**

Auf Trainer:innen von mindestens drei der beteiligten Verbände treffen 19 der 46 paraphrasierten Anforderungssituationen zu und werden demzufolge als *verbandsübergreifend* bezeichnet. Sie stammen aus lediglich vier der acht Anforderungsbereiche. Dabei dominiert *Trainieren* mit neun Anforderungssituationen, fünf gehören zu *Coachen im Wettkampf*, drei zu *Analysieren & Beurteilen* und zwei zu *Interagieren*.

Vorhersehbare bzw. unvorhersehbare Anforderungssituationen

Während bei den 11 *generellen* Anforderungssituationen die vorhersehbaren zu fast Dreiviertel dominieren (Tab. 4), zeigt sich bei den 19 *verbandsübergreifenden* – ähnlich wie im Gesamtpool aller Anforderungssituationen – nur ein leichter Über-

hang der vorhersehbaren (63,16%). Auffällig ist bei den verbandsübergreifenden die Verteilung von vorhersehbaren und unvorhersehbaren Anforderungssituationen auf die Anforderungsbereiche. Im Bereich *Trainieren* liegen zu 88,89% vorhersehbare, bei *Coachen im Wettkampf* und *Interagieren* ausschließlich unvorhersehbare Anforderungssituationen vor.

Verbandsverwandtschaften

Im Hinblick auf den Gedanken, ob es Anforderungssituationen von Trainer:innen homogener Sportartengruppen (z. B. Mannschafts- vs. Individualsportarten) gibt, wurde ergänzend geprüft, zwischen welchen Verbänden Überschneidungen vorliegen (Tab. 5). Die größte Überschneidung zeigt sich zwischen den Mannschaftssportverbänden DHB und DFB, die weitere sieben Anforderungssituationen teilen (je 2x *Trainieren*, *Coachen im Wettkampf* und *Interagieren*, 1x *Analysieren & Beurteilen*). Zwischen den Individualsportverbänden DTTB und DJB liegen sechs weitere gemeinsame Anforderungssituationen vor (je 2x *Trainieren* und *Coachen im Wettkampf*, je 1x *Analysieren & Beurteilen* und *Managen*). Nicht in dieses Muster passen die Überschneidungen von DHB und DSV (je 2x *Trainieren* und *Interagieren*, je 1x *Analysieren & Beurteilen* und *Erziehen & Begleiten*). Die geringste Überschneidung mit jeweils drei weiteren gemeinsamen Anforderungssituationen liegt zwischen DFB und DTTB (2x *Coachen im Wettkampf*, 1x *Interagieren*), DSV und DTTB (je 1x *Trainieren*, *Analysieren & Beurteilen* und *Interagieren*) sowie DSV und DFB vor (2x *Interagieren*, 1x *Trainieren*).

Tab. 5. Übersicht über die Anzahl der – neben den 11 generellen Anforderungssituationen – weiteren gemeinsamen bzw. (*) exklusiven Anforderungssituationen der Trainer:innen der beteiligten Verbände

Verband	DHB	DJB	DSV	DFB	DTTB
DHB	-	5	6	7	5
DJB	5	1*	4	4	6
DSV	6	4	6*	3	3
DFB	7	4	3	-	3
DTTB	5	6	3	3	2*

Neun Anforderungssituationen werden nur für Trainer:innen jeweils eines Verbands als zutreffend geortet (Tab. 5). Dabei liegen für den DSV mit sechs die meisten exklusiven Anforderungssituationen vor, davon je zwei aus den Bereichen *Trainieren* und *Interagieren* sowie je eine aus den Bereichen *Erziehen & Begleiten* und *Managen*. Für den DHB und den DFB werden keine exklusiven Anforderungssituationen identifiziert.

Auffällig ist überdies, dass 13 der 46 paraphrasierten Anforderungssituationen (je 3x *Trainieren* und *Managen*, je 2x *Analysieren & Beurteilen*, *Coachen im Wettkampf*, *Erziehen & Begleiten*, 1x *Nachwuchs fördern*) von Trainer:innen keines Verbands – obwohl in der Kooperativen Planung als relevant begründet – als zutreffend erachtet werden.

4 Diskussion

Ziel der Studie war es, Anforderungssituationen von Trainer:innen zu erforschen. Den Anstoß hierfür lieferten – im Sinne transdisziplinärer Forschung (Bergmann et al., 2010) – die Erfahrungen während der Kooperativen Planung des Forschungsprojekts QuaTroPLUS (Kap. 3).

Angelehnt an die Definition zu Anforderungssituationen von Trainer:innen (= regelmäßig auftretende Ereignisse, variieren vorhersehbar bzw. unvorhersehbar, werden zu Anforderungsbereichen gebündelt; Kap. 2.1) wurden mit einer explorativen Mixed-Methods-Studie (F1) verbandsspezifische Anforderungssituationen identifiziert, (F2) zu Anforderungsbereichen gebündelt und (F3) auf verbandsübergreifende Anforderungssituationen hin überprüft.

Zusammenfassung und Deutung der Befunde

F1: Insgesamt konnten 53 verbandsspezifische Anforderungssituationen von Trainer:innen identifiziert werden.

F2: Die Anforderungssituationen können in sieben (von acht) Anforderungsbereichen systematisiert werden. Den Kernanforderungsbereich bildet *Trainieren* (39,13% der Anforderungssituationen) deutlich vor *Analysieren & Beurteilen, Coachen im Wettkampf, Erziehen & Begleiten, Managen* und *Interagieren* (15,22% bis 8,70%). *Nachwuchs fördern* (2,17%) und *Innovieren* (0,00%) scheinen in der befragten Stichprobe kaum relevant zu sein.

F3: *Generell*, also für Trainer:innen *aller* beteiligten Verbände, gelten 11 Anforderungssituationen. Weitere acht Anforderungssituationen können für drei bzw. vier Verbände als *übergreifend* betrachtet werden. Diese insgesamt 19 Anforderungssituationen verteilen sich auf lediglich vier Anforderungsbereiche: *Trainieren* (47,37%), *Beurteilen* (26,32%), *Coachen im Wettkampf* (15,79%), *Interagieren* (10,53%).

Vorhersehbare vs. unvorhersehbare Anforderungssituationen:
- F1: Die verbandsspezifischen Anforderungssituationen sind tendenziell eher vorhersehbar (56,60%).
- F2: In den Anforderungsbereichen *Trainieren* (77,78%) und *Managen* (80,00%) überwiegen vorhersehbare Anforderungssituationen. Bei *Interagieren* (75,00%),

Coachen im Wettkampf (83,33%) und *Erziehen & Begleiten* (100,00%) dominieren unvorhersehbare Anforderungssituationen.
– F3: Das Verhältnis spitzt sich bei den verbandsübergreifenden Anforderungssituationen zu: Im Bereich *Trainieren* dominieren mit 88,89% vorhersehbare Anforderungssituationen. Zu *Coachen im Wettkampf* und *Interagieren* liegen verbandsübergreifend ausschließlich unvorhersehbare Anforderungssituationen vor.

Die Identifikation der Anforderungssituationen und deren Systematisierung in Anforderungsbereiche gibt einen Einblick in das vielfältige Tätigkeitsfeld von Trainer:innen. Dass der Anforderungsbereich *Trainieren* dabei dominiert, überrascht wenig und wird auch in zahlreichen vorliegenden Beiträgen herausgestellt (u. a. Demers et al., 2006; Kaß, 2013). Auch in der Lehrkräftebildung wird der verwandte Anforderungsbereich *Unterrichten* vielfach als zentral begründet (u. a. Blömeke et al., 2004; Neuber, 2020).

Ebenfalls wenig überraschend – auch hier in Übereinstimmung mit Kapitel 2.3 – erscheint, dass Anforderungssituationen zu *Coachen im Wettkampf* häufig aufgeführt werden. In Abgrenzung zur Lehrkräftebildung erfährt *Coachen im Wettkampf* – quasi als exklusiver Anforderungsbereich von Trainer:innen – eine hohe Bedeutung.

Die Bedeutsamkeit von *Trainieren* und *Coachen im Wettkampf* sowie die quantitativ vergleichbar häufigen Nennungen zu *Analysieren & Beurteilen, Erziehen & Begleiten, Managen* sowie *Interagieren* bestätigen die vorgenommene Heuristik (Kap. 2.2) in weiten Teilen. Kaum Berücksichtigung erfahren dagegen die Anforderungsbereiche *Innovieren* und *Nachwuchs fördern*.

Dieser insbesondere für *Nachwuchs fördern* nicht erwartete Befund könnte bedeuten, dass dieser Anforderungsbereich – in Abgrenzung zu Kapitel 2.3 – kaum relevant ist. Dieser Befund kann auch mit einer unzureichenden Trennschärfe der hergeleiteten Anforderungsbereiche erklärt werden. Tatsächlich stammen einige Anforderungssituationen aus dem Tätigkeitsfeld der Nachwuchsförderung, wurden aber den Anforderungsbereichen *Interagieren* (*Die Eltern eines Sportlers sind mit den Leistungen des Nachwuchses unzufrieden und stellen sowohl das Training als auch die Fähigkeiten des Nachwuchses in Frage.*) sowie *Erziehen & Begleiten* (*Ein Sportler wohnt weit vom zentralen Trainingsort entfernt und ist dazu gezwungen, einzelne Trainingseinheiten selbstständig durchzuführen. Das selbstständige Training wurde vernachlässigt.*) zugeordnet.

Diese Unschärfe in der Zuordnung zeigt auch, dass Anforderungssituationen bisweilen multiple Einzelanforderungen umfassen, die nicht nur einem Bereich zugeordnet werden können und auch nicht mit nur einer eng ausgelegten Kompetenz zu bewältigen sind. Insgesamt muss an dieser Stelle offenbleiben, ob und welche Anforde-

rungssituationen exklusiv die Anforderungsbereiche *Nachwuchs fördern* und *Innovieren* abbilden.

Weniger als die Hälfte (19 von 46) der Anforderungssituationen können unter den beteiligten Verbänden als *verbandsübergreifend* eingeordnet werden. Dagegen gelten ein Fünftel (neun Anforderungssituationen) exklusiv für Trainer:innen eines einzelnen Verbands. Erwartungskonform ist hierbei der DSV mit seiner Vielfalt an Teildisziplinen, die durch offene Umfeld- und Ausführungsvariationen geprägt sind, deutlich überrepräsentiert (sechs Anforderungssituationen). Im Vergleich der beteiligten Verbände scheint das Tätigkeitsfeld der DSV-Trainer:innen am spezifischsten zu sein. Erwartungskonform ist ebenso, dass für die beiden Mannschaftssportverbände DHB und DFB keine exklusiven Anforderungssituationen identifiziert wurden und diese Verbände miteinander die höchste Überschneidung an Anforderungssituationen aufweisen. Diese Befunde deuten an, dass sich das Tätigkeitsfeld von Trainer:innen verbandsübergreifend in Teilen stark ähnelt (11 generelle Anforderungssituationen), zu etwas größeren Teilen dagegen sehr unterschiedlich ist. Die Ähnlichkeit verstärkt sich offenbar, je deutlicher Sportarten homogene Merkmale aufweisen.

Konzeptionelle und didaktische Implikationen für die kompetenzorientierte Trainer:innenbildung

Die vorliegenden Befunde können verbandsintern und verbandsübergreifend zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung vorliegender Curricula beitragen.

Die *verbandsspezifischen* Anforderungssituationen (Kap. 3.2.1) ermöglichen einzelnen Verbänden ein Aufgreifen der didaktischen Empfehlungen des DOSB-Kompetenzmodells zur Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur, wie es im Forschungsprojekt QuaTroPLUS erfolgte (Liebl & Möhrle, 2022). Im Rahmen der Lernzielkultur bilden diese Anforderungssituationen eine Basis für die Auswahl von Inhalten und dazu relevanten Wissensbereichen sowie für die Begründung von Lernzielen. In Lern- und Prüfungsaufgaben fließen Anforderungssituationen in Aufgabenstellungen ein und können so dazu beitragen, das Merkmal *Lebensweltbezug* – die authentische Nähe zum Trainer:innenalltag – in idealtypischer Weise sicherzustellen (u. a. Sygsuch et al., 2020b; Wehking et al., 2022; Ziener, 2016). Eine konkrete Aufgabe kann zum Beispiel sein, dass die Lehrgangsteilnehmenden eine Anforderungssituation analysieren sollen, um wissensbasierte Lösungen zu entwickeln.

Auf DOSB-Ebene wäre es denkbar, die *generellen* Anforderungssituationen (Kap. 3.2.3) in die Weiterentwicklung der DOSB-Rahmenrichtlinien einfließen zu lassen, entsprechende Trainerkompetenzen zu konkretisieren und dafür Ausbildungsmodule zu entwickeln.

Auch die Befunde zu *vorhersehbaren* und *unvorhersehbaren* Anforderungssituationen können in konkrete Ausbildungsmodule einfließen. Für die Trainer:innen-

bildung erscheinen zu vorhersehbaren Anforderungssituationen (*Trainieren* und *Managen*) weitgehend standardisiert planbare Ausbildungsmodule denkbar. Zu unvorhersehbaren Anforderungssituationen (*Coachen im Wettkampf, Erziehen*, *Interagieren*) könnten neben standardisiert planbaren Modulen inklusive relevanter Wissensbereiche (z. B. zu Team-Time-outs; Frei & Wolff, 2022) verstärkt subjektive Teilnehmendenerfahrungen – und damit unvorhersehbar variierende Faktoren – strukturiert eingebunden werden.

Die Befunde bieten weiterhin Implikationen zur Fortentwicklung des DOSB-Kompetenzmodells, insbesondere für die grundlegenden *Anforderungsbereiche* und die *Kompetenzniveaustufen*[13] (Sygusch et al., 2020a).

Die im DOSB-Kompetenzmodell als Ausgangspunkt der Kompetenzmodellierung begründeten Anforderungsbereiche *Trainieren*, *Coachen im Wettkampf*, *Analysieren* sowie *Interaktion* erfahren zunächst eine empirische Fundierung, indem diese in den TOP 6 der Anforderungsbereiche der vorliegenden Studie (Kap. 3.2.2) liegen. Hier nehmen darüber hinaus *Erziehen & Begleiten* sowie *Managen* einen mittleren Rangplatz ein, so dass auch diese Anforderungsbereiche im DOSB-Kompetenzmodell Eingang finden sollten.

Für die Modellierung von Kompetenzniveaustufen bieten die Anforderungssituationen konkrete Anschlussstellen. Dazu sollte insbesondere die Annahme (Kap. 2.1), dass unvorhersehbare Anforderungssituationen auf höheren Kompetenzniveaus liegen als vorhersehbare, Berücksichtigung finden. Entlang dieser Annahme wäre die vorliegende grobe Niveaustufung im DOSB-Kompetenzmodell auszudifferenzieren und Ankerbeispiele für differenzierte Niveaustufen zu operationalisieren.

Limitationen der Studie und empirische Implikationen für die Trainer:innenbildungsforschung

Limitationen der Studie gehen mit dem explorativen Forschungsansatz einher. Dieser ist darauf zurückzuführen, dass die Studie im Sinne transdisziplinärer Forschung (Bergmann et al., 2010) aus dem laufenden Forschungsprojekt QuaTroPLUS entstanden ist (Kap. 3) und damit die Stichprobenauswahl sowie die Methode zur Identifikation von Anforderungssituationen (Kooperative Planung) begrenzt sind.

Die Stichprobe stammt aus vier (qualitative Phase) bzw. fünf (quantitative Phase) der 66 DOSB-Spitzensportverbände und ermöglichte damit nur einen eingeschränkten Feldzugang. Hinzu kommt, dass in beiden Phasen Trainer:innen selbst zu ihren Anforderungssituationen befragt wurden, weshalb »expert blind spot effects« (Hat-

13 Im DOSB-Kompetenzmodell wird aktuell nur grob zwischen einer hohen (komplexe Zusammenhänge) und einer niedrigen Kompetenzniveaustufe (isolierte Fakten) unterschieden (Sygusch et al., 2020a). Entscheidend ist hierbei die Anzahl und Komplexität der zur Lösung der Anforderungssituation notwendigen Wissensbestandteile.

tie & Yates, 2014, S. 18) – trotz des zweistufigen Verfahrens – nicht gänzlich ausgeschlossen werden können. Die Methode der Kooperativen Planung hatte zur Folge, dass sich die Identifikation von Anforderungssituationen auf die kompetenzorientierte Trainer:innenbildung fokussiert hat (qualitative Phase). Dabei ging es vordergründig um die Frage, *welche Anforderungssituationen für die Trainer:innenbildung genutzt werden können*, nicht um die grundlegende Frage, *welche Anforderungssituationen im Trainer:innenalltag auftreten*. Dies ist eine mögliche Ursache dafür, dass in der quantitativen Phase schließlich 13 identifizierte Anforderungssituationen von den befragten Trainer:innen keines Verbands als zutreffend bewertet wurden (Kap. 3.2.3).

Auf Basis der vorliegenden Befunde und Limitationen erscheint eine Replikation und Weiterführung der Forschung zu Anforderungssituationen im Trainings- und Wettkampfalltag von Trainer:innen lohnenswert. Diese sollte bei Ausweitung auf eine repräsentative Verbands- und Trainer:innenstichprobe überprüfen, ob die Befunde (1) zu identifizierten Anforderungssituationen, (2) zur Systematisierung in Anforderungsbereiche sowie (3) zu generellen bzw. verbandsübergreifenden Anforderungssituationen Bestand haben und ausdifferenziert werden.

Auf empirischer Ebene liefern die vorliegenden Befunde Potenzial für die Entwicklung eines Testinstruments zur Erfassung von Trainer:innenkompetenzen. Die identifizierten Anforderungssituationen können dazu als lebensweltnahe Fallvignetten herangezogen werden. Ergänzend wäre denkbar, die Unterscheidung von vorhersehbaren und unvorhersehbaren Anforderungssituationen in den Schwierigkeitsgrad der Fallvignetten einfließen zu lassen (s. o. *Kompetenzniveaustufen*).

Ein weiterer Baustein eines solchen Testinstruments stellen Wissensbereiche dar, die aus den identifizierten Anforderungssituationen abzuleiten wären. Zur Bestimmung und Validierung relevanter Wissensbereiche erscheint eine Expert:innenbefragung relevanter sportwissenschaftlicher Teildisziplinen zweckmäßig.

Theoretische Implikationen für sportbezogene Bildungssettings

Auf *theoretischer Ebene* ist zunächst herauszustellen, dass sich die hergeleitete Definition (Kap. 2.1) als hilfreich zur Ausdifferenzierung der übergreifenden Forschungsfrage erwiesen hat. Indem die identifizierten 53 Anforderungssituationen allesamt die Kriterien der Definition aufweisen, kann dies als ein Validitätskriterium der Definition erachtet werden. Darüber hinaus hat sich das Definitionsmerkmal *vorhersehbar* bzw. *unvorhersehbar variierende Faktoren* (Kap. 2.1), das im didaktischen Diskurs bislang kaum Beachtung findet, in der vorliegenden Studie und für ihre didaktischen Implikationen profiliert.

Einleitend wurde herausgestellt, dass für die verschiedenen Bildungssettings im Sport weder konkrete Definitionen noch Forschungen zu Anforderungssituationen

vorliegen, die im Kompetenzdiskurs als Ausgangspunkt herangezogen werden könnten (Kap. 1). Der vorliegende Beitrag hat dieses Monitum für das Bildungssetting Trainer:innenbildung aufgegriffen und bearbeitet. Damit kann der Diskurs zu Anforderungssituationen für eine kompetenzorientierte Trainer:innenbildung gegenüber anderen sportbezogenen Bildungssettings eine Vorreiterrolle einnehmen und settingübergreifende Orientierung zur Definition, Identifikation, Systematisierung und Generalisierung von Anforderungssituationen ermöglichen.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–55). Waxmann.

Baumgartner, M. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Sportlehrkräften – Begriffe, Traditionen, Modellierungen und Perspektiven. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl, & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung & Trainerbildung* (S. 35-50). Hofmann.

Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C., & Schramm, E. (2010). *Methoden transdisziplinärer Forschung: Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen.* Campus-Verlag.

Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J., & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(3), 310–327. https://doi.org/10.25656/01:15350

Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (2004). *Handbuch Lehrerbildung.* Klinkhardt.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Huber.

Bürig-Heinze, S., Schaper, C., Wenzel, B., Rösener, C., & Stoebe, K. (2014). *Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht: 20 Beispiele.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Cortela, C., Milistetd, M., Galatti, L., Crespo, M., & Balbinotti, C. (2017). Professional competencies in tennis coaching. *Coaching & Sport Science Review, 25*(71), 3–5. https://doi.org/10.52383/itfcoaching.v25i71.218

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Sage.

Deutscher Bildungsrat (DBR). (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen.* Klett-Cotta.

de Klerk, N., & Surujlal, J. (2014). Developing a competency scale for sport coaches. *African Journal for Physical Health, Education, Recreation and Dance, 20*(2:1), 530–547.

Demers, G., Woodburn, A. J., & Savard, C. (2006). The Development of an Undergraduate Competency-Based Coach Education Program. *Sport Psychologist, 20*(2), 162–173. https://doi.org/10.1123/tsp.20.2.162

Deutscher Sportbund (DSB). (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes.*

Frei, P., & Wolff, D. (2022). Sprachliches Handeln in Team-Time-outs – Erste Analysen aus dem Spitzenhandball. In M. Golenia, M. Jürgens, K. Kohake, & N. Neuber (Hrsg.), *Wissenstransfer – ein zentrales Thema für die Sportpädagogik?* (S. 60). WWU Münster. https://doi.org/10.17879/03079724451

Gano-Overway, L., van Mullem, P., Long, M., Thompson, M., Benham, B., Bolger, C., Driska, A., Moreno, A., & Schuster, D. (2020). Revising the National Standards for Sport coaches within the USA. *International Sport Coaching Journal, 7*(1), 89–94. https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0058

Gelius, P., Brandl-Bredenbeck, H. P., Hassel, H., Loss, J., Sygusch, R., Tittlbach, S., Töpfer, C., Ungerer-Röhrich, U., & Pfeifer, K. (2021). Kooperative Planung von Maßnahmen zur Bewegungsförderung. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 64*(2), 187–198. https://doi.org/10.1007/s00103-020-03263-z

Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz: Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1*(2), 5–24.

Gogoll, A. (2022). Kompetenzorientierung im Sportunterricht – konzeptuelle Grundlagen und didaktische Innovationen. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl, & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung & Trainerbildung* (S. 19–34). Hofmann.

Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 15–26). BMBF.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315885025

Heim, C., Ennigkeit, F., & Ullrich, M. (2022). Professionswissen von Trainer*innen – Testkonstruktion und Pilotierungsstudie auf Basis des Junior-Coach-Ausbildungsprogramms des Deutschen Fußball-Bundes. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl, & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung & Trainerbildung* (S. 51–67). Hofmann.

Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley.

Hornbruch, H. (2018). Komplexe ökonomische Anforderungssituationen als Basis für fundiertes sozialwissenschaftliches Entscheiden und Urteilen. In B. Weber (Hrsg.), *Wirksamer Wirtschaftsunterricht* (S. 124–133). Schneider-Verlag Hohengehren.

International Council for Coaching Excellence (ICCE). (2013). *International Sport Coaching Framework. Version 1.2*. Human Kinetics.

Iller, C., & Wick, A. (2009). Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium. *Das Hochschulwesen, 57*(6), 195–201.

Kaß, P. (2013). *Die Trainertätigkeit im Profifußball – Eine multimethodale Anforderungsanalyse zur Optimierung des Fußball-Lehrer-Lehrgangs*. Deutsche Sporthochschule Köln.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. BMBF.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Lara-Bercial, S., North, J., Hämäläinen, K., Oltmanns, K., Minkhorst, J., & Petrovic, L. (2017). *European Sport Coaching Framework*. Human Kinetics.

Liebl, S., & Möhrle, A. (2022). Kompetenzorientierte Trainerbildung am Beispiel des Deutschen Skiverbandes. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport. Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung & Trainerbildung* (S. 481-491). Hofmann.

Liebl, S., & Sygusch, R. (2022). Anforderungssituationen, Kompetenzkategorien und 16 Wissensarten. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl, & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung & Trainerbildung* (S. 171–191). Hofmann.

May, M. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. *Gesellschaft - Wirtschaft - Politik, 60*(1), 123–134.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Messmer, R. (2020). Situation als Erfahrung – Okkasion und Narration als Konstitutiva des Sportunterrichts. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 8*(1), 69-86.

Neuber, N. (2020). Sportlehrerinnen und Sportlehrer. In N. Neuber (Hrsg.), *Fachdidaktische Konzepte Sport: Zielgruppen und Voraussetzungen* (S. 115-135). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28464-0_7

Neumann, P. (2013). Ambivalenz im mehrperspektivischen Sportunterricht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik – Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (S. 43–52). Cornelsen.

Neuweg, H. G. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxmann.

Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Sygusch, R., Muche, M., Liebl, S., Fabinski, W., & Schwind-Gick, G. (2020a). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung. Teil 1. *Leistungssport, 50*(1), 41-47.

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

Vogler, J. (2020). *Professionelle Entscheidungen im Sportunterricht: Eine empirische Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28691-0

Wehking, L., Frei, P., & Sygusch, R. (2022). Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Trainer*innen. In M. Golenia, M. Jürgens, K. Kohake, & N. Neuber (Hrsg.), *Wissenstransfer – ein zentrales Thema für die Sportpädagogik?* (S. 59). WWU Münster. https://doi.org/10.17879/03079724451

Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.

Wittwer, M. (2021). Fachwissen und Können von Sportlehrpersonen: Konstruktion eines Tests entlang des Kompetenzkontinuums. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 9*(2), 59–76.

Ziener, G. (2016). *Herausforderung Vielfalt: Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*. Klett.