



Bundesinstitut
für Sportwissenschaft



Wir helfen
dem Sport

Julia Lohmann · Annalena Möhrle · Ralf Sygusch · Sebastian Liebl

Sportwissenschaft und Sportpraxis auf Augenhöhe

Handlungsleitfaden zur Kooperativen Qualitätsentwicklung



Julia Lohmann · Annalena Möhrle · Ralf Sygusch · Sebastian Liebl

Sportwissenschaft und Sportpraxis auf Augenhöhe

Handlungsleitfaden zur Kooperativen Qualitätsentwicklung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://www.dnb.de/DE/Home/home_node.html abrufbar.

Herausgeber:

Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp)
Graurheindorfer Str. 198
53117 Bonn
www.bisp.de

Ansprechperson:

Mirjam Rebel
mirjam.rebel@bisp.de

Julia Lohmann · Annalena Möhrle · Ralf Sygusch · Sebastian Liebl

Sportwissenschaft und Sportpraxis auf Augenhöhe

Sonderpublikation des Bundesinstituts für Sportwissenschaft
ISBN: 978-3-96523-097-2

Stand

Dezember 2023

Druck

Statistisches Bundesamt (Destatis), Wiesbaden

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne ausdrückliche Genehmigung des
Bundesinstituts für Sportwissenschaft digital oder analog vervielfältigt werden.

Satz & Layout:	A Vitamin Kreativagentur GmbH, Berlin
Umschlag:	A Vitamin Kreativagentur GmbH, Berlin
Fotos/Umschlagfoto:	Adobe Stock: olegnebesny
Icons:	Adobe Stock: M.Style; istockphoto: Fourleaflover (modifiziert)

Inhaltsverzeichnis



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Editorial	10
Vorwort	12
1 Zielstellung der Handreichung	15
2 Spezifische Rahmenbedingungen des organisierten Sports	19
3 Kooperative Qualitätsentwicklung durch Wissensaustausch:	
Was, warum, wer und wie?	23
3.1 Was ist Kooperative Qualitätsentwicklung und warum sollte sie angewendet werden?	25
3.2 Wer sollte an der Kooperativen Qualitätsentwicklung beteiligt sein?	26
3.3 Wie ist der Ablauf einer Kooperativen Qualitätsentwicklung?	30
3.3.1 Phase 1: Sondierungsphase – „... auf die Plätze!“	31
3.3.2 Phase 2a: Anfangsphase – „... los geht's!“	34
3.3.3 Phase 2b: Entwicklungs- und Umsetzungsphase – „... im Rennen!“	41
3.3.4 Phase 3: Abschlussphase – „... auf der Zielgeraden!“	48
3.3.5 Projektende – „... im Ziel.“	50
4 Zusammenfassung und Fazit	51
Literatur	55
Anhang: Informationen zum Forschungsprojekt QuaTroPLUS	59

Abbildungsverzeichnis



Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	26
Zusammensetzung der Kooperativen Arbeitsgruppe	
Abbildung 2:	30
Treffen der Kooperativen Entwicklungsgruppen	

Editorial



Editorial

Der nun vorliegende Handlungsleitfaden ist das Produkt mehrjähriger erfolgreicher Zusammenarbeit von Sportwissenschaft und Sportpraxis. Ohne die mehrjährige Beteiligung von mehreren Bundessportfachverbänden sowie das Engagement des Deutschen Olympischen Sportbundes wäre es nicht gelungen, das Vorhaben QuaTroPLUS sowie seine „Vorgänger“-Projekte zu realisieren und den Weg der Kooperativen Qualitätsentwicklung zu beschreiten. Dieser Weg war und ist das Ziel einer gelungenen Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft, die noch immer nicht die Regel ist. Allen Beteiligten an diesem hier beschriebenen Prozess gebührt der Dank des Bundesinstituts, weil sie gezeigt haben, dass über den oftmals vorhandenen Graben zwischen „wissenschaftlicher Theorie“ und „praxisrelevanten Erkenntnissen“ eine dauerhaft belastbare Brücke geschlagen werden kann.

„Nachhaltigkeit“ wurde im Sport lange Zeit vorwiegend im Zusammenhang mit Sportgroßveranstaltungen und deren finanziellen Effekten betrachtet. Ähnliches konnte für die jahrzehntelang (und nun erneut) beklagte „Krise des Ehrenamts“ beobachtet werden: Thematisiert wurden stets unbesetzte oder nur schwer wieder zu besetzende Positionen und Funktionen in bundesdeutschen Sportvereinen; qualitative Verbesserungspotentiale blieben – zumindest in politischen Diskussionen – weitgehend ausgeblendet. Auch deshalb ist es uneingeschränkt zu begrüßen, dass es in diesem Handlungsleitfaden – wie in den ihm zugrundeliegenden Forschungsvorhaben – um eine Kooperative Qualitätsentwicklung geht.

Die Autor:innen des Handlungsleitfadens ließen ihre eigene Kooperative Qualitätsentwicklung im Projekt QuaTroPLUS extern evaluieren. Auf Basis der systematisch gesammelten Erfahrungen der beteiligten Partner:innen aus den Sportfachverbänden und aus der Sportwissenschaft sprechen sie nun Empfehlungen aus, die auch anderen Projekten eine Hilfestellung bieten können. Geleistet wird damit ein wichtiger Beitrag zur nachhaltigen Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis allgemein, der hier konkret im Ergebnis zu qualitativen Verbesserungen im Trainingsalltag führen sollte.

Andreas Pohlmann

Bundesinstitut für Sportwissenschaft

Vorwort



Vorwort

Die Arbeit in Sportverbänden ist geprägt von häufig wechselnden Anforderungen, von einer Umwelt, die sich gefühlt immer schneller verändert. Deshalb sind sportwissenschaftliche Erkenntnisse so wichtig, die in den Sportverbänden die Möglichkeit eröffnen, das eigene Handeln wissensbasiert ausrichten zu können.

Sportverbände beklagen immer wieder, dass die Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschungsprojekte sich nicht in der Verbandspraxis umsetzen lassen und daher viele Projektergebnisse im Nachgang im Sande verlaufen. Es muss also unser Ziel sein, Anforderungen aus der Sportpraxis, wissenschaftliches Forschungsinteresse und den komplexen Implementationsprozess in den Verbänden gleichermaßen in den Projekten zu berücksichtigen und zu entwickeln. In einem sehr heterogen aufgestellten System reicht es nicht, wenn Erkenntnisse nur an einer Stelle vorliegen. Neue Erkenntnisse und Erfahrungen müssen im gesamten System verankert sein, um nicht ins Leere zu laufen und Teil des aktiven Handelns werden zu können.

Dies gilt für die Qualitätsentwicklung in der Trainer:innenbildung in ähnlicher Weise wie für alle anderen Themen der Zusammenarbeit zwischen dem organisierten Sport und der Sportwissenschaft. Im QuaTroPLUS-Projekt wurden die spezifischen Anforderungen der Sportverbände an komplexe Implementationsprozesse sichtbar, die die Frage der Anwendung sportwissenschaftlicher Erkenntnisse im Gesamtsystem maßgeblich mitbestimmen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie wichtig es ist, die besonderen Rahmenbedingungen mitzudenken, wenn sportwissenschaftliche Forschungsprojekte eine Wirkung in den Sportstrukturen entfalten sollen.

Deshalb sind wir sehr froh, dass sich das Team der FAU-Erlangen-Nürnberg in ihren Projekten dieses Ziel gesetzt hat und mit dieser Handreichung „Sportwissenschaft und Sportpraxis auf Augenhöhe“ gezielt Gelingensbedingungen herausarbeitet, wie an dieser sensiblen Schnittstelle ein Erkenntnisgewinn für beide Seiten gelingen kann.

Die Handreichung leistet mit ihren Empfehlungen und Checklisten einen wertvollen Beitrag für eine gewinnbringende und nachhaltige Zusammenarbeit von organisiertem Sport und Sportwissenschaft.

Gudrun Schwind-Gick

Deutscher Olympischer Sportbund – Ressort Bildung

Zielstellung der Handreichung

1 Zielstellung der Handreichung

Die Projekte, die vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISp) gefördert werden, liegen grundsätzlich an der Schnittstelle zwischen Sportpraxis und Sportwissenschaft. Wir haben es im Grunde immer mit Standardsituationen zu tun, die je nach Sportverband sowie nach sportwissenschaftlicher Disziplin und Forschungsgegenstand erheblich variieren können. Dennoch eint die beteiligten Partner:innen ein gemeinsames Ziel: die Qualitätsentwicklung des Leistungssports.

In solchen Projekten kommen Sportpraxis und Sportwissenschaft aus unterschiedlichen Systemen und nicht selten mit unterschiedlichen Perspektiven und Interessen zusammen. Die durch Theorie und Empirie geleitete Perspektive der Sportwissenschaft hat zunächst Erkenntnisgewinn und Forschungsoutput im Blick (bspw. Beiträge für wissenschaftliche Tagungen und Zeitschriften). Um das zu sichern, orientiert sich Leistungssportforschung am Motto „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ (Kurt Lewin), die es anzuwenden und zu prüfen gilt. Im ungünstigen Fall dient die Sportpraxis als reines Forschungsfeld für die Sportwissenschaft, hier ohne eigenen Benefit für Training und Wettkampf.

Die durch Praxis und Anwendung geleitete Perspektive der Sportverbände hat den gelingenden Trainings- und Wettkampfalltag mit größtmöglichem sportlichem Erfolg im Blick. Um das zu sichern, funktioniert Leistungssportförderung konkret und vor Ort nach dem Motto „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“ (Erich Kästner). Im ungünstigsten Fall wird die Sportwissenschaft zur Dienstleisterin für die Sportpraxis, hier ohne eigenen Forschungsbenefit.

Ähnliche Standardsituationen der Kooperation von Sportpraxis und Sportwissenschaft finden sich in allen weiteren Bereichen des organisierten Sports, bspw. in Fragen zum Breiten- oder Gesundheitssport, des Kinder- und Jugendsports oder in der Zusammenarbeit von Sportverein und Schule. Wie lassen sich diese Standardsituationen gewinnbringend gestalten? Wie kann eine kooperative Zusammenarbeit gesichert werden, so dass beteiligte Partner:innen

einen Benefit im Dienste des Sports und der sportwissenschaftlichen Forschung generieren?

In anwendungsnahen Wissenschaften – bspw. in Ingenieurs-, Gesundheits- oder Bildungswissenschaft – gibt es zahlreiche Ansätze zum *Wissenstransfer* bzw. zum *Wissensaustausch*. Während Wissenstransfer der traditionellen Grundidee folgt, dass wissenschaftliche Expert:innen theorie- und empiriefundiertes Wissen aus dem „Elfenbeinturm“ Universität in die Praxis vermitteln, ist die Grundidee des Wissensaustauschs weiter gefasst. Hier arbeiten Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen als Expert:innen auf Augenhöhe zusammen, identifizieren für beide Seiten relevante Entwicklungs- und Forschungsbedarfe und bringen ihre unterschiedliche Expertise in den Entwicklungs- und Forschungsprozess ein.

Nach solchen Grundsätzen des transdisziplinären Wissensaustauschs (Bergmann et al., 2010) und mit der Methode der Kooperativen Planung (Gelius et al., 2021) haben wir in verschiedenen Bildungsettings (u.a. Trainer:innenbildung, Schulsport, Sportlehrkräftebildung) Projekte durchgeführt. Die unterschiedlichen sowohl motivierenden als auch herausfordernden Erfahrungen sind zuletzt in das BISp-geförderte Projekt QuaTroPLUS (2018–2022) eingeflossen, in dem es um die Kooperative Qualitätsentwicklung und Evaluation der „Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung Leistungssport“ ging. In QuaTroPLUS haben wir den kooperativen Prozess systematisch evaluiert.

Auf dieser Basis möchten wir in der folgenden Handreichung zentrale Prinzipien Kooperativer Qualitätsentwicklung beschreiben, Befunde zu Gelingensbedingungen aus Sicht der beteiligten Partner:innen offenlegen und Empfehlungen zur Gestaltung von Standardsituationen kooperativer Forschungs- und Entwicklungsprojekte aussprechen. Diese Empfehlungen richten sich zum einen an potenzielle BISp-Antragsteller:innen, zum anderen an die vielen denkbaren Partnerschaften von Sportverbänden und Sportwissenschaft zu unterschiedlichen Themenfeldern des organisierten Sports.

Spezifische Rahmenbedingungen des organisierten Sports

2 Spezifische Rahmenbedingungen des organisierten Sports

Ansätze zur Kooperativen Qualitätsentwicklung sind grundlegend an die Voraussetzungen der beteiligten Partner:innen anzupassen. Der organisierte Sport unter dem Dach des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) weist mit seinen ganz unterschiedlich ausgestatteten Sportverbänden spezifische Rahmenbedingungen und Besonderheiten auf. Um alle mitwirkenden Akteur:innen im organisierten Sport dauerhaft zu binden und um neue zu gewinnen, braucht es – so schreibt es der DOSB in seinem Leitbild – eine

gleichzeitige Förderung und Entwicklung von Ehrenamt und Beruf und deren Zusammenspiel. Es braucht überall eine wertschätzende Organisationskultur, die Fehler zulässt und durch die Auseinandersetzung damit konstruktive Weiterentwicklung unterstützt (DOSB, 2022).

Zur Umsetzung dieses Leitgedankens erscheint Kooperative Qualitätsentwicklung eine geeignete Methode, da sie alle beteiligten Akteur:innen in einen konstruktiv-diskursiven Prozess auf Augenhöhe bringen kann. Damit dies gelingt müssen jedoch spezifische Rahmenbedingungen des organisierten Sports Berücksichtigung finden. Diese lassen sich an den unterschiedlichen Akteursgruppen konkretisieren, die im Leistungs-/Breitensport – ehren- oder hauptamtlich – engagiert sind, bspw.

- › Sportler:innen (z. B. auch Athlet:innen, Spieler:innen)
- › Trainer:innen (z. B. auch Übungsleiter:innen)
- › Ausbilder:innen (z. B. auch Ausbildungsreferent:innen)
- › Wissenschaftskoordinator:innen (z. B. auch Bundestrainer Wissenschaft)

- › Funktionär:innen (z. B. Vorstands-/Präsidiumsmitglieder)
- › Akteur:innen (leistungs-)sportbezogener Einrichtungen (z. B. Olympiastützpunkte, Institut für Angewandte Trainingswissenschaft, Nationale Anti-Doping Agentur, Sporthilfe, Eliteschulen des Sports)
- › Sonstige Akteur:innen wie z. B. Vertreter:innen von Eltern oder Fördervereinen

Je nach Akteursgruppe, Organisationsform und Größe des Sportverbandes arbeiten die einzelnen Personen ehren- oder hauptamtlich. Ihre Tätigkeiten erbringen sie entweder kostenlos bzw. gegen Aufwandsentschädigung, auf Honorarbasis, neben- oder hauptberuflich. Die Art der Beschäftigung und organisationalen Einbindung einzelner Personen hat einen wesentlichen Einfluss auf die organisatorischen Rahmenbedingungen Kooperativer Qualitätsentwicklung: Wann treffen wir uns wo, in welcher Konstellation, wie lange und wie oft? Wer bringt welche Ressourcen ein? Wer erhält welche Entschädigung/Bezahlung für die Mitarbeit? Auch muss man von heterogenen Voraussetzungen der Beteiligten hinsichtlich Qualifikation, Erfahrung oder Sozialisation ausgehen. Diese organisatorischen und personellen Besonderheiten müssen bei der Kooperativen Qualitätsentwicklung insofern Berücksichtigung finden, als dass alle beteiligten Akteur:innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen auf Augenhöhe an einem gemeinsamen Ziel arbeiten werden.

Welche Themen des organisierten Sports sind es, für die sich die Kooperative Qualitätsentwicklung als Paradigma eignet? Prinzipiell betrifft dies alle Themen, die mehrere der oben genannten Gruppen betreffen, bei denen also idealerweise Vertreter:innen aus den verschiedenen Gruppen zusammenarbeiten, z. B.

- › Entwicklung neuer Vermittlungskonzepte für verschiedene Sportarten (Kernteam aus wissenschaftlicher Expert:in, Trainer:in, Sportler:in)
- › Entwicklung von Angeboten zur Förderung Dualer Karrieren (Kernteam aus wissenschaftlicher Expert:in, Vertreter:in der Schulaufsichtsbehörde, Schulleiter:in, Laufbahnberater:in, Sportler:in)
- › Entwicklung von Maßnahmen zur Dopingprävention (Kernteam aus wissenschaftlicher Expert:in, Funktionär:in, Trainer:in, Sportler:in, NADA-Vertreter:in)
- › Entwicklung von Maßnahmen zur Prävention sexualisierter Gewalt (Kernteam aus wissenschaftlicher Expert:in, Funktionär:in, Trainer:in, Sportler:in)
- › Einführung neuartiger und kostenintensiver Trainingsmethoden (Kernteam aus wissenschaftlicher Expert:in, Funktionär:in, Trainer:in, Sportler:in)
- › Einführung von Kompetenzorientierung und Digitalisierung in der Trainer:innenbildung (Kernteam aus wissenschaftlicher Expert:in, Funktionär:in, Ausbilder:in, Trainer:in,)

Ausgehend von diesen organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen und Besonderheiten werden im folgenden Kapitel die Grundidee Kooperativer Qualitätsentwicklung erläutert und Empfehlungen für deren Umsetzung im organisierten Sport konkretisiert.

Kooperative Qualitätsentwicklung durch Wissensaustausch: Was, warum, wer und wie?

3 Kooperative Qualitätsentwicklung durch Wissensaustausch: Was, warum, wer und wie?

3.1 Was ist Kooperative Qualitätsentwicklung und warum sollte sie angewendet werden?

Kooperative Qualitätsentwicklung kann und sollte eine Brücke zwischen Sportpraxis und Sportwissenschaft, zwischen praxisrelevanten Herausforderungen und theoriegeleiteten Konzepten herstellen. In der Sportpraxis entsteht nicht selten der Eindruck, dass das von Wissenschaftler:innen erarbeitete Wissen zu komplex und dadurch nicht anwendbar ist. Soweit an dieser Stelle keine Verständigung erfolgt,

dürfte ein klassischer Wissenstransfer häufig „ins Leere laufen“. Im modernen Verständnis von Wissensaustausch arbeiten Expert:innen aus der Sportpraxis und Expert:innen aus der Sportwissenschaft auf Augenhöhe zusammen. Praxisrelevante und für die Wissenschaft interessante Problemstellungen werden gemeinsam definiert, Expertise aus der Praxis und Expertise aus der Wissenschaft zusammengeführt und Lösungsansätze gemeinsam entwickelt.

Der Impuls zur gemeinsamen Bearbeitung von relevanten Problemstellungen kann von beiden Seiten ausgehen: Wenn Sportwissenschaftler:innen wahrnehmen, dass es sportwissenschaftliche



Exkurs zum Forschungsprojekt QuaTroPLUS

Diese Handreichung basiert wesentlich auf der Evaluation der Kooperativen Qualitätsentwicklung des Forschungsprojekts Qualifizierung im DOSB: Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung Leistungssport (QuaTroPLUS). QuaTroPLUS zielte darauf ab, die Trainer:innenbildung Leistungssport in vier Spitzensportverbänden (Deutscher Hockey Bund, Deutscher Judo-Bund, Deutscher Leichtathletik Verband und Deutscher Skiverband) orientiert am DOSB-Kompetenzmodell (Sygusch et al., 2020a; 2020b) kompetenzorientiert weiterzuentwickeln. Hierzu wurde in jedem beteiligten Spitzensportverband eine kooperative Arbeitsgruppe eingerichtet. Sie bestand i. d. R. aus einer/einem Vertreter:in der Verbandspolitik (z. B. Vorstandsmitglied des Verbands), drei Sportpraxis-Vertreter:innen (z. B. Ausbildungsverantwortliche, Ausbilder:innen, Trainer:innen), einem Vertreter der Sportwissenschaft (Kompetenz-Experte) sowie einer Moderatorin. Die einzelnen Gruppen trafen sich im Zeitraum Mai 2019 bis Februar 2022 fünf- bis 16-mal. Insgesamt wurden dabei drei Entwürfe für Ausbildungskonzeptionen und 28 Lehrgangskonzeptionen entwickelt, deren Konzeption und Umsetzung anschließend evaluiert wurden (weitere Informationen zum Forschungsprojekt QuaTroPLUS siehe Anhang).

Für die Evaluation der Kooperativen Qualitätsentwicklung wurden insgesamt 18 beteiligte Personen mithilfe leitfadengestützter Interviews befragt: Drei Vertreter:innen der Verbandspolitik, zwölf Sportpraxis-Vertreter:innen, zwei Kompetenz-Experten, eine Moderatorin. Im Fokus der Interviews standen persönliche und strukturelle Rahmenbedingungen sowie Ablauf und Prozess der Kooperativen Qualitätsentwicklung zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Trainer:innenbildung Leistungssport. Die Datenauswertung erfolgte qualitativ inhaltlich anhand eines Kategoriensystems, das im Wesentlichen auf den aus der Literatur abgeleiteten Prinzipien gelingender kooperativer Projekte basiert.

Entwicklungen gibt, die für die Sportpraxis bedeutsam sein könnten; oder wenn in der Sportpraxis Tätige Problemstellungen wahrnehmen, für die sie sportwissenschaftliche Unterstützung wünschen.

Die Kooperative Qualitätsentwicklung, die im Forschungsprojekt QuaTroPLUS umgesetzt wurde, baut auf Grundideen der kooperativen Planung (Gelius et al., 2021), partizipativer Projekte (Norström et al., 2020) und transdisziplinärer Forschung (Bergmann et al., 2010) auf. In diesen Ansätzen wird beschrieben, welche Personengruppen (wer?) für erfolgreiche kooperative Projekte notwendig sind und wie ein idealtypischer Verlauf gestaltet werden sollte.

Diese Prinzipien zum Wissensaustausch haben wir im Forschungsprojekt QuaTroPLUS (siehe Exkurs) auf unseren Entwicklungs- und Forschungsgegenstand Trainer:innenbildung angepasst und mit vier Spitzensportverbänden umgesetzt. Im Projektverlauf sind umfangreiche Erfahrungen entstanden und systematisch evaluiert worden. Daraus haben wir grundlegende Empfehlungen für die Kooperative Qualitätsentwicklung „Sportpraxis + Sportwissenschaft“ formuliert. Zunächst wird geklärt, wer an diesen Prozessen beteiligt werden sollte (Kap. 3.2). Anschließend wird erläutert, wie ein solcher Prozess idealtypisch ablaufen sollte (Kap. 3.3).

3.2 Wer sollte an der Kooperativen Qualitätsentwicklung beteiligt sein?

In der Kooperativen Qualitätsentwicklung geht es darum, gemeinsam Wissen zu erarbeiten, das für praxisrelevante Problemstellungen praktisch anwendbar und gleichzeitig wissenschaftlich fundiert ist. Dieses Wissen soll darüber hinaus dauerhaft nutzbar gemacht werden, z.B. durch eine strukturelle Verankerung neuer Konzepte in den Organisationen der Verbände. Gemeinsam bedeutet zunächst einmal, dass nicht-wissenschaftliche und wissenschaftliche Akteur:innen in den transdisziplinären Wissensaustausch treten (Bergmann et al., 2010; Abb. 1).

In vielen Projekten mit unterschiedlichen Organisationen hat sich gezeigt, dass besonders die folgenden Akteursgruppen (Abb. 1) an Prozessen der Kooperativen Qualitätsentwicklung beteiligt sein sollten, um langfristige Veränderungen zu bewirken (Rütten et al., 2017):

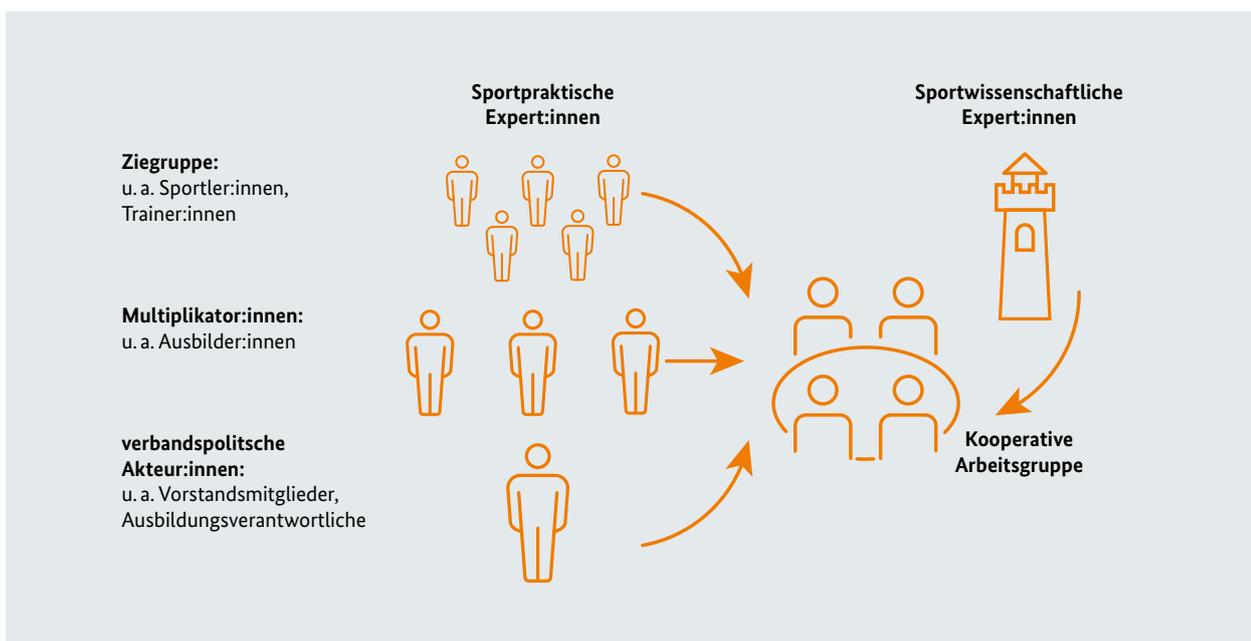


Abb. 1. Zusammensetzung der Kooperativen Arbeitsgruppe

- › Akteure aus der *Zielgruppe*, um deren soziale Praxis es geht. Das könnten z.B. Trainer:innen sein, deren Praxis zunächst die Absolvierung einer Trainer:innenausbildung ist, um anschließend Trainingseinheiten zu gestalten, Sportler:innen zu betreuen und im Verein zu agieren. Die zweite (Haupt-)Zielgruppe sind Sportler:innen, wobei – je nach inhaltlicher Projektausrichtung – auch bspw. OSP-Vertreter:innen oder Funktionär:innen zur Zielgruppe werden können, sofern es unmittelbar um ihre Praxis geht.
- › *Multiplikator:innen*, deren professionelle Praxis sich durch das Projekt möglicherweise ändern wird. Das könnten z.B. Ausbildungsverantwortliche und deren Ausbilder:innen sein, deren professionelle Praxis die Durchführung von Aus-/Fortbildungen und die Abnahme von Prüfungen ist. Aber auch z.B. OSP-Vertreter:innen oder Laufbahnberater:innen können Multiplikator:innen sein.
- › *Verbandspolitische Akteure*, die auf struktureller Ebene Entscheidungen treffen, die für die Problemstellung relevant sind. Besonders wichtig erscheinen Vorstands- bzw. Präsidiumsmitglieder, die über finanzielle Ressourcen, personelle Besetzungen oder strukturelle Entscheidungen (mit-)bestimmen. Auch Ausbildungsverantwortliche können in der Rolle als verbandspolitische Akteur:innen auftreten, bspw. zu inhaltlichen oder organisatorischen Entscheidungen über die Trainer:innenbildung (u. a. zur Entwicklung von Curricula, Einplanung externer Referent:innen in Lizenz-Lehrgänge).
- › *Wissenschaftler:innen*, die theorie- und empiriegeleitete Konzepte einbringen, mit den Praxispartner:innen Problemstellungen strukturiert analysieren, Prozesse und Lösungsansätze evaluieren und damit wissenschaftlich fundierte Vorschläge für (Weiter-)Entwicklungen formulieren. Sie schlüpfen damit aus ihrer klassischen Rolle als Beobachter:in und Feedbackgeber:in heraus und nehmen eine aktivere Rolle in der Mitgestaltung sozialer und professioneller Praxis ein.

Die aktive Beteiligung dieser Akteursgruppen am kooperativen Prozess gilt als grundlegende Voraussetzung für das Gelingen der angestrebten

Qualitätsentwicklung. Die Beteiligung der Akteursgruppen kann dazu beitragen, dass

- › erstens relevante Perspektiven von Beginn an berücksichtigt werden,
- › zweitens eine strukturelle Verankerung der im Projekt entwickelten Maßnahmen vorbereitet wird.

Auf diese Weise wird gesichert, dass Ideen und Konzepte kurzfristig erprobt und umgesetzt sowie langfristig – über ein Projektende hinaus – verankert werden können. Für eine solche strukturelle Verankerung gilt die Beteiligung und Unterstützung verbandspolitischer Akteur:innen als unabdingbar. Für die konkrete Planung der vorgesehenen Forschungs- und Entwicklungsprozesse muss schließlich ausgewählt werden, welche Akteursgruppen bzw. welche einzelnen Personen aus den jeweiligen Akteursgruppen für die Arbeit an welchen Fragestellungen und zu welchem Projektzeitpunkt mehr oder weniger intensiv eingebunden werden. Auch im Forschungsprojekt QuaTroPLUS (siehe Exkurs in Kap. 3.1) hat sich die Bedeutung der Einbindung verbandspolitischer Akteure (z.B. Vorstandsmitglieder) in den Prozess der Kooperativen Qualitätsentwicklung bzw. deren (explizite) Unterstützung des Projektes für den Erfolg als besonders bedeutsam erwiesen.

Zielgruppe



Die *Zielgruppe* im Forschungsprojekt QuaTroPLUS waren Trainer:innen, die an Aus- und Fortbildungen teilnehmen und im Vereinsalltag Training gestalten und Gruppen organisieren. Die Trainer:innen waren in die kooperativen Treffen nicht explizit eingebunden. Ihr „Alltag“ wurde jedoch durch die Konkretisierung von Anforderungssituationen durchaus in das Projekt eingebracht. In einzelnen Verbänden wurden Trainer:innen nach ihrem Trainingsalltag und besonders bedeutsamen bzw. besonders häufig vorkommenden Situationen befragt.

Wir haben ja versucht, es über das Thema der Anforderungssituationen anzugehen. [...] Da sind wir so vorgegangen, dass wir schon rausgegangen sind und die Trainer, die arbeiten, befragt haben, was so ihre täglichen Herausforderungen sind, beziehungsweise mit welchen Aufgaben sie im Training dann konfrontiert sind. [Anton (Ausbildungsverantwortlicher)]

Multiplikator:innen



Multiplikator:innen waren im Forschungsprojekt QuaTroPLUS die Ausbilder:innen, auf deren professionelle Praxis (Aus- und Fortbildungen für Trainer:innen gestalten) das Projekt ausgerichtet ist. Sich selbst sahen die Ausbilder:innen als Vertreter:innen der Sportpraxis, deren Aufgabe es ist, die neuen kompetenzorientierten Lehrkonzepte auf ihre praktische Umsetzbarkeit zu testen.

Ich bin auf jeden Fall Lernender gewesen. [...] Also die Sachen für mich nochmal so aufzuschlüsseln von wissenschaftlicher Seite war interessant und auch inspirierend. Ich bin aber hauptsächlich ein Ideengeber auf inhaltlicher Ebene gewesen. Welche Details müssen mit rein? [...] Welche Themen sind jetzt die, auf die wir uns konzentrieren? [Tom (Ausbilder)]

Es wurde aber auch festgestellt, dass die Ausbilder:innen im Projekt zum Teil recht spät eingebunden wurden bzw. insgesamt wenig involviert waren. Eine Herausforderung, die speziell diese Akteursgruppe betrifft, ist die Tatsache, dass in vielen Verbänden externe Referent:innen als Ausbilder:innen eingesetzt werden. Auf diese hat ein Verband keinen „Zugriff“, sie können nicht verpflichtet werden, (ehrenamtlich) an einem solchen Projekt mitzuwirken. Die Schwierigkeit im QuaTroPLUS-Kontext bestand darin, die (externen) Ausbilder:innen, die nicht am Projekt beteiligt waren, für die Umsetzung der neu erarbeiteten Unterrichtskonzepte zu gewinnen und sie von deren Sinnhaftigkeit zu überzeugen.

Aber was wir ja jetzt kapiert haben, was wir schon immer wussten, aber was uns noch nicht so klar war, dass es in jeder Lizenzstufe – und je höher, desto mehr –, dass es externe Referenten gibt. Und dass die Rolle der externen Referenten nicht so richtig abgebildet ist in der Planung. Und das führt dazu, dass es eine tolle Planung gibt, aber dass es dann heißt, so und Person XY macht das jetzt. Und wir uns natürlich sofort umgehend die Frage gestellt haben, wie soll der das machen? Der war doch im ganzen Prozess gar nicht dabei. Der muss jetzt Rezepte umsetzen, von denen er nicht einmal die Hintergründe kennt. [Stefan (Kompetenzexperte)]

Verbandspolitische Akteure



Auf Ebene der verbandspolitischen Akteure wurden im Forschungsprojekt QuaTroPLUS zwei Akteursgruppen unterschieden: Vorstands- oder Präsidiumsmitglieder, die in der Funktion der Verbandsführung bzw. als Bindeglied zwischen Projektgruppe und Verbandsführung involviert waren und die Bildungsverantwortlichen, die zwar (auch) auf politischer Ebene bzw. in der Verwaltung agieren, die aber auch direkt in ihrer Verantwortlichkeit für die Bildung inhaltlich für das Projekt verantwortlich waren. Die Vorstands- bzw. Präsidiumsmitglieder sahen sich zumeist in einer beratenden, beobachtenden bzw. leicht steuernden Funktion.

Also in dem letzten Projekt wirklich nur in der übergeordneten Funktion und Koordinierung, Unterstützung. [...] Immer wieder das Feedback einholen von den Kollegen. [Alex (Verbandspolitikvertreter)]

Aus den Interviews wird auch deutlich, dass die Vorstands- bzw. Präsidiumsmitglieder trotz ihrer eher zurückhaltenden Rolle im Hintergrund einen wesentlichen Beitrag zum Projekterfolg leisten können, da sie über finanzielle und personelle Ressourcen entscheiden oder zumindest nahe an denjenigen sind, die diese Entscheidungen fällen.

Ab der Phase, wo es dann darum ging, die Themen in die Transferphase zu bringen, um eben das strategisch politische Gewicht auch im Haus zu haben. Da war sicher dann der [Name des Vorstandsmitglieds] der richtige Mann aus dem Vorstand. [Anton (Ausbildungsverantwortlicher)]

me zu stoßen, was auch super hilfreich war, manchmal sehr nervtötend und akribisch, aber sehr, sehr hilfreich, weil der einfach immer wieder gesagt hat, ja das ist jetzt aber hier nicht richtig, oder, das passt aber so nicht ins Modell, worüber wir dann alle debattieren konnten. [Tom (Ausbilder)]

Die Bildungsverantwortlichen waren in diesem Projekt zumeist in der Rolle der „Kümmerer“, d.h. sie haben die verbandsseitigen Aktivitäten koordiniert und waren am engsten im Austausch mit der universitären Projektleitung. Sie waren damit häufig Bindeglied zwischen wissenschaftlichen Konzepten und praktischer Umsetzbarkeit. Diese (interne) Steuerungs- und Kooperationsaufgabe wurde von den Bildungsverantwortlichen unterschiedlich intensiv ausgelebt – zwischen operativ mitarbeitend und im Hintergrund moderierend.

Ja, ich war ja im [Verband] für das Thema ein stückweit verantwortlich, habe versucht, die Dinge zusammenzufassen, hausintern dann abzustimmen und ja, da voranzubringen. [Anton (Ausbildungsverantwortlicher)]

Von den Wissenschaftler:innen in der Rolle als Kompetenzexpert:innen wurden also fachlicher Input, inhaltliche Führung, eine sachliche Analyse und ein Blick aufs Detail erwartet. Ganz besonders wurden die Feedback-Situationen geschätzt, die einen „Blick von außen“ in das Bildungsgeschehen werfen und dieses theoriebasiert analysieren.

Also ich habe selten so ein passgenaues Feedback bekommen, wo ich genau gewusst habe [...] was ich jetzt anders machen muss, damit das Ergebnis besser wird. Also das fand ich richtig toll. Da habe ich selbst echt etwas mitgenommen. [Markus (Ausbilder)]

Wissenschaftler:innen



Die Wissenschaftler:innen (als gesamte Gruppe) haben in diesem Projekt nicht nur ihre fachliche Expertise eingebracht, sondern auch das Projektmanagement und die Moderation übernommen. Dabei wurden die Aufgaben inhaltlich so getrennt, dass über den gesamten Prozess eine festgelegte Person als Kompetenz-Experte auftrat und eine andere durchgängig für die Moderation zuständig war.

Dann gab es zwei – ich sage jetzt einfach mal – wissenschaftliche Mitarbeiter. [...] Von denen hat einer immer so ein bisschen eigentlich die Veranstaltung dann angeführt und [...] gestaltet. Dann gab es einen Zweiten, der hat mehr die Funktion eingenommen, uns immer wieder mit der Nase auf Probleme

In der Rolle der Moderation wurde von den Wissenschaftler:innen eine klare Strukturierung und Organisation des Prozesses erwartet bzw. wahrgenommen.

Gesteuert wurde oder moderiert wurde der Prozess von der Uni [Ort], eindeutig. [...] [Die Moderatorin] war das Bindeglied, sie war der zentrale Punkt. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Insgesamt wurden die Gruppenzusammensetzung und Gruppengröße für die Arbeit im Forschungsprojekt QuaTroPLUS als passend eingeschätzt. Möglicherweise hätten Ausbilder:innen stärker einbezogen werden können, eventuell auch punktuell Trainer:innen (als Vertreter:innen der Zielgruppe). Es wird aber deutlich, dass die Gruppengröße nicht zu groß werden darf, um handlungsfähig zu bleiben.

Überflüssig war keiner. Was man hätte machen können, wäre [...] die Referenten vielleicht früher einzubeziehen. [...] Klar, haben wir das [Anm.: die Lernziele und Lernaufgaben] mit ihm abgestimmt [...], aber ich denke, vom Prozess her wäre es noch besser gewesen, wenn die Referenten frühzeitiger auch in die kooperativen Planungstreffen miteingebunden wären. [Anton (Ausbildungsverantwortlicher)]

Insgesamt – das wurde im Forschungsprojekt QuaTroPLUS deutlich – ermöglicht die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteursgruppen aus Sportpraxis und Sportwissenschaft und deren Austausch jeweils spezifische Perspektiven auf die Entwicklung neuer Konzepte und Maßnahmen, die ohne diesen Austausch nicht möglich gewesen wären.

3.3 Wie ist der Ablauf einer Kooperativen Qualitätsentwicklung?

Der Ansatz der Kooperativen Qualitätsentwicklung „sieht einen dreistufigen Prozess vor, beginnend mit der Identifizierung relevanter Gruppen und Organisationen im Setting und der Zusammenstellung einer Planungsgruppe (Phase 1), gefolgt von der eigentlichen Planungsphase (Phase 2) und der anschließenden Maßnahmenimplementierung (Phase 3)“ (Gelius et al., 2021, S. 188).

Nach der Zusammensetzung der kooperativen Arbeitsgruppe (Phase 1 – wir nennen diese Phase Sondierungsphase) bildet die eigentliche Planungsphase (Phase 2) den Kern des Prozesses. In der vorliegenden Handreichung wird diese Phase noch

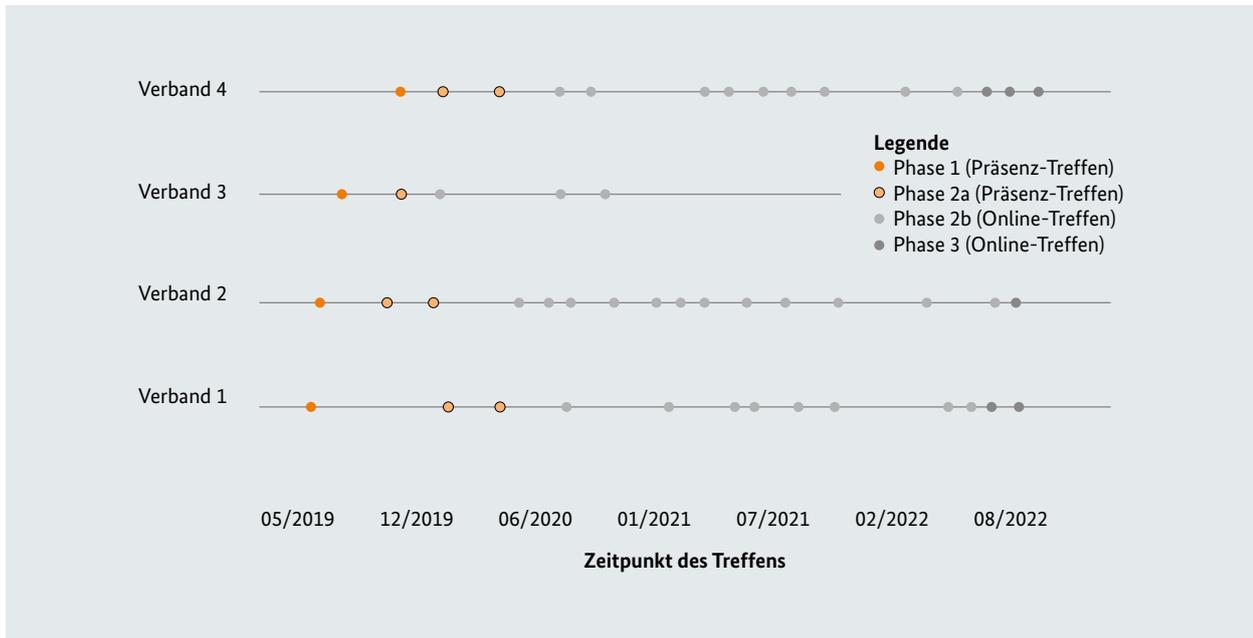


Abb. 2. Treffen der Kooperativen Entwicklungsgruppen

einmal untergliedert. Die Anfangsphase (2a) dient dem Kennenlernen der beteiligten Personen, der Klärung von Rollen, Verantwortlichkeiten, Abläufen und Kommunikationswegen sowie der Verständigung über spezifische Ziele und einzusetzende Ressourcen. In der Entwicklungs- und Umsetzungsphase (2b) werden spezifische Maßnahmen entwickelt und erprobt, deren nachhaltige Implementierung in Phase 3 angestoßen wird. Die gesamte Phase 2 besteht üblicherweise aus vier bis sechs Treffen der gesamten Arbeitsgruppe, die durch zusätzliche Treffen von Unterarbeitsgruppen für spezifische Maßnahmen ergänzt werden. Für die Phasen 1 und 3 werden von Gelius et al. (2021) keine konkreten Vorschläge zur Anzahl von Treffen gemacht. In QuaTroPLUS wurde jeweils ein Treffen für Phase 1 genutzt, ein bis drei Treffen für Phase 3 (siehe Abbildung 2). Während in den Gesamtsitzungen idealerweise alle Akteursgruppen beteiligt sind, werden die Arbeitsgruppen zu spezifischen Maßnahmen nach Bedarf zusammengestellt. Hier können zusätzliche Personen eingeladen werden. Auch ist nicht nötig, dass immer alle Akteursgruppen beteiligt sind.

In den folgenden Kapiteln werden zu jeder Phase wesentliche Kernaspekte beschrieben. Diese werden anhand von *Erfahrungen* aus dem Forschungsprojekt QuaTroPLUS (siehe Exkurs in Kap. 3.1) veranschaulicht. Am Ende jeder Phase finden sich konkrete *Empfehlungen* in Form offener Fragen, die auch als Checkliste genutzt werden können.

3.3.1 Phase 1: Sondierungsphase – „... auf die Plätze!“



Die Phase 1 *Sondierungsphase* dient dazu, dass sich alle Beteiligten aus Praxis und Wissenschaft grundlegend über die jeweiligen Bedarfe und Ziele austauschen, die sie jeweils mit der Problemstellung verbinden. Auf dieser Basis gilt es, die Voraussetzungen und die *gemeinsamen* Ziele für ein kooperatives Projekt zu klären. Als wesentliche Voraussetzungen gelten:

- › *Veränderungsbereitschaft und Commitment:* Zu klären ist, inwieweit die Strukturen und

beteiligten Akteur:innen offen für entwicklungsbedingte Veränderungen sind und diese auch von möglichst allen beteiligten Akteur:innen getragen werden.

- › *Finanzielle, personelle und zeitliche Rahmenbedingungen:* Zu klären ist, ob ausreichend Ressourcen vorhanden sind, um nachhaltige Lösungen für die jeweilige Problemstellung oder Herausforderung entwickeln und umsetzen zu können.

Sofern diese Voraussetzungen für ein kooperatives Projekt gegeben sind, sollte das Ergebnis der Sondierungsphase, bspw. in Form einer Kooperationsvereinbarung, festgehalten werden. Darin sollten, die gemeinsame Zielstellung formuliert und die jeweiligen Rahmenbedingungen konkretisiert werden. Im Rahmen von BISp-Projekten kann die Sondierungsphase einen entscheidenden Ausgangspunkt für den Projektantrag bilden, um von Beginn an Praxis- und Wissenschaftsexpert:innen im Boot zu haben.

Ergeben sich während des Projektes unerwartete Veränderungen (z.B. hinsichtlich der finanziellen oder personellen Ressourcen), ist es zudem ratsam, eine weitere Sondierungsphase auf Basis der veränderten Gegebenheiten durchzuführen, um potenzielle Stolpersteine zu erkennen und zu klären.

Im Forschungsprojekt QuaTroPLUS zeichneten sich hierzu folgende Erfahrungen ab:

Veränderungsbereitschaft und Commitment



Verbände mit einer etablierten zentralen Verbandsstruktur scheinen eine erhöhte Veränderungsbereitschaft aufzuweisen, bspw. bei der Implementierung neuer Themen und deren Verbreitung auf Ebene der Landesverbände.

Es ist alles zentral gesteuert. Das heißt, wir können Dinge sehr, sehr schnell

umsetzen. Wir brauchen keine Abstimmungen im Sinne eines Schneeballsystems in unsere Landesverbände hinein. Wir machen das direkt. [...] Also das ist einmal das strukturelle, weshalb wir sehr schnell veränderungsbereit sind. [Alex (Verbandspolitikvertreter)]

Eine stark dezentrale Struktur hinderte hingegen die flächendeckende Umsetzung neuer Ideen.

Wir haben also immer noch die Landesverbände zwischengeschaltet in der ersten Ausbildungsstufe und das wird noch ein sehr, sehr langer Weg, sukzessive die ehrenamtlichen Kollegen [...] davon zu überzeugen, dass wir andere Wege gehen müssen. [Michael (Ausbildungsverantwortlicher)]

Die Verbandsstruktur scheint dabei durchaus Einfluss auf die personelle Veränderungsbereitschaft sowie auf das Commitment zu haben.

Wir sind ein riesiger Laden mit 20 Landesverbänden. Viele sind dort [Anm.: z.B. die Lehrwarte] ehrenamtlich tätig und alle haben dort unterschiedliche Interessen. [...] Es ist sehr schwierig, in einem solchen großen Verband, in einem solchen System, Dinge oftmals zu ändern. [Peter (Ausbildungsverantwortlicher)]

Als zentral wurde das Commitment des Vorstands angesehen. Dieses wurde auch als positiv empfunden, wenn es eher passiv erfolgte.

Auf jeden Fall hat uns niemand Steine in den Weg gelegt. Alle wollten uns unterstützen und alle fanden es gut, was wir gemacht haben. [...] Zumindest die, die das mitbekommen haben. [Tom (Verbandspolitikvertreter)]

Dennoch hätten sich die Sportpraxis-Vertreter:innen gewünscht, dass auf oberster Ebene – und

insbesondere bei Bildungsthemen – zumindest die Relevanz des Projektes erkannt wird.

Weder den Mehrwert haben die [Anm.: der Vorstand] erkannt, noch warum muss das ein Uniprojekt sein, noch, warum müssen wir das überhaupt tun. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Weil Bildung ist jetzt nicht so das, was gerne Geld kosten darf – aus Sicht der Funktionäre. [Michael (Ausbildungsverantwortlicher)]

Finanzielle, personelle und zeitliche Rahmenbedingungen



Eine frühzeitige Klärung von Rahmenbedingungen stellte sich als entscheidend heraus, damit alle beteiligten Akteur:innen Ressourcen bereitstellen oder Projektziele an vorhandene Ressourcen anpassen konnten. Dabei ging es z.B. um das Abschätzen der vom Verband einzubringenden Arbeitszeit oder der benötigten finanziellen Mittel.

Realistisch eingeschätzte personelle und finanzielle Ressourcen erwiesen sich als essentielle Voraussetzungen.

Das [Projekt] hat viel Zeit gefressen. Der Verband muss das aktiv wissen, dass da Personalzeit draufgeht oder sich irgendwie eine Projektstelle sogar für die Verbände noch suchen. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Du kannst wissenschaftlich alles toll entwickeln, aber wenn die Finanzen im Hintergrund nicht stimmen und auch das Gesamtkonzept nicht stimmt, dann hängen wir immer wieder hintendran. [Moritz (Ausbilder)]

Personelle Kontinuität hat sich als wichtiger Stabilitätsfaktor herausgestellt. Personalfluktuation dagegen – auf Leitungs- und Arbeitsebene – hemmte die Projektarbeit.

Das ist eher problematisch gewesen, weil wir schon zu Beginn einen personellen Verlust hatten [...]. Das zieht sich dann durch bis zu diesem Verlassen [der nächsten Person] [...], [so dass] sich dann auch immer wieder mal die Zuständigkeit oder auch die Themen, mit denen sich das Projekt beschäftigt hat, verändert haben. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Es hat sich damit verändert, dass die Person sich verändert hat. Also zu Beginn des Projektes waren ja andere Leute [im Präsidium]. [...] Und plötzlich hätten Verträge da sein sollen. [Moritz (Ausbilder)]

Die Projektarbeit wurde in einzelnen Verbänden offenbar auch durch strukturellen Personalmangel und Überlastung bestehender Mitarbeiter:innen gehemmt.

Es gibt nicht genug Mitarbeitende. In allen Vorgängen sind wir unterbesetzt und das führt zu einer Überlastung. Diese Überlastung führt dazu, dass Leute kündigen, und dann gehen die und nehmen ihr Wissen und ihr Können mit und dann fangen wir wieder von vorne an. [Tom (Ausbilder)]

In solchen Fällen wurden in die Projektarbeit vermehrt ehrenamtliche Akteur:innen miteinbezogen, was zu Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen hauptamtlich und ehrenamtlich tätigen Personen führte. Diese wurden vor allem bzgl. Zeit, Geld und Verantwortung gesehen, aber auch im Hinblick auf die Definition der Rolle und Mitarbeit (z. B. Was bedeutet „Gast“?).

Aber wie gesagt, die Zeit der Ehrenamtlichen war noch knapper als die der Hauptamtlichen. Das hat es sehr schwierig gemacht, tatsächlich. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]



Checkliste zur Sondierungsphase

Folgende Fragen sollten im Laufe der Sondierungsphase geklärt werden:

- ✓ Wie **veränderungsbereit** ist der Verband? Inwiefern wird Veränderung als positive Weiterentwicklung statt als „Gefahr“ begriffen?
- ✓ Welches **gemeinsame Ziel** wird durch die Kooperative Qualitätsentwicklung verfolgt? Was verbinden die einzelnen Akteur:innen mit einer Zielerreichung?
- ✓ Welche **Relevanz hat das Thema** aus Sicht der jeweiligen Akteursgruppen? Inwiefern wird das Projekt vom Vorstand/Präsidium ernsthaft unterstützt?
- ✓ Welche **Ressourcen** (Finanzen, Personal, Zeit) stehen für das Projekt zur Verfügung? Inwiefern ist die langfristige Implementation der Projektprodukte durch diese Ressourcen gesichert?
- ✓ **Welche Personen** aus beschriebenen Akteursgruppen sollen **am Projekt beteiligt** sein? Wie kann sichergestellt werden, dass diese Personen das Projekt langfristig und engagiert begleiten?
- ✓ Welche **strukturellen Rahmenbedingungen** sind für das Projekt förderlich bzw. hinderlich? Wie lassen sich ehren- und hauptamtliche Strukturen vereinbaren?

Die gesamte Mitarbeit war natürlich ehrenamtlich. Das ist ja klar irgendwie. Für die Referentenstunden wird man bezahlt, aber für die sehr, sehr vielen Stunden der Vorbereitung nicht. [Tom (Ausbilder)]

Ja, diese Arbeitsgruppe ist halt zwischen Hauptamtlichkeit und Ehrenamtlichkeit. Und da müsste man irgendwo mehr Struktur aus der Hauptamtlichkeit bekommen, um zu sagen „Hey, da wäre der Input jetzt gut und wichtig“. [Moritz (Ausbilder)]

3.3.2 Phase 2a: Anfangsphase – „... los geht's!“



Die Phase 2a, Anfangsphase, zielt darauf ab, dass die kooperative Arbeitsgruppe arbeitsfähig wird. Es müssen ein funktionstüchtiges Team entstehen und die Grundsteine für erfolgreiche Prozesse gelegt werden, um die gemeinsamen, übergreifenden Ziele, die in der Sondierungsphase festgelegt wurden, erreichen zu können.

Wesentliche Grundsätze dieser Phase sind:

- **Teambuilding**, d.h. die beteiligten Personen müssen sich gegenseitig kennenlernen und ihre verschiedenen Motive der Teilnahme zusammengebracht werden. Aus den Einzelpersonen sollte ein kooperatives Team entstehen, in dem alle Beteiligten Verantwortung für den Prozess und das angestrebte Produkt übernehmen (= Ownership). Auch sollte festgelegt werden, welche Rollen für das Projekt wichtig sind, wer welche Rolle einnimmt und welche Aufgaben damit verbunden sind.
- **Zielvereinbarungen, Meilensteine und Abbruchkriterien** konkretisieren: Das übergreifende Ziel wird auf spezifische, messbare, aktiv erreichbare, realistische und terminierte (Zwischen-)Ziele (SMARTe Zielsetzung) heruntergebrochen. Meilensteine helfen,

angestrebte Zwischenergebnisse zu definieren. Darüber hinaus sollte angesprochen werden, was zu einem Abbruch des Projektes führen kann, wie man Signale und Kriterien dafür erkennt und wie damit umgegangen werden soll.

- **Kommunikation** sicherstellen, d. h. Vereinbarung einer Kommunikationsstruktur: Dies beinhaltet beispielweise, wie häufig Treffen (online bzw. in Präsenz) in welcher personellen Konstellation stattfinden, über welche Kanäle kommuniziert wird (persönliche Treffen, Telefon, E-Mail, Kommunikations- und Projektmanagementplattformen) und wie Dokumente für alle einsehbar gespeichert werden (Wissensmanagement).
- **Kontext berücksichtigen**, weil in der Kooperativen Qualitätsentwicklung wissenschaftliche Konzepte auf praktische und verbandspolitische Strukturen treffen: Alle Seiten sind gefordert, Kompromisse einzugehen, um sowohl wissenschaftlich fundierte als auch praxisrelevante Lösungen für einen spezifischen Kontext zu entwickeln. Insbesondere müssen sich die Wissenschaftler:innen mit der Realität der sportlichen Praxis auseinandersetzen, für die Lösungen entwickelt werden. Das bedeutet zwingend, dass ein Projekt so gestaltet wird, dass es im Sportverband mit den vorliegenden Strukturen (z.B. Haupt- und Ehrenamtlichkeit) und Ressourcen umgesetzt werden kann.
- **Projektsteuerung** durch Moderation und Agendasetting: Die Arbeitsgruppe sollte die Aufgabe der Moderation explizit festlegen. Das kann zu Beginn für den gesamten Prozess oder auch von Sitzung zu Sitzung erfolgen, beispielweise abhängig von den zu bearbeitenden Themen. Wichtig ist eine für jede Sitzung festgelegte Tagesordnung, die sich an Projektzielen und am Zeitplan orientiert. Überlegenswert ist auch, die Projektsteuerung im Team zu übernehmen, z.B. mit Personen aus Sportwissenschaft und Sportverband.

Im Forschungsprojekt QuaTroPLUS zeichnen sich hierzu folgende Erfahrungen ab:

Teambuilding



Die konkrete Zusammenarbeit begann mit dem Kennenlernen der beteiligten Personen unterschiedlicher Akteursgruppen (z.B. Ausbildungsverantwortliche, Vorstands-/Präsidiumsmitglieder, Ausbilder:innen, Wissenschaftler:innen). Jede Einzelperson nahm aus einer gewissen persönlichen, beruflichen bzw. verbandspolitischen Motivation am Projekt teil oder wurde aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Akteursgruppe ausgewählt.

Formell [nahm ich] in meiner Funktion als Vorstand Sportentwicklung und Bildung [teil] und [war] damit auch verantwortlich für die Leistungssporttrainerausbildung [Alex (Verbandspolitikvertreter)]

Darüber hinaus kamen die einzelnen Personen mit individuellen Motivationslagen und persönlichen Zielen, die sie in dem Projekt verfolgten. Dabei wurden drei Haupt-Motivationslagen deutlich:

- (1) Einen aktuellen Zustand verändern bzw. verbessern

Wie schaffen wir es insgesamt, das betrifft das ganze System, dass wir näher an das herankommen, was die Trainer wirklich brauchen. [Alex (Verbandspolitikvertreter)]

- (2) Theorie und Praxis besser als bislang zu verknüpfen und wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis anzuwenden

Was mich persönlich angeht, dann ist es [...]so ein bisschen auszureizen, wie hoch man Ansprüche, die aus dem sportwissenschaftlichen oder sportdidaktischen Diskurs kommen, setzen kann, sodass sie tatsächlich in der Praxis auch noch wahrgenommen, verstanden und um-

gesetzt werden. Und mich hat es jetzt an dieser Stelle eben gereizt, das mit dem Thema Kompetenzorientierung zu machen. [Stefan (Kompetenzexperte)]

- (3) Selbst etwas lernen bzw. „up to date“ bleiben

Es ist ja eben so, das mit Wissenschaft und Unis bringt einen persönlich auch weiter. Egal wie alt oder wie lange man schon als Trainer tätig ist. [Andy (Trainer)]

Ausgehend von den unterschiedlichen Motiven galt es zu Beginn des Projekts, die Einzelpersonen mit ihren jeweils eigenen Zielen, Ideen und Wünschen zu einem Kollektiv zu formen, das gemeinsam an einem Strang zieht, um die Projektziele zu erreichen. Hierbei wurde deutlich, dass die kooperativen Arbeitsgruppen insgesamt als solche „Kollektive“ beschrieben wurden, wenngleich mit der Einschränkung, dass innerhalb der Gesamtgruppe häufig zwei Kollektive vorhanden waren (Wissenschaft und Verband), die sich zusammenfinden mussten.

Das war schon ein Kollektiv, zwar mit den zwei großen Bereichen Uni und Verband, aber unterm Strich haben wir uns ja auf das eingelassen, mit dem Ziel, dass wir ein Ergebnis haben. [Adrian (Ausbilder)]

In jedem Kollektiv gab es von den einzelnen Personen ganz unterschiedliche Sichtweisen zu ihrem Ownership, von hoch-involviert

Es [ist] total mein Projekt gewesen. Ich war da sehr darin. [...] Das ganze Thema „Überarbeitung der Trainerausbildung“ ist ein totales Herzensprojekt geworden. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Es ist zu unserem Projekt geworden. Es war anfänglich nicht unser Projekt, muss man auch dazu sagen, weil es halt sehr theoriebelastet war, weil wir

auch noch nicht wirklich gewusst haben, in welche Richtung geht das? Ist es für uns umsetzbar? Da wir aber dann viel Zeit und Energie hineinsteckt [...] [und] uns überlegt haben, wie können wir es wirklich umsetzen und uns auch Ziele gegeben haben, da ist es dann zu unserem Projekt geworden. [Adrian (Ausbilder)]

bis passiv-beobachtend.

Ich denke schon, wenn ich das gewollt hätte, Änderungen einzubringen, hätte ich das auch machen können. [Peter (Ausbildungsverantwortlicher)]

Zum Teil war die Positionierung gegenüber dem Projekt durch die vorgegebene Rolle mehr oder weniger vorgegeben (z. B. Vertreter:in des Vorstands dient als Bindeglied zum Vorstand, weniger dazu, das Projekt operativ auszugestalten), zum Teil war sie Resultat des persönlichen Interesses und der eigenen Involviertheit im spezifischen Themengebiet. Das Ausmaß an Ownership, das eine Person sich zuschreibt, hatte wiederum einen Effekt darauf, wie viel Energie und Ressourcen die jeweilige Person bereit war, in die Projektarbeit zu stecken.

Dabei wurden von Verbandsseite die Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Expert:innen und deren Feedback sowie grundsätzlich eine Wertschätzung des eigenen Engagements im Projekt als wichtige Motivationsquellen benannt. Für einige war die Weiterentwicklung der eigenen Sportart und das Engagement im Sport eine wirkliche Herzensangelegenheit. Das mobilisierte Ressourcen, führte aber gleichzeitig auch zu einer hohen persönlichen Involviertheit und zu persönlichen Enttäuschungen, wenn dieses Engagement zu wenig Wertschätzung erfuhr.

Ich glaube dadurch, dass die Ehrenamtler ja auch noch gestreichelt werden wollen – das ist immer so mein Gefühl – entweder wirst du dann erwähnt, das reicht denen manchmal, wenn [...]

dann in der Studie der Name auftaucht [...]. Und ich glaube, das ist ganz wichtig – diese persönliche Befriedigung des Einzelnen. [Moritz (Ausbilder)]

Zielvereinbarung, Meilensteine und Abbruchkriterien



Die Projektidee und damit die übergeordnete Zielstellung (und der grobe Ablauf) wurden im Forschungsprojekt QuaTroPLUS aus der Wissenschaft heraus entwickelt.

Ich glaube, um ehrlich zu sein, haben wir uns da gar nicht viele Ziele gesetzt, da haben wir uns ziemlich lenken lassen über das Projekt. [Alex (Verbandspolitikvertreter)]

Also das war jetzt tatsächlich so, dass die Verbände diesen Plan, ich will nicht sagen mitentwickelt haben, aber wir unseren Plan vorgestellt haben, der diskutiert wurde und der in der Tat dann auch weitestgehend so akzeptiert wurde. [Stefan (Kompetenzexperte)]

In der Anfangsphase wurden dabei die von der Wissenschaft formulierten übergeordneten Ziele mit den Verbänden abgestimmt und an die Rahmenbedingungen des jeweiligen Verbands angepasst.

Also ich hatte nie das Gefühl, dass die Wissenschaft ihre Wissenschaft durchdrücken will, muss, sondern die [...] wirklich interessiert waren an uns und auch eigentlich an unseren Zielen. Also selbst wenn wir gesagt haben, unser Ziel ist es, die Qualität zu steigern, dann hat das ja dann nicht vielleicht so viel Wissenschaftliches, aber sie haben es genau verstanden und akzeptiert. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Allerdings waren bei diesem Abstimmungsprozess nicht immer die Personen dabei, die dann an der

Projektdurchführung beteiligt waren. Auf Ebene der politischen Akteur:innen (Vorstands-/Präsidiumsmitglieder, Bildungsverantwortliche) gab es in verschiedenen Verbänden neue Besetzungen, so dass für das Projekt zentrale Personen die Projektidee nicht mitgestaltet haben und/oder mit ganz unterschiedlichen Haltungen dem Projekt gegenüberstanden: von Unwissenheit über die Zielstellung bis Ablehnung.

Ich denke, in der Grundkonzeption, wo das Projekt aufgelegt worden ist, denke ich mir, haben sich die Verbände, die Praxis nicht ausreichend – würde ich vermuten – beteiligt und interagiert, um die Ausgangssituation vielleicht besser zu beschreiben. Und vielleicht ist es auch so, dass mal ein kleineres Projekt besser ist als ein umfassendes und erschlagendes. [Peter (Ausbildungsverantwortlicher)]

Für die konkrete Arbeit im Prozess wurden spezifische Ziele formuliert, mit denen auf ein ganz konkretes Ergebnis während der Projektlaufzeit hingearbeitet wurde, z.B. die Definition von Anforderungssituationen der Leistungssport-Trainer:innen und darauf basierend die Entwicklung konkreter Lehr-Lernsituationen bzw. Prüfungsformen für die Trainer:innenbildung.

Das Ziel war jetzt erst einmal die Kompetenzorientierung in der Trainerausbildung anhand von einzelnen Lehrgängen einmal auszuprobieren. Das war einmal das Erste. Muss man jetzt mal schauen ‚okay, wie wirkt das, ist das machbar?‘. Das theoretische Modell wurde uns ja im Vorfeld vorgestellt. Und das erste Ziel war sicherlich einmal auszuprobieren, ist es umsetzbar, was hat das für Folgen oder wie wirkt sich das auf unsere Trainerausbildung aus. [Adrian (Ausbilder)]

Dass man eben die zwei Lehrgänge kompetenzorientiert gestaltet beziehungs-

weise da Unterrichtssituationen ausarbeitet und dann durchführt. [Anton (Ausbildungsverantwortlicher)]

Während des Projektverlaufs wurden diese Ziele entsprechend angepasst und neue Ziele aus dem Prozess heraus entwickelt.

Das war jetzt ein stetiger Austausch mit fast monatlich bis zweimonatlich stattfindenden kooperativen Planungsgesprächen. Und da haben wir immer wieder den Ist-Zustand einmal kurz festgehalten und dann die nächsten Ziele, die nächsten Schritte wieder formuliert. [Adrian (Ausbilder)]

Kommunikation



Die hauptsächliche Kommunikation erfolgte im Rahmen der kooperativen Treffen, die sowohl online als auch in Präsenz stattfanden.

Mehr Präsenz wäre toll gewesen, aber sie wäre für uns zeitlich und vom Aufwand her für alle Beteiligten wahrscheinlich undenkbar gewesen oder gemessen an dem Vorteil, die sie brächte, ist es zumindest fragwürdig, ob man es investieren kann. [Tom (Ausbilder)]

Insgesamt fand die Kommunikation in einem Wechsel zwischen Online-/Präsenz-Treffen und E-Mailaustausch statt.

Dann haben wir wieder per E-Mail dann die Ausarbeitung wieder hingeschickt, dann kam wieder Rücklauf, dann hat man das wieder [Anm.: bei Treffen] besprochen. [Adrian (Ausbilder)]

Auf der Meta-Ebene begünstigten eine effektive Kommunikation und flache Hierarchien z.B. zwischen Projektmitarbeiter:innen und Vorstand/Präsidium oder zwischen Landes- und Bundesverband die Projektarbeit.

Insgesamt würde ich sagen, je besser die kooperative Planungsgruppe mit dem Präsidium oder dem Vorstand verbunden war, sei es, dass ein Präsidiumsmitglied dabei war oder der permanente Austausch mit dem Präsidium oder dem Vorstand stattfand, desto nachhaltiger war auch die Arbeit möglich. [Sina (Moderatorin)]

Eine ineffektive Kommunikation mit der Vorstandschaft bremste hingegen die Projektarbeit.

Verbandpolitisch kommt ja nicht zwangsweise ganz oben an, was man unten so macht oder für was das wichtig ist. Und die Kommunikation gab es dann auch gar nicht innerhalb unseres Verbandes. Also das hat dann auch aufgehört quasi. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Kontext berücksichtigen



Die Wissenschaftler:innen berücksichtigten die Realität der sportlichen Praxis, für die das Projekt Lösungen hervorbringen sollte.

Also immer, wenn es irgendwie nötig oder auch möglich war, dann haben wir schon die ursprünglich beantragte Vorhabensbeschreibung vom Antrag entsprechend der Verbände angepasst und die Verbände waren ja wiederum auch an der Antragstellung damals beteiligt. [Sina (Moderatorin)]

Hierfür war die kooperative Vorgehensweise hilfreich. Im Zentrum stand nicht – wie in vielen anderen wissenschaftlichen Projekten – die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis, sondern die Generierung von Lösungen für praxisrelevante Fragestellungen mit Unterstützung wissenschaftlicher Erkenntnis.

Es ist ein absolutes Ausnahmeprojekt, in dem Sinn, als dass wir als Verband nie das Gefühl bekommen haben, die brauchen jetzt hier eine Untersuchung oder eine Studie, um dann irgendwie Arbeit vollenden zu können oder sowas, sondern es ging auch immer ganz zentral um unser Besserwerden, um unsere Fortschritte in der Trainerausbildung. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Darüber hinaus wurde der Kontext der Zielgruppe(n) berücksichtigt, deren soziale Praxis durch das Projekt verändert werden sollte. So ging es beispielsweise darum, die Anforderungssituationen von Trainer:innen zu identifizieren, die dann als Ausgangspunkt der Trainer:innenbildung genutzt wurden, sowie um die Herausforderung, Ausbilder:innen für eine kompetenzorientierte Trainer:innenbildung zu befähigen.

Bei der Trainersitzung habe ich einmal dreißig, vierzig Trainer [...] nach Alltagssituationen gefragt, die sie dann verschriftlicht haben, [...] und die ganzen Situationen, die sie uns geschildert haben, [...] haben wir dann gesammelt, [...] geclustert und haben wir dann in zwölf, dreizehn klassische Felder ein bisschen summiert. Und aus diesen Anforderungssituationen sind ja genau die Wissensinhalte auch gekommen, die wir dann später [Anm.: für die Konzeption der Lehrgangskonzeptionen] gebraucht haben. [Adrian (Ausbilder)]

Projektsteuerung



Die Projektsteuerung erfolgte während des gesamten Projekts durch eine Person, die zugleich Mitglied des wissenschaftlichen Teams war. Ergänzend sind bei ihr für eine gute Steuerung und einen guten Überblick alle Informationen zusammengefließen. Folgende Aspekte haben sich hierbei als gewinnbringend erwiesen:

Agendasetting

Die Tagesordnung von Projekttreffen wurde von der Moderatorin mit je einer/einem Verbandsvertreter:in abgestimmt, so dass ggf. auch zusätzliche Tagesordnungspunkte der Verbände eingeplant werden konnten.

Dann wurde[n] [meine neuen Tagesordnungspunkte] auch noch irgendwie eingebaut in die Moderation, sodass ich mich da nie aktiv darum kümmern musste, dass meine Themen darauf kommen oder dass irgendetwas zu kurz kommt. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Terminkoordination

Die Moderatorin kümmerte sich um die Festlegung von Terminen und erinnerte alle Mitglieder der Arbeitsgruppen mit ca. einer Woche Vorlauf an die vereinbarten Projekttreffen.

Die [Moderatorin] hat das im Prinzip alles koordiniert, hat die Termine mit uns koordiniert und wir haben die im Vorfeld abgesprochen, kurz per E-Mail abgestimmt, wer hat wann wie wo Zeit. [Michael (Ausbildungsverantwortlicher)]

Zeitplanung der Projekttreffen

Die Moderatorin kümmerte sich frühzeitig darum, dass alle Aufgaben für das bevorstehende Treffen der jeweiligen Projektgruppe erledigt wurden und alle Dokumente vorlagen. Ergänzend behielt sie bei den einzelnen Treffen die Zeit im Blick, um sicherzustellen, dass alle Tagesordnungspunkte besprochen werden konnten und alle Parteien gleichermaßen Redezeit haben. Im Anschluss an jedes Treffen verteilte sie die Aufgaben mit entsprechenden Abgabeterminen.

Ich bin jedes Mal mit einem klaren Auftrag raus, was ich machen muss, was ich zum nächsten Mal brauche. Bin auch immer von der Uni rechtzeitig wieder informiert worden, ‚Hey, das nächste

Treffen steht an, schaut euch das und das nochmal an, das brauchen wir‘ oder wir haben etwas geschickt und Teile vergessen und immer wieder darauf hingewiesen. [Markus (Ausbilder)]

Langfristige Planung und Organisation des Projekts

Die Moderatorin verwies zu Beginn jedes kooperativen Treffens auf die Projektziele und den Projektzeitplan. Insbesondere behielt sie bei der Planung von Terminen mittel- und langfristige Schritte für den erfolgreichen Projektabschluss im Blick und ging dabei gleichzeitig stets auf die Bedürfnisse der Verbände ein und ließ verbandspezifische Anpassungen am Projektplan im Rahmen des Möglichen zu.

[Sie war die] Managerin des ganzen Prozesses, die das sehr verlässlich und auch – für uns sehr wichtig – ziemlich langfristig immer vorgeplant hat. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Es wurde nie an einem starren Plan festgehalten und das fand ich sehr gut. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Protokollieren

Die Moderatorin übernahm die Dokumentation der Arbeitsergebnisse und notierte wesentliche Diskussionspunkte.

Also es gab eine Moderatorin, die hat das auch fantastisch gemacht, die hat da immer wieder Sachen klar beschrieben und klar auf den Weg gebracht, wieder zurückgeholt und dafür gesorgt, dass nichts unter den Tisch fällt, hat alles notiert. [Tom (Ausbilder)]

Es zeigte sich im Forschungsprojekt QuaTroPLUS auch, dass die Moderation immer auf den Kontext angepasst wurde und, dass damit auch unterschiedliche Funktionen und Aufgaben verbunden waren.



Checkliste für Anfangsphase

Folgende Fragen sollten im Laufe der Anfangsphase geklärt werden:

Teambuilding

- ✓ Welche persönlichen **Ziele** und **Motive** können und müssen berücksichtigt werden?
- ✓ Welche Personen sind in welcher **Rolle** am Projekt beteiligt?
- ✓ Wie kann (v. a. bei *ehrenamtlich tätigen Personen*) **Wertschätzung für die Mitarbeit** erfolgen?
- ✓ Welcher **Arbeitsaufwand** ist für wen zu erwarten? Welche zeitlichen **Ressourcen** können eingebracht werden?
- ✓ Inwiefern wird der **Mehrwert** des Projekts von allen Beteiligten und Verantwortlichen (Vorstand, Präsidium) anerkannt?
- ✓ Wie kann **Ownership** (Identifikation mit dem Projekt und dessen Ziele) gestärkt werden?

Ziele, Meilensteine, Abbruchkriterien

- ✓ Sind **smarte** (spezifische, messbare, attraktive, realistische und terminierte) **Ziele**, entsprechende Meilensteine und potenzielle Abbruchkriterien definiert worden?
- ✓ Inwiefern werden die **Bedürfnisse und Interessen** aller beteiligten Akteursgruppen (besonders die der Multiplikator:innen und Zielgruppen) bei der Zieldefinition berücksichtigt?
- ✓ Wie werden **neue Projektmitglieder** zu Zielen, Meilensteinen und Abbruchkriterien gebrieft?

Kommunikation

- ✓ **Wann** treffen sich **welche** Personen **wo**, um **was** zu besprechen?
- ✓ Welche **Kommunikationswege** werden wie außerhalb persönlicher Treffen genutzt?
- ✓ Wie kommuniziert die Projektgruppe mit Personen, die eher am Rande beteiligt sind?
- ✓ Wie ist der **Vorstand** in das Projekt eingebunden? Welche Kommunikationswege werden hierfür genutzt? Wie häufig und zu welchen Themen soll der Vorstand in die Planung involviert sein bzw. wie häufig und auf welchen Wegen wird er über den Projektfortschritt informiert?

Kontext berücksichtigen

- ✓ Inwiefern **passen** die Ziele und geplanten Maßnahmen zum **Kontext** und Bedarf der jeweiligen Zielgruppe(n), deren soziale und professionelle Praxis durch das Projekt verändert werden soll?

Projektsteuerung

- ✓ Wer bereitet die **Sitzungen** vor (**Agenda-Setting**) und wer **moderiert**?
- ✓ Inwiefern kann für das **Agenda-Setting** eine „**Doppelspitze**“ mit Vertreter:innen aus Verband und Wissenschaft eingerichtet werden?
- ✓ Wer übernimmt ggf. weitere Aufgaben (z. B. Terminkoordination, Protokoll)?

Ich glaube, ich war viermal eine andere Moderatorin und nicht viermal dieselbe. [Sina (Moderatorin)]

Inwiefern die oben genannten Aufgaben alle in einer Person vereinigt sein müssen bzw. verteilt werden könnten (z.B. Trennung von Agendasetting, Moderation und Protokoll), empfiehlt sich, in der Projektgruppe zu diskutieren. Bspw. kann überlegt werden, ob die Moderation von einem Mitglied der Projektgruppe (Wissenschaftler:in oder Praxisakteur:in) übernommen werden kann oder explizit auf externe Moderation zugegriffen wird. Eine externe Moderation wird nachträglich vor allem für Situationen, in denen sich die Projektpartner:innen nicht auf Augenhöhe begegnen, in Erwägung gezogen:

Situationen, wo ich subjektiv das Gefühl hatte, [...], dass was nicht auf Augenhöhe stattfand [...] kann jemand Externes viel klarer ansprechen. [Simon (Kompetenzexperte)]

3.3.3 Phase 2b: Entwicklungs- und Umsetzungsphase – „... im Rennen!“



Die Phase 2b, Entwicklungs- und Umsetzungsphase, dient der Erreichung der Projektziele. Je nach Projektplanung kann hier ein lineares oder iteratives Vorgehen angestrebt werden. Eine lineare Vorgehensweise sieht vor, dass einzelne Teilergebnisse nacheinander erarbeitet und am Ende zu einem großen Ganzen zusammengesetzt werden. Hier wird der Prototyp beinahe in Endform gebracht und dann am Schluss einem Praxistest unterzogen. In einem iterativen Vorgehen (z.B. scrum-Methodik) wird eher von Beginn am „großen Ganzen“ gearbeitet, wobei in jeder Runde (Iteration) etwas mehr Feinschliff vorgenommen wird. Dieser iterative Weg sieht vor, dass möglichst schnell ein erster Prototyp erstellt wird, der in der Praxis getestet, anschließend verbessert und dann wieder getestet wird.

Wesentliche Punkte der Entwicklungs- und Umsetzungsphase sind:

- **Wissenschaftliche Genauigkeit und praktische Anwendbarkeit:** Ein besonderer Vorteil von Projekten der Kooperativen Qualitätsentwicklung ist es, dass praktische und wissenschaftliche Expertise einfließen kann. Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass solche Projekte aus Sicht der Personen, für die sich Veränderungen im Arbeitsalltag ergeben, mit Unsicherheiten einhergehen, und dass (strukturelle) Veränderungen oft mit hohem Zeit- und Kostenaufwand in Verbindung stehen.
- **Strukturierung im Prozess:** Es gilt zu entscheiden, in welchem Rhythmus (z.B. monatlich, quartalsweise) Treffen erfolgen und ob die Treffen in Präsenz oder online stattfinden sollen. Vorteile von Präsenztreffen sind persönlicher Kontakt, direktere Kommunikation und unmittelbare Zusammenarbeit. Vorteile von Onlinetreffen sind Zeit- und Kosteneffizienz, weniger Aufwand für An-/Abreise, leichtere Eingliederung in den Arbeitsalltag.
- **Teambuilding weiterführen:** Hier geht es vor allem darum, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen bzw. zu erhalten, die Kommunikation auf Augenhöhe erleichtert und (implizite) Hierarchien abbaut. Eine solche Atmosphäre kann dazu beitragen, dass Konflikte frühzeitig angesprochen und Missverständnisse geklärt werden können.
- **Krisen und Konflikte** beeinträchtigen die Projektarbeit, können aber trotz bester Planung nicht ausgeschlossen werden. Es gilt, diese frühzeitig zu erkennen und mit ihnen professionell und transparent umzugehen.
- **Zwischenziele überprüfen:** Idealerweise wird das Erreichen einzelner Meilensteine stets zwischenevaluiert. Die Erreichung des übergreifenden Ziels sollte spätestens am Ende evaluiert werden.

Im Forschungsprojekt QuaTroPLUS zeichneten sich hierzu folgende Erfahrungen ab:

Wissenschaftliche Genauigkeit und praktische Anwendbarkeit



Der Mehrwert der Anwendung des wissenschaftlichen Konzepts DOSB-Kompetenzmodell wurde darin gesehen, dass damit eine Qualitätsentwicklung der Trainer:innenbildung einhergeht.

Wenn alle Experten und Referenten bei uns das [Anm.: das DOSB-Kompetenzmodell] an die Hand bekommen, dann haben sie den Vorteil, dass sie ihren Unterricht verbessern können, wenn sie gewisse Elemente mehr einbringen, die ihnen sonst ein bisschen durch die Lappen gegangen wären. [...] Es ist auf jeden Fall eine klare Verbesserung zu dem, was wir vorher gemacht haben. [Tom (Ausbilder)]

In diesem Zusammenhang konnten auch relevante Aspekte besser hervorgehoben oder fokussiert werden. So wurde beispielsweise der Fokus mehr auf das Vorwissen und die Bedürfnisse der Trainer:innen gelegt, die an der Trainer:innenbildung teilnehmen, statt vorher festgelegtes Wissen zu präsentieren.

Das ist schon eine komplett andere Denk- und Herangehensweise wie das, was wir halt früher gemacht haben: Trichter auf, Wissen rein und fertig. Das ist einfacher, ja aber es ist halt auch weniger zielgruppenorientiert. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Diese Veränderung bzw. Fokussierung wurde als wegweisend bewertet und systematisch durch die Orientierung am wissenschaftlichen Konzept des DOSB-Kompetenzmodells entwickelt.

Es bringt natürlich das mit sich, was ich vorhin so als Paradigmenwechsel bei uns in der Trainerausbildung verstehe oder erlebe, dass wir wegkommen

von reiner Wissensvermittlung und hinkommen zu möglichst Verhaltensveränderungen unserer Trainer. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Eine der größten Herausforderungen im Planungsprozess war die ‚kulturelle‘ Annäherung von Praxis und Wissenschaft. Man könnte auch vom Abbau einer ‚Sprachbarriere‘ zwischen einer sportspezifischen praxisnahen allgemeinverständlichen Sprache und einem wissenschaftlichen Duktus mit definierten Fachbegriffen sprechen. Knapp zusammengefasst und etwas polarisierend ausgedrückt, wünschten sich die Akteur:innen aus der Praxis mehr Pragmatismus, weniger komplexe Begriffe und Modelle und ein besseres Verständnis der Bedingungen vor Ort durch die Wissenschaftler:innen.

Es gibt den Theorie-Praxis-Graben, der denke ich mal gewaltig groß ist. Und dafür muss man erstmal ein Verständnis entwickeln und versuchen, [...] besser zu werden. [Peter (Ausbildungsverantwortlicher)]

Aus wissenschaftlicher Sicht wurde gleichzeitig der Wunsch geäußert, sauberer zu formulieren und noch kleinschrittiger vorzugehen.

Es gibt schon didaktisch-methodische Implikationen, die ich ganz gerne viel sauberer noch formulieren würde und viel kleinschrittiger mit den entsprechenden Praxispartnern gemeinsam vielleicht entwickeln würde, weil ich schon den Eindruck habe, den Grundgedanken haben sie verstanden, aber wie man das jetzt im Detail umsetzt, da herrscht dann noch viel Unsicherheit [...], weil dann doch oft auf Bewährtes zurückgegriffen wird im Handeln als Ausbilder. [Simon (Kompetenzexperte)]

Auf individueller Ebene zeigte sich auch, dass die Auseinandersetzung mit einem (neuen) wissenschaftlichen Konzept insbesondere für diejenigen

herausfordernd ist, für die sich die (professionelle) Praxis ändert, also in QuaTroPLUS für die Ausbilder:innen, die ihre Vorbereitungen und Lehrpraxen komplett neu überdenken müssen. Solche Veränderungen benötigen eine gedankliche Flexibilität der Beteiligten und die Bereitschaft, sich auf neue und ungewohnte Situationen einzulassen.

Diese andere Herangehensweise, dass man nicht vom Thema her was sagt, sondern dass man von Anforderungssituationen vom Trainer ausgeht, verändert natürlich erstmal alles. Das hat am Anfang natürlich auch wahn-sinnig viel Gehirnschmalz gebraucht, um da mal auf einen grünen Zweig zu kommen. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Insgesamt war es wichtig, die Verzahnung von Praxis und Wissenschaft sensibel voranzutreiben. Sensibel bedeutet hier, dass Wissenschaftler:innen bereit sind, ihre Theorien an gegebene Rahmenbedingungen anzupassen und wissenschaftliche Erkenntnisse auf anwendungsbezogene Situationen herunterzubrechen. Gleichzeitig sollten die Praktiker:innen offen sein, ihre bisherigen Vorgehensweisen zu reflektieren und möglicherweise zu ändern.

Einfach nur, dass in diesem Fall, [...] sich beide Seiten gut aufeinander eingelassen haben und es an gewissen Punkten immer mal Verständnisprobleme gab, man sich aber Mühe gegeben hat, das so lange zu um- oder beschreiben, bis das ausgeräumt war und dann alle Seiten das verstanden und meistens auch eingesehen haben. [Tom (Ausbilder)]

Strukturierung im Prozess

Insgesamt halfen regelmäßige Treffen der ganzen Projektgruppe dabei, kontinuierlich das Erreichen der Projektziele voranzutreiben.

Die kooperativen Treffen haben uns mehr oder weniger gezwungen, am Ball zu bleiben. Ja, und da waren wir auch mal besser und mal weniger gut drauf vorbereitet, aber es ist dadurch halt immer wieder ein Austausch entstanden, der uns ins Thema zurückgeholt hat und der uns dazu gezwungen hat, uns damit zu beschäftigen. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Es zeigte sich hierbei, dass es nicht notwendig war, immer alle Beteiligten bei allen Treffen einzuplanen. Vielmehr schien es effektiver zu sein, konkrete Ausarbeitungen und Detailarbeiten in Unter-Arbeitsgruppen auszulagern, die dann in der gesamten Gruppe Zwischenergebnisse präsentierten und diskutierten. Wichtig war aber, dass auch die gesamte Gruppe und insbesondere die politischen Akteur:innen (ggf. in größeren Abständen) regelmäßig zusammentrafen, um wegweisende Entscheidungen gemeinsam zu treffen.

Also wann sind welche Stakeholder dabei. Trainer, in dem Fall hatte ich gerade angesprochen, externe Referenten, Mitglieder des Vorstandes oder der Funktionsträger. Ich denke, die müssen nicht immer dabei sein. Dann funktioniert es auch nicht, weil die dann irgendwann genervt sind. Aber man muss sehr klug überlegen. Also ich glaube, man braucht die Informationen von denen. Man braucht die Sicht von denen auf die Sache. [Stefan (Kompetenzexperte)]

Die Treffen fanden anfangs in Präsenz statt, was seitens der Beteiligten als positiv bewertet wurde. Erst im Zuge der Corona-Pandemie wurde auf Online-Treffen umgestellt. Der Zeitpunkt der Umstellung von Präsenz- auf Online-Treffen war – neben der pandemischen Notwendigkeit – insofern passend, dass ab diesem Zeitpunkt sich bereits alle kannten und zeitliche Ressourcen für An- und Abreise eingespart werden konnten.

Also wir haben uns ja zwei Mal [...] in Präsenz getroffen. [...] Dann kam Corona und es war online. Also ich hätte die Treffen nicht in Präsenz alle machen können und wollen. Das war rückwirkend super, dass [...] man das auch online weitergemacht hat, als auch Treffen wieder möglich gewesen wären, weil es einfach alle, glaube ich, auch zeitlich voll entlastet hat, da jetzt nicht noch irgendwohin fahren zu müssen. [Markus (Ausbilder)]

Ich glaube aber, dass es sehr gut war, dass wir zu Projektbeginn noch nicht online arbeiten mussten, sodass wir quasi mit jedem Projektpartner auch lange Treffen hatten, wo wir sehr substanzvoll von Angesicht zu Angesicht arbeiten konnten und dadurch eben auch eine soziale Bindung herstellen konnten. Das war schon wichtig. [Simon (Kompetenzexperte)]

Teambuilding weiterführen



In den Treffen der Arbeitsgruppen wurde eine wertschätzende Atmosphäre geschaffen, indem die Kommunikation zwischen Sportpraxis und Sportwissenschaft auf Augenhöhe erfolgte.

Das war jetzt immer eine Diskussion oder ein Gespräch auf Augenhöhe mit ein bisschen unterschiedlichen Bedürfnissen. Aber es war immer auf Augenhöhe und ja, das hat gepasst. [Adrian (Ausbilder)]

Dass sich eine derartige Atmosphäre einstellt, wurde nicht ausschließlich dem Prozess überlassen. Die universitäre Steuerungsgruppe versuchte, eine entsprechende Atmosphäre explizit durch die methodische Gestaltung der Treffen zu fördern.

Das war was, was uns total wichtig war, dass wir das irgendwie hinbekommen, auch methodisch-didaktisch in der

kooperativen Planungsgruppe, dass wir [Anm.: die Wissenschaftler:innen] nicht diejenigen sind, die irgendwie einen Expertenvortrag halten und dann sagen: ‚So ist es und so müsst ihr es machen.‘ [...] Die Idee war eigentlich immer, dass die uns mit Fragen bombardieren, wie wir ihnen helfen können. [Sina (Moderatorin)]

(Implizite) Hierarchien oder Unstimmigkeiten ergaben sich zwischen Wissenschaft und Praxis, aber auch innerhalb einzelner Verbände.

Ja, man hat sich teilweise ein bisschen in die Studienzeit zurückversetzt gefühlt. Also man kennt diese Prozesse, man kennt diese Methoden des Anleitens und es war wie in so einem Seminar, wo man durchgeführt wurde. [Philip (Ausbilder)]

Ich glaube, wenn hat man eher noch so eine Hierarchie innerhalb der Verbandsgruppen so wahrgenommen. Ich hatte ja vorhin schon mal angesprochen, dass der [XY], der hat sich schon immer so bisschen unterworfen, und hat nur was gesagt, wenn er denn auch gefragt wurde. [Sina (Moderatorin)]

Dies wurde jedoch nicht unbedingt als störend erlebt, sondern oftmals als hilfreich bzw. im Sinne einer klaren Rollenverteilung als notwendig und zielführend für das Projekt beschrieben.

Die [Anm.: Verbandsvertreter:innen] haben auch gesagt: „Hey du“, also zu mir [Anm.: Wissenschaftler], „ich will dass du der Experte bist und agiere bitteschön auch so“. [Stefan (Kompetenzexperte)]

Personen, die während des Projektverlaufs neu in die Arbeitsgruppe kamen, erhielten ein Briefing, indem sie über die bisherigen Prozesse und bereits entwickelten Produkte des Projekts informiert wurden.

Das die so viele Personalwechsel hatten, das hat mit dem Projekt an sich nichts zu tun gehabt, aber das war sehr schwer, weil immer wieder Fäden neu aufgenommen werden mussten, Personen neu informiert werden mussten. [Simon (Kompetenzexperte)]

Die Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen Verbandsvertreter:innen in der Arbeitsgruppe war zeitweise mit der Herausforderung verbunden, wie ehrenamtliche Mitarbeiter:innen für ihr Engagement im Projekt finanziell entlohnt werden können.

Das hat natürlich immer das Geschmäckle, dass der Hauptamtliche dann dafür dann schlussendlich doch Geld kriegt und die Ehrenamtlichen für ihre Arbeit halt einfach nur den Handschlag. Und das hat schon, ja, zu atmosphärischen Problemen geführt. [Simon (Kompetenzexperte)]

Insgesamt war es für eine wertschätzende Atmosphäre von Vorteil, wenn die Zusammenarbeit aller Beteiligten frühzeitig begann bzw. über einen längeren Zeitraum aufgebaut und aufrechterhalten wurde. So konnten beispielsweise Vorbehalte zwischen Praxis und Wissenschaft abgebaut und zügig eine gemeinsame Sprache entwickelt werden.

Das ist mir auch wichtig, dass sich dieses Projekt sehr angenehm gegenüber anderen Projekten abhebt, durch die sehr frühe Einbindung und gemeinsame Entwicklung der Themen mit den Fachverbänden zusammen und der Projektgruppe. Und sich das dann auch durch das ganze Projekt hinweg durchgezogen hat, durch diese Treffen. Und da liegt schon auch ein großer Gewinn für uns zumindest mal auf der praktischen Seite, aber ich vermute mal auch auf der anderen Seite, weil da eben dann auch die praktischen Bedürfnisse nochmal ständig wieder zum Thema

gemacht werden. Und das ist schon ein Alleinstellungsmerkmal. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Krisen und Konflikte



Unterschiedliche Konflikte beeinträchtigten die Projektarbeit. Insgesamt konnten folgende Konfliktlinien identifiziert werden. Sie führten dazu, dass das Projekt gebremst oder gar abgebrochen wurde:

- ▶ *Verbandsinterne Konflikte*, z.B. zwischen Verbandsführung und Projektgruppe: Welchen Stellenwert hat das Projekt/das Thema im Verband? Inwiefern kann die Projektgruppe eigenverantwortlich arbeiten?
- ▶ *Konflikte zwischen Hauptamt und Ehrenamt*: Inwiefern werden ehrenamtliche Mitarbeiter:innen (z.B. als Ausbilder:innen) fair für ihre Mitarbeit im Projekt entschädigt? Inwiefern wird hauptamtliche Arbeit (Geschäftsstelle) durch ehrenamtliche Entscheidungen (Vorstand, Präsidium) geprägt?
- ▶ *Konflikte zwischen Bundes- und Landesverband*: Inwiefern sind Landesverbände selbständig? Inwiefern können sie durch den Dachverband „gesteuert“ werden? Inwiefern herrscht Veränderungsbereitschaft und Veränderungsbedarf auf den verschiedenen Ebenen?
- ▶ *Konflikte zwischen Verband und Wissenschaft*: Inwiefern gelingt eine kontextsensitive Umsetzung des Projekts? Inwiefern werden spezifische Rahmenbedingungen der Verbände/Zielgruppen berücksichtigt? Inwiefern kann wissenschaftliche Theorie angepasst werden? Aber auch: Wie offen sind Verbände für Veränderungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorie?

Während zu den ersten drei Konfliktlinien zahlreiche Informationen in Kapitel 3.3.1 (Phase 1: Sondierungsphase) im Kontext von finanziellen, personellen und zeitlichen Rahmenbedingungen besprochen wurden, soll hier noch einmal das Augenmerk darauf gerichtet werden, wie wichtig es sein kann, sich in

der Anfangsphase auf gemeinsame Ziele und Rahmenbedingungen zu verständigen.

Also ich sage es jetzt mal so: Die Dinge, die ich jetzt kritisch angemerkt habe, die sind ja in der Konzeption und im Grundverständnis irgendwo begründet, die kann man denke ich nicht einfach zwischendurch lösen. [Peter (Ausbildungsverantwortlicher)]

Gemäß dem Motto „Störungen haben Vorrang“ sollten Konflikte stets vorrangig und möglichst sofort und transparent bearbeitet werden.

Zwischenziele überprüfen



Insgesamt wurde im Hinblick auf das Erreichen von Zwischenzielen eine positive Bilanz gezogen.

Das ist schon ein Paradigmenwechsel, würde ich mal sagen, bei uns gewesen, dass wir weggekommen sind von Wissensvermittlung hin zu mehr Kompetenzvermittlung. Das würde ich mal sagen, ist alles noch ausbaufähig [...], aber es sind die Anfänge gemacht und wir haben auch sehr gute Resonanz dazu gekriegt von den Teilnehmern und sind überzeugt davon, dass das der Weg ist, den wir in Zukunft bestreiten müssen. [Timo (Ausbildungsverantwortlicher)]

Viele der Beteiligten haben wahrgenommen, dass die Teilnahme am Projekt einen Effekt auf ihre eigene Arbeit hatte, z.B. was ihr eigenes Vorgehen bei der Vorbereitung von Lehrgängen angeht.

Der Hauptunterschied war, dass ich angefangen habe, wirklich zu kategorisieren nach diesem [...] Modell: Was gehört jetzt zu welcher Stufe und warum und welche Reihenfolge und warum passiert das? Was vorher sehr viel aus der Intuition oder Erfahrung einfach heraus passiert ist, das

mal wirklich zu strukturieren. Das ist, glaube ich, der bedeutendste Unterschied. [Tom (Ausbilder)]

Auch wenn das Projekt dazu beigetragen hat, einzelne (Leuchtturm-)Lehrgänge für die Trainer:innenbildung basierend auf dem DOSB-Kompetenzmodell zu entwickeln – mit denen die Beteiligten insgesamt sehr zufrieden waren – ist die strukturelle Verankerung der kompetenzorientierten Trainer:innenbildung sowie deren Verbreitung innerhalb der Verbände noch offen.

Ich würde mir wünschen, dass wir [...], wenn wir die Ergebnisse, die wir erreicht haben, als Grundsäulen einer Trainerausbildung etablieren könnten. [Tom (Ausbilder)]

Ein anderer Punkt ist eben noch, [...] wo wir eben jetzt in der Zusammenarbeit mit der Uni Erlangen gemerkt haben, dass es noch sehr klemmt – ist in der Schulung unserer Referenten. Und da setzt dann ja das neue Projekt schon an. [Timo (Verbandspolitikvertreter)]

Als Gründe für die Nicht-Erreichung von (Zwischen-)Zielen wurden einerseits verbandspolitische Problematiken innerhalb des Verbands genannt, andererseits die Umsetzbarkeit der Projektziele generell in Frage gestellt.

Dass sich ein Projekt so entwickelt, dass es dann auch direkt nutzbar ist, ist ja auch ein sehr positiver Effekt. Die Bürokratie behindert einen dann vielleicht so ein bisschen, indem dass man es dann direkt nutzen kann. [Miriam (Verbandspolitikvertreterin)]

Das Projekt hat auch die Widersprüche aufgezeigt, aber die praktische Umsetzbarkeit, denke ich mal, wäre ein Kritikpunkt, weil es aus meiner Sicht so nicht gegeben ist. [Peter (Ausbildungsverantwortlicher)]



Checkliste zur Entwicklungs- und Umsetzungsphase

Folgende Fragen sollten im Laufe der Entwicklungs- und Umsetzungsphase geklärt werden:

Wissenschaftliche Genauigkeit und praktische Akzeptanz

- ✓ Wie kann der **Mehrwert**, der sich aus der Anwendung wissenschaftlicher Konzepte und Erkenntnisse ergibt, für alle Beteiligten verdeutlicht werden?
- ✓ Welche wissenschaftlichen **Fachbegriffe** sind relevant, auf welche könnte verzichtet werden?
- ✓ Inwiefern können wissenschaftliche Konzepte **angepasst und vereinfacht werden, damit sie praktische Akzeptanz erfahren?**
- ✓ Wie viel „Theorie“ ist zu Projektbeginn wichtig? Was kann im Prozess „nachgeliefert“ werden, um möglichst früh praxisnah zu arbeiten?

Strukturierung im Prozess

- ✓ Verfolgen wir ein **lineares oder iteratives Vorgehen**?
- ✓ In welchem Abstand sollen **regelmäßige Treffen** (Jour Fixe) mit der gesamten Projektgruppe bzw. in Untergruppen stattfinden?
- ✓ Für welche Arbeitspakete können **Untergruppen** gebildet werden, die Details ausarbeiten?
- ✓ Für welche Phasen, Inhalte bzw. Teilziele sind **Präsenz-** bzw. **Online-Treffen** passender?

Teambuilding weiterführen

- ✓ Inwiefern sind (implizite) **Hierarchien** vorhanden? Inwiefern sind sie im Sinne einer klaren Rollenverteilung erforderlich bzw. erwünscht?
- ✓ Welche Maßnahmen kann die Moderation ergreifen, um eine **gleichberechtigte Partizipation** aller Beteiligten sicherzustellen?
- ✓ Wie und durch wen werden **neue Projektmitarbeiter:innen** gebrieft?

Krisen und Konflikte

- ✓ Inwiefern ist es vorgesehen, den **Prozess systematisch** auf der Metaebene zu **überprüfen** (z. B. Rollenverteilung, Zufriedenheit, Ressourcen, Ziele)?
- ✓ Inwiefern sind regelmäßige Gespräche vorgesehen, um (potenzielle) Konflikte frühzeitig zu erkennen?
- ✓ Wer kann im Falle eines Konflikts für eine **Moderation** hinzugezogen werden?

Zielerreichung überprüfen

- ✓ Wann erfolgt eine **Überprüfung der erreichten (Zwischen-)Ziele**?
- ✓ Inwiefern ist eine **gemeinsame** Überprüfung der Zielerreichung mit der gesamten Gruppe vorgesehen?
- ✓ Was geschieht, wenn **(Zwischen-)Ziele nicht erreicht** werden? Inwiefern können Ziele im Projektverlauf angepasst werden?
- ✓ Welche Gründe können für das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen von (Zwischen-)Zielen gefunden werden?

3.3.4 Phase 3: Abschlussphase – „... auf der Zielgeraden!“



In Phase 3, Abschlussphase, wird die Erreichung der Projektziele überprüft. Darüber hinaus gilt es, gemeinsam zu überlegen, wie die erreichten Ziele gesichert und die Thematik weitergeführt werden soll. Die Abschlussphase zielt letztlich auf eine nachhaltige (möglichst strukturelle) Verankerung der entwickelten Lösungen, Maßnahmen oder Produkte. Ergänzend eignet sich diese Phase, die Zusammenarbeit Revue passieren zu lassen und Rückschlüsse für eine mögliche künftige Projektarbeit zu schließen.

Im Forschungsprojekt QuaTroPLUS zeichneten sich hierzu folgende Erfahrungen ab:

Erreichung der Projektziele



Im Hinblick auf die Erreichung der Ziele des Projekts und der damit verbundenen Nutzung der Projektergebnisse äußerten die Befragten unterschiedliche Ansichten – von spürbaren Veränderungen und konkreten Ideen zur Weiterarbeit basierend auf den Projektergebnissen bis hin zur Aussage, dass sich erst einmal keine (großen) Veränderungen abzeichnen.

Deshalb beschäftigen wir uns jetzt auch im Nachgang des Projekts weiter mit dem Thema und sind im Prinzip immer wieder dabei zu überlegen, wie wir das Thema ‚Kompetenzorientierung‘ an der ein oder anderen Stelle sinnvoll einbauen können. [Anton (Ausbildungsverantwortlicher)]

Also das ist jetzt nicht so, dass wir da raus und weg sind, sondern wir beobachten das dann schon auch weiter und nehmen natürlich auch immer wieder Ideen auf, wie das bei uns dann funktionieren könnte. [Philip (Ausbilder)]

In einem Verband wurden die Ziele zunächst nur auf Landesebene – in einem Landesverband – erreicht. Eine flächendeckende Umsetzung in allen Landesverbänden steht noch aus.

Wir haben jetzt wirklich noch nicht die Landesverbände abgeholt. Diese Hürde von ‚Hey, ich habe hier etwas, warum soll ich das verändern?‘, also dieser Stein, der noch im Weg liegt, den haben wir noch gar nicht angegangen. [Moritz (Ausbilder)]

Weiterführung der Thematik



Im neuen, an das Forschungsprojekt QuaTroPLUS anschließende Forschungsprojekt QuaTrA1 wird die Thematik der kompetenzorientierten Trainer:innenbildung weitergeführt. Ideen dazu wurden als Ergebnis der Zusammenarbeit im Forschungsprojekt QuaTroPLUS entwickelt.

Wir werden ein Folgeprojekt machen. Da geht es in erster Linie um die Umsetzung in die Praxis, um die Multiplikatoren-Schulung, die Referenten-Schulung, um diese, ja diese Kultur so weit wie möglich zu verbreiten. Und das soll dann auch verbandsübergreifend sein. [Michael (Ausbildungsverantwortlicher)]

Es wurde von Vertreter:innen verschiedener Verbände der Wunsch bzw. die Vision geäußert, die Erkenntnisse aus dem Projekt flächendeckend, nicht nur verbandsintern, sondern auch verbandsübergreifend unter dem Dach des DOSB umzusetzen.

Also ich würde mir wünschen, dass es irgendwann auch wirklich umsetzbar ist und dass es zur Normalität wird, weil momentan ist das, was wir machen, relativ exotisch. Und vielleicht als gemeinsames Projekt mit dem DOSB umsetzbar, wobei da noch viele politische Hürden zu nehmen sind. [Michael (Ausbildungsverantwortlicher)]

Künftige Projektarbeit



Im Hinblick auf zukünftige Kooperationsprojekte wurden verschiedene Wünsche geäußert. Erstens der Wunsch nach einem stärker sportart- und verbandsübergreifenden Austausch.

Austausch schadet ja nie. Man kriegt immer wieder Ideen, auch von Sportarten, wo man nie denkt, dass man da gemeinsame Themen findet. Also das ist ja immer gut. [...] Das lässt sich nie 1 zu 1 übertragen, aber diese Impulse sind total wichtig. [Timo (Verbandspolitikervertreter)]

Was ein bisschen zu kurz kam, dass, glaube ich, die Verbände untereinander sich auch direkt hätten austauschen können oder müssen, vielleicht sogar ohne die Uni. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Zweitens scheint es für manche Konstellationen hilfreich, bestimmte Vereinbarungen schriftlich festzuhalten, um im Falle von Personalwechseln (z. B. im Vorstand) die ursprünglichen Abmachungen beibehalten zu können. Dazu gehört auch eine ganz klare

Vereinbarung der zu investierenden Ressourcen der verschiedenen Kooperationspartner:innen.

Von vornherein klar geklärt und auch alles von vornherein schriftlich fixiert und nicht losarbeiten lassen und zu sagen „Ja, das passt schon und ist geklärt“. [Es sollte] von vornherein klar geklärt und auch alles von vornherein schriftlich fixiert [werden] und nicht losarbeiten lassen und [...] und dann am Ende in die Röhre schauen müssen. Tatsächlich, ja, in diesem Projekt vorher alles schriftlich klären und fixieren. Und dann beide Seiten sind dann halt verbindlich auch dran und müssen liefern entsprechend. [Markus (Ausbilder)]

Tatsächlich, ja, in diesem Projekt vorher alles schriftlich durch klären und fixieren. Und dann beide Seiten sind dann halt verbindlich auch dran und müssen liefern entsprechend. [Markus (Ausbilder)]

Mit Projektantrag dem Verband ganz klarmachen, dass das Projekt auch



Checkliste zur Abschlussphase

Folgende Fragen sollten im Laufe der Abschlussphase geklärt werden:

- ✓ Was sind unsere Hauptkenntnisse aus dem Projekt, welche Themen sind offengeblieben?
- ✓ Wie kann sichergestellt werden, dass **Projektergebnisse dauerhaft genutzt** bzw. umgesetzt werden (z. B. durch Dokumentation, Wissensmanagement, interne Fortbildungen)?
- ✓ Welche neuen **Ziele** sollen mit Blick auf die Projektergebnisse künftig verfolgt werden?
- ✓ Welche **Wünsche und Empfehlungen** haben wir für eine künftige Zusammenarbeit innerhalb eines kooperativen Entwicklungsprozess?
- ✓ Welche Visionen haben wir für die zukünftige Entwicklung in unserem Verband und zukünftige Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis?

so durchgezogen wird. [...] Also QuaTroPLUS war eines von sehr vielen Projekten bei mir neben dem Alltagsgeschäft. Und das muss auch im Verband klar sein. Also Projekte können nicht immer nur on top kommen auf das Personal. Das würde ich auf jeden Fall kommunizieren. [Tina (Ausbildungsverantwortliche)]

Drittens wird sowohl von Verbands- als auch Wissenschaftsseite der Wunsch formuliert, zukünftig kooperative Projekte noch stärker als gemeinsame Projekte aufzusetzen, also nicht als Projekte, die von der Wissenschaft an die Verbände herangetragen werden, sondern als Projekte in denen tatsächlich die Problemstellungen und Ziele gemeinsam entwickelt und definiert werden.

Also ich würde mir wünschen, dass wir die Ziele und Inhalte gemeinsam definieren. Und dass man sich aufeinander zubewegt und ein gutes Gleichgewicht findet zwischen pragmatischen Umsetzungen und wissenschaftlichem Anspruch. [Alex (Verbandspolitikvertreter)]

Ich würde mir wünschen, dass das Projekt von den Verbänden mehr noch als gemeinsames Projekt wahrgenommen wird, dass das ein Projekt ist, bei dem sie erkennen, dass das für sie einen Mehrwert hat, für ihre Trainerausbildung, für ihre Trainer und letztendlich auch für ihre Sportler und dass ich nicht die Person bin, die für alles verantwortlich ist, sondern dass da auch mehr von deren Seite kommt und eingefordert wird. [Sina (Moderatorin)]

Damit schließt sich der Kreis zu Phase 1, der Sondierungsphase, in der genau dies als Grundvoraussetzung eines gelingenden Kooperationsprojekts beschrieben wurde.

3.3.5 Projektende – „... im Ziel.“



In der Regel werden Projekte mit einem Abschlussbericht bzw. mit Ablauf der vereinbarten Projektlaufzeit formell beendet. Inwiefern Projekte zur Qualitätsentwicklung jedoch überhaupt jemals beendet werden (können), darüber lässt sich sicher streiten. Oft werden gegen Ende einer Projektlaufzeit bereits neue Projekte initiiert, um noch offene Problemstellungen oder neu aufgekommene Fragen zu bearbeiten. Qualitätsentwicklungsprozesse können aber auch vom Projektcharakter in strukturiertes Alltagsgeschäft überführt werden, mit der expliziten Vorstellung eines stetig weiterzuführenden Prozesses.

Ist der Kooperative Qualitätsentwicklungsprozess vom Forschungsprojekt QuaTroPLUS „... im Ziel“? Ja und nein. Es wurden Maßnahmen entwickelt, überarbeitet und fertiggestellt, die bereits implementiert werden, die also von der Zielgeraden schon ins Ziel gekommen sind. Die Äußerungen der Befragten zeigen aber auch, dass weitere Schritte notwendig sind, um einzelne Maßnahmen noch zu finalisieren und zu implementieren, hier fehlen also noch einige Meter bis zum Ziel. In QuaTroPLUS wurden zudem weitere Bedarfe für Qualitätsentwicklung identifiziert, entsprechende Prozesse laufen bereits. Auch wenn QuaTroPLUS bereits formal zu Ende ist, ist es die kooperative Qualitätsentwicklung in den Verbänden noch nicht. Im darauffolgenden Forschungsprojekt QuaTrA² wurden die Akteursgruppen wieder „auf die Plätze“ geholt, um nach dem Startschuss – „los geht's!“ – erneut ins „Rennen“ zu gehen.

² Das BISp-geförderte Projekt „Qualifizierung im DOSB – Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung Leistungssport: Anforderungssituationen, Auswahl sportpädagogischer Inhalte, Ausbilder:innenhandeln und Ausbilder:innen“ (QuaTrA) läuft von 01/2023 bis 12/2025 (Aktenzeichen: ZMI4-07110/23-25).

Zusammenfassung und Fazit

4 Zusammenfassung und Fazit

Das Konzept der Kooperativen Planung (Gelius et al., 2021; Rütten et al., 2017) war handlungsleitend für die Zusammenarbeit im Rahmen von QuaTroPLUS. Im Laufe des Projekts wurde deutlich, dass Anpassungen dieses Konzeptes notwendig erscheinen, um settingspezifisch und kontextsensibel die gemeinsam vereinbarten Ziele zu verfolgen. In diesem Handlungsleitfaden haben wir unsere Erfahrungen anhand von Interviewaussagen verschiedener Akteur:innen zugänglich gemacht. Der Handlungsleitfaden umfasst darüber hinaus praktische Checklisten, die als Grundlage für die Planung zukünftiger Kooperationsprojekte zwischen Sportpraxis und Sportwissenschaft genutzt werden können.

Was waren unsere wichtigsten Learnings zur Kooperativen Qualitätsentwicklung?

Ein Learning ist es, noch expliziter die Verbandspolitik bei der Anlage von Kooperationsprojekten zwischen Sportpraxis und Sportwissenschaft zu berücksichtigen, damit entsprechende Entscheidungsträger:innen regelmäßig Einblicke in Projektziele, Fortschritte und Herausforderungen erhalten. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn bspw. personelle oder finanzielle Rahmenbedingungen angepasst werden müssen.

Ein weiteres Learning bezieht sich auf die Klärung von Rahmenbedingungen. Die Evaluation zeigte, dass eine frühzeitige Klärung personeller, finanzieller und zeitlicher Ressourcen und Rahmenbedingungen, der Einbindung haupt- und ehrenamtlicher Akteure und des Umgangs mit einer möglichen Personalfuktuation (z. B. standardisiertes Briefing) helfen, einen störungsarmen Projektverlauf zu sichern.

QuaTroPLUS wurde maßgeblich von der Wissenschaft initiiert und gesteuert. Gelernt haben wir daraus, dass damit die gesamte inhaltliche Vorbereitung und Verantwortung für die Prozessgestaltung auch bei der Wissenschaft bleibt. Die Verantwortung dafür könnte jedoch gezielter auf Akteur:innen aus beiden Welten verteilt werden, beispielsweise indem jeweils Vertreter:innen aus der Sportpraxis und der Sportwissenschaft gemeinsam Treffen vorbereiten, Moderationen der Sitzungen übernehmen usw. Das Prinzip lautet dann: *Projektsteuerung im transdisziplinären Tandem*.

Eine lineare Projektplanung, wie wir sie im Forschungsprojekt QuaTroPLUS angewendet haben, bietet den Vorteil, dass die Ziele und Endprodukte von Anfang an (vermeintlich) klar sind und man die gesamte Projektzeit auf diese Ziele und Produkte hinarbeiten kann. Sie hat aber auch den entscheidenden Nachteil, dass Produkte relativ spät einen Status erreicht haben, in dem sie im Feld getestet werden. Hier böten sich iterative Verfahren an (z. B. scrum-Methodik), bei denen früher „funktionsfähige“ Prototypen entwickelt, diese in mehreren Durchgängen im Feld getestet und bedarfsorientiert weiterentwickelt werden können.

Mit unserer Idee der Kooperativen Qualitätsentwicklung haben wir vielleicht noch nicht den Königsweg für den Umgang mit jeglichen Schwierigkeiten in Kooperationen zwischen Sportpraxis und Sportwissenschaft entwickelt. Wir hoffen jedoch, mit der Beschreibung relevanter Phasen ein Grundgerüst geliefert zu haben, auf dem settingspezifisch und angepasst an den jeweiligen Kontext fruchtbare Kooperationsprojekte geplant und umgesetzt werden können.

Literatur



- Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C., & Schramm, E. (2010). Methoden transdisziplinärer Forschung: Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. *campus*.
- 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>
- Norström, A. V., Cvitanovic, C., Löf, M. F., West, S., Wyborn, C., Balvanera, P., Bednarek, A. T., Bennett, E. M., Biggs, R., Bremond, A. de, Campbell, B. M., Canadell, J. G., Carpenter, S. R., Folke, C., Fulton, E. A., Gaffney, O., Gelcich, S., Jouffray, J.-B., Leach, M., . . . Österblom, H. (2020). Principles for knowledge co-production in sustainability research. *Nature Sustainability*, 3(3), 182–190. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0448-2>
- Rütten, A., Frahsa, A., Abel, T., Bergmann, M., Leeuw, E. de, Hunter, D., Jansen, M., King, A., & Potvin, L. (2017). Co-producing active lifestyles as whole-system-approach: Theory, intervention and knowledge-to-action implications. *Health Promotion International*, 34(1), 47–59. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax053>

Anhang: Informationen zum Forschungsprojekt QuaTroPLUS



Anhang: Informationen zum Forschungsprojekt QuaTroPLUS

A1 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 2005 in den Rahmenrichtlinien für Qualifizierung (DSB, 2005) des Deutschen Olympischen Sportbunds (DOSB) formal 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). Dieses Modell geht davon aus, dass Trainer:innenkompetenzen „sportwissenschaftliches, methodisch-didaktisches und sozial-kommunikatives aktives Wissen und dessen reflektierte Nutzung (= Können) zur Lösung von variablen Anforderungssituationen in Training und Wettkampf [umfassen]“ (Sygusch et al., 2020a, S. 47). Zentraler Ausgangspunkt dieses Modells sind Anforderungssituationen von Trainer:innen. Für den Erwerb von Trainer:innenkompetenzen gibt das Modell zur Bewältigung dieser Anforderungssituationen konkrete Qualitätsempfehlungen³ zur Gestaltung einer kompetenzorientierten Trainer:innenbildung. Diese Empfehlungen zielen auf die Entwicklung einer verbandsspezifischen kompetenzorientierten Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur (Sygusch et al., 2020a, 2020b). Eine erste Erprobung des DOSB-Kompetenzmodells fand im Rahmen des

³ Aus Platzgründen wurde auf eine eigenständige Erläuterung des DOSB-Kompetenzmodells verzichtet. In Kapitel 3 werden zentrale Qualitätsempfehlungen benannt, um die dort dargestellten Ergebnisse einzuordnen. Im Detail ist es bei Sygusch et al. (2020a, 2020b) nachzulesen.

vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft geförderten Forschungsprojekts Qualifizierung im DOSB: Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung Leistungssport (QuaTroPLUS)⁴ statt. QuaTroPLUS hatte das Ziel, die Trainer:innenbildung Leistungssport in vier Spitzensportverbänden (Deutscher Hockey Bund e. V. [DHB], Deutscher Judo-Bund e. V. [DJB], Deutscher Leichtathletik Verband e. V. [DLV] und Deutscher Skiverband e.V. [DSV]) orientiert am DOSB-Kompetenzmodell kompetenzorientiert weiterzuentwickeln und fokussierte hierbei folgende Fragestellungen:

F1: (Wie) Wird in den Ausbildungs- und Lehrgangskonzeptionen der beteiligten Verbände eine am DOSB-Kompetenzmodell orientierte Trainer:innenbildung angelegt?

F2: (Wie) Werden die – orientiert am DOSB-Kompetenzmodell – entwickelten Lehrgangskonzeptionen der beteiligten Verbände umgesetzt, erlebt und akzeptiert?

A2 Forschungsmethodisches Vorgehen

Angelehnt an die sportpädagogische Programmevaluation (Sygusch et al., 2013) besteht das methodische Vorgehen aus einer Evaluation der Konzeption (F1) und einer Evaluation der Durchführung (F2).

F1: (Wie) Wird in den Ausbildungs- und Lehrgangskonzeptionen der beteiligten Verbände eine am DOSB-Kompetenzmodell orientierte Trainer:innenbildung angelegt?

⁴ Das Forschungsprojekt QuaTroPLUS ist das Folgeprojekt zum ebenfalls vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft geförderten Forschungsprojekt Qualifizierung im DOSB: Trainer Leistungssport zwischen Anspruch und Wirklichkeit (QuaTro) (AZ 071101/14-16).

Im ersten Schritt wurde mit der Evaluation der Konzeption überprüft, ob den Ausbildungs- und Lehrgangskonzeptionen eine kompetenzorientierte Verortung (Kap. A3.1.1: Kompetenzverständnis) zugrunde liegt und konkret festgelegte Anforderungssituationen und Wissensbereiche (Kap. A3.1.2), Lernziele (Kap. A3.1.3: Lernzielkultur), Lern- (Kap. A3.1.4: Aufgabenkultur) sowie Leistungsaufgaben (Kap. A3.1.5: Prüfungskultur) identifiziert werden können. Die Stichprobe der N = 3 Ausbildungs- und N = 28 Lehrgangskonzeptionen stammt aus dem kooperativen Planungsprozess (Gelius et al., 2021) des Projekts. Für die Kooperative Qualitätsentwicklung wurde in jedem beteiligten Verband eine Gruppe eingerichtet. Sie setzte sich aus Vertreter:innen der Sportpraxis (z.B. Ausbildungsverantwortliche, Ausbilder:innen, Trainer:innen), der Verbandspolitik/-verwaltung (z.B. Vorstand, Präsidiumsmitglied) und der Sportwissenschaft (FAU-Kompetenzexperten) zusammen. Um die Bedarfe der Verbände und der Sportwissenschaft gleichermaßen zu berücksichtigen, wurde die Planungsgruppe um eine Moderatorin ergänzt. Die verbandsspezifischen Gruppen trafen sich im Zeitraum Mai 2019 bis Februar 2022 zwölf⁵ bis 16 mal. Die Datenauswertung der Ausbildungs- und Lehrgangskonzeptionen erfolgte anhand einer Dokumentenanalyse.

F2: (Wie) Werden die – orientiert am DOSB-Kompetenzmodell – entwickelten Lehrgangskonzeptionen der beteiligten Verbände umgesetzt, erlebt und akzeptiert?

Im zweiten Schritt wurde mit der Evaluation der Durchführung die Ausbildungswirklichkeit überprüft. Konkret ging es darum, ob die Ausbilder:innen Lernaufgaben (Kap. A3.2.1: Aufgabenkultur) bzw. die Prüfer:innen Leistungsaufgaben (Kap. A3.2.2: Prüfungskultur) gemäß der Lehrgangskonzeptionen umsetzen. Ergänzend wurde untersucht, inwiefern aufgaben- (Kap. A3.2.1: Aufgabenkultur) und prüfungsbezogenes Handeln (Kap. A3.2.2:

Prüfungskultur) seitens der Ausbilder:innen und Prüfer:innen umgesetzt und von den Ausbilder:innen und Teilnehmenden erlebt und akzeptiert wird. Die Stichprobe bilden N = 9 Ausbilder:innen, N = 2 Prüfer:innen und N = 6 Teilnehmendengruppen. Für die Datenerhebung wurde die Umsetzung von n = 17 Lehrgangskonzeptionen videographiert. Ergänzend erfolgten mit den Ausbilder:innen und Prüfer:innen Stimulated-Recall-Interviews (Messmer, 2014), mit den Teilnehmendengruppen Gruppeninterviews (Misoch, 2019). Für die Datenauswertung erfolgte die Beobachtung der Lehr-, Lern- und Prüfungssituationen mithilfe eines am DOSB-Kompetenzmodell orientierten Beobachtungsbogens. Für die Stimulated-Recall- und Gruppeninterviews wurde auf eine qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen (Mayring, 2015).

A3 Ergebnisse

A3.1 Evaluation der Konzeption

F1: (Wie) Wird in den Ausbildungs- und Lehrgangskonzeptionen der beteiligten Verbände eine am DOSB-Kompetenzmodell orientierte Trainer:innenbildung angelegt?

A3.1.1 Kompetenzverständnis

Alle Verbände haben das Kompetenzverständnis des DOSB-Kompetenzmodells innerhalb der kooperativen Treffen sowie in damit einhergehenden Diskussionsprozessen übernommen. Eine entsprechende Definition von Trainer:innenkompetenz wurde seitens der beteiligten Verbände nicht in deren Ausbildungs- und/oder Lehrgangskonzeptionen eingearbeitet. Modelltreu wäre es, diese – oder eine verbandsspezifisch angepasste – Definition beispielsweise in die Ausbildungskonzeption zu übertragen.

Ergänzend wurde im Zuge des kooperativen Planungsprozesses eine kompetenzorientierte Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur konstruktiv diskutiert. Eine formale Verankerung in den Ausbildungsdokumenten der beteiligten Verbände, was beispielsweise

⁵ Ein Verband wechselte nach fünf Kooperativen Projekttreffen in den Projektbeirat, so dass die Kooperative Qualitätsentwicklung abgebrochen wurde.

unter den Merkmalen einer kompetenzorientierten Aufgaben- und Prüfungskultur (kognitiver Aktivierung⁶, Lebensweltbezug⁷ oder Meta-Reflexion⁸) konkret verstanden wird und welche didaktisch-methodischen Implikationen sich daraus ergeben, wurde in den Ausbildungs- und/oder Lehrgangskonzeptionen nicht integriert. Modelltreu wäre es, auch solche Leitlinien und didaktisch-methodischen Implikationen einzuarbeiten und dadurch für alle aktuellen und künftigen Ausbilder:innen und Prüfer:innen zugänglich zu machen.

A3.1.2 Anforderungssituationen und Wissensbereiche

Insgesamt haben die beteiligten Verbände 43 verbandsspezifische Anforderungssituationen identifiziert, z.B. Dein Sportler arbeitet an der Verbesserung einer sportlichen Technik. Du beobachtest ihn und hast deine Aufmerksamkeit auf ihn gerichtet. Die ersten vier Versuche, die Technik zu verbessern, waren erfolglos. Diesen Anforderungssituationen wurden lösungsrelevante Wissensbereiche zugeordnet und damit eine Grundlage für die Konkretisierung und Ausdifferenzierung kompetenzorientierter Lernziele, Lern- und Prüfungsaufgaben geschaffen. Die Auswahl lösungsrelevanter Wissensbereiche erfolgte primär erfahrungsgeleitet bzw. pragmatisch (Auswahl vorhandener Wissensmodule). Gleiches gilt für die Zuordnung zu Lizenzstufen, so dass sich keine lizenzstufenübergreifende Systematik abbildet, welche die Komplexität der Anforderungssituationen und/oder Wissensbereiche in Niveaustufen unterteilt.

Perspektivisch wäre hier eine Qualitätssteigerung denkbar, indem die Auswahl und Zuordnung von

6 Kognitive Aktivierung meint die eigenständige Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit eigenen Erfahrungen und/oder neu erworbenem objektivem Fachwissen sowie die Reflexion dessen (Sygusch et al., 2020b).

7 Lebensweltbezug meint die Orientierung an und die Herstellung von Bezügen zu Anforderungssituationen aus dem Trainings- und/oder Wettkampfalltag der Teilnehmenden (Sygusch et al., 2020b).

8 Meta-Reflexion meint die Thematisierung von individuellen Lernzielen, Lernprozessen und Lernfortschritten der Teilnehmenden (Sygusch et al., 2020b).

Anforderungssituationen und Wissensbereichen auf einer sportwissenschaftlichen Grundlage erfolgen würde; wenn also den Anforderungssituationen von sportwissenschaftlichen Expert:innen lösungsrelevante Wissensbereiche zugeordnet würden.

A3.1.3 Lernzielkultur

Die Dokumentenanalyse belegt für fast alle Lehrgangskonzeptionen eine systematische Ausrichtung der Lernziele an den jeweiligen Anforderungssituationen und Wissensbereiche. Die entwickelten Lernziele sind zudem überwiegend kompetenzorientiert formuliert, d. h. sie greifen die zugeordneten Wissensbereiche auf (Inhaltskomponente) und orientieren sich modellnah an den Aktivitäten (1) Wissen erwerben, (2) Handeln planen, (3) umsetzen sowie (4) auswerten (Handlungskomponente). Zur Aktivität (5) Handeln innovieren wurden nur in Einzelfällen Lernziele entwickelt.

Modelltreu wäre es hier, neben den relevanten Wissensbereichen auch die jeweiligen Anforderungssituationen explizit in Lernzielformulierungen aufzugreifen. Gerade Lernziele zur Wissensnutzung ([2] Handeln planen, [3] umsetzen, [4] auswerten) würden sich hierfür anbieten. Dies würde den zentralen Ausgangs- und Bezugspunkt von Anforderungssituationen für alle Ausbilder:innen noch stärker verdeutlichen.

A3.1.4 Aufgabenkultur

Analog zu den Lernzielen bestätigt die Dokumentenanalyse mehrheitlich eine Ausrichtung der Lernaufgaben an den Anforderungssituationen und Wissensbereichen. Außerdem belegt sie eine überwiegende Passung zwischen Lernzielen und Lernaufgaben. Die meisten formulierten Lernaufgaben greifen die in den Lernzielen benannten Wissensbereiche auf und orientieren sich modellnah an den Aktivitäten (0) Vorwissen aktivieren, (1) Wissen erwerben, (2) Handeln planen, (3) umsetzen sowie (4) auswerten. Die Aktivität (5) Handeln innovieren wurde – analog zur Lernzielkultur – nur in Einzelfällen bedacht.

Modelltreu wäre es – analog zu den Lernzielen –, neben den Wissensbereichen auch die jeweilige Anforderungssituation in den Lernaufgaben aufzugreifen, hier zu (0) Vorwissen aktivieren und zur Wissensnutzung (sh. oben: Lernziele).

A3.1.5 Prüfungskultur

Bislang liegen erst von zwei Verbänden Konzeptionen mit Leistungsaufgaben vor. Hiervon weisen zwei Konzeptionen Modellnähe auf, indem sowohl die Aktivitäten des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung berücksichtigt werden als auch deutlicher Bezug zu den entsprechenden Anforderungssituationen, Lernzielen und -aufgaben hergestellt wird. Sie können als Good-Practice-Beispiele angesehen werden. Die weiteren Leistungsaufgaben werden nur für einzelne Aktivitäten angeführt und mit marginalem Bezug zu Anforderungssituationen, Lernzielen und -aufgaben. Modelltreu wäre es, wenn zu allen Lernzielen und -aufgaben passende Leistungsaufgaben konzipiert werden.

A3.2 Evaluation der Durchführung

F2: (Wie) Werden die – orientiert am DOSB-Kompetenzmodell – entwickelten Lehrgangskonzeptionen der beteiligten Verbände umgesetzt, erlebt und akzeptiert?

A3.2.1 Aufgabenkultur

Die Lernaufgaben wurden zu über zwei Drittel wie konzipiert durchgeführt. In allen anderen Fällen wurden die Lernaufgaben entweder durch weitere Lernaufgaben ergänzt oder konnten bei der Beobachtung nicht identifiziert werden.

Inwiefern die Merkmale einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur umgesetzt, erlebt und akzeptiert wurden, wird im Folgenden für jedes Merkmal einzeln dargestellt:

Kognitive Aktivierung wird vielfach aus Zeitgründen und vor allem bei den Aktivitäten zur Wissensnutzung von den Ausbilder:innen nicht konsequent umgesetzt. In den Fällen, in denen kognitive Aktivierung ermöglicht wurde, wird sie sowohl von den Ausbilder:innen als auch von den Teilnehmenden als sinnvoll erlebt und akzeptiert. Ergänzend wurde festgestellt, dass die Aktivitäten (2) Handeln planen und (4) auswerten oft auf subjektivem Erfahrungswissen statt auf (vorher erarbeitetem) objektivem Fachwissen basieren.

Zum Lebensweltbezug werden statt der identifizierten Anforderungssituationen vielfach spontane Praxisbeispiele herangezogen. Die Interviews mit den Ausbilder:innen und Teilnehmenden bestätigen die inhaltliche und didaktisch-methodische Relevanz von Anforderungssituationen. Das didaktische Potenzial der Anforderungssituationen wird allerdings vielfach nicht ausgeschöpft. Wenn Anforderungssituationen aufgegriffen wurden, dann überwiegend zur Veranschaulichung von Wissensbereichen, nicht jedoch als zentraler Ausgangs- (bspw. zum [1] Vorwissen aktivieren) und Bezugspunkt (bspw. zur Aktivität [2] Handeln planen und [3] umsetzen) von Ausbildungssituationen. Modelltreu wäre es, bei der Durchführung regelmäßig auf die in der Konzeption zugrunde gelegte Anforderungssituation aus dem Training und/oder Wettkampf Bezug zu nehmen.

Eine modelltreue Meta-Reflexion über individuelle Lernziele, Lernprozesse und Lernfortschritte ist kaum beobachtbar und wird seitens der Befragten nur in Einzelfällen thematisiert.

A3.2.2 Prüfungskultur

Die Leistungsaufgaben aus den beiden vorliegenden Prüfungskonzeptionen wurden mehrheitlich wie konzipiert durchgeführt. Vereinzelt konnten die Leistungsaufgaben bei der Beobachtung nicht identifiziert werden.

Die Merkmale Kognitive Aktivierung, Lebensweltbezug und Meta-Reflexion konnten bei der

Umsetzung der Leistungsaufgaben vielfach nicht (als modellnah) identifiziert werden. Hinzu kommt, dass hierfür auch nur in Einzelfällen Aussagen zum Erleben und zur Akzeptanz vorliegen.

A4 Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse zeigen insgesamt, dass sich die (Weiter-)Entwicklung der Trainer:innenbildung in den beteiligten Spitzensportverbänden auf konzeptioneller Ebene systematisch am DOSB-Kompetenzmodell orientiert. Die Monita beziehen sich wesentlich auf die Umsetzung, vor allem hinsichtlich der Nutzung von Anforderungssituationen und der kompetenzorientierten Ausgestaltung der Rolle von Ausbilder:innen und Prüfer:innen. Die Merkmale aufgaben- und prüfungsbezogenen Handelns (kognitive Aktivierung, Lebensweltbezug und Meta-Reflexion) wurden vielfach nicht als modelltreu identifiziert. Das dürfte unter anderem darin begründet liegen, dass dafür in den kooperativen Treffen deutlich weniger Zeit investiert wurde als beispielweise für die Konzeption von Lernaufgaben. Ergänzend wurde festgestellt, dass diejenigen Ausbilder:innen und Prüfer:innen, die durchgehend an der Kooperativen Planung beteiligt waren, tendenziell eher aufgaben- bzw. prüfungsbezogen modellnah gehandelt haben, als diejenigen, die nicht oder nur vereinzelt in die Kooperative Planung involviert waren.

Den Spitzensportverbänden wird infolgedessen empfohlen, das aufgabenbezogene Handeln der Ausbilder:innen und deren Rolle als Lernbegleiter:innen weiter zu konkretisieren. Ergänzend sollten die pro Verband geschaffenen ‚Produkte‘ zur Entwicklung und Umsetzung kompetenzorientierter Trainer:innenbildung den Weg von der Arbeitsgruppe in den Gesamtverband finden. Hierfür sollten im Sinne einer kompetenzorientierten Trainer:innenbildung (ggf. auch verbandsübergreifend) Maßnahmen zur (Weiter-) Qualifizierung von Ausbilder:innen und Prüfer:innen geschaffen und umgesetzt werden. Darüber hinaus sollten für alle Lernziele und -aufgaben prüfungsbezogene Leistungsaufgaben entwickelt und umgesetzt sowie

analog zum aufgabenbezogenen Handeln prüfungsbezogenes Handeln konkretisiert werden.

Aus den Ergebnissen lassen sich nicht nur Handlungsempfehlungen für die Spitzensportverbände, sondern auch für die Weiterentwicklung des DOSB-Kompetenzmodells ableiten. So sollten die im Projektverlauf gewonnenen verbandsübergreifenden Erkenntnisse zu Anforderungssituationen und Anforderungsbereichen in das Modell eingearbeitet werden. Ergänzend sollte die Dimension Anforderungsniveaus im Lernzielraster ausdifferenziert und mittels exemplarischer Anforderungssituationen und Wissensbereiche veranschaulicht werden. Das Merkmal Reflexion (Bestandteil der Aufgaben- und Prüfungskultur) sollte stärker in Richtung Meta-Reflexion präzisiert werden und vor allem den individuellen Lernprozess der Teilnehmenden fokussieren. Empfehlungen zum aufgaben- und prüfungsbezogenen Handeln der Ausbilder:innen und Prüfer:innen sollten konkretisiert werden und zwischen Einführung-, Bearbeitungs- und Nachbereitungsphase der Lern- und Leistungsaufgaben differenzieren.

Ergänzend lassen sich Empfehlungen für die Überarbeitung der DOSB-Rahmenrichtlinien ableiten. Um eine für alle aktuellen und künftigen Ausbildungsverantwortlichen hilfreiche Grundlage für die Konzeption und Durchführung kompetenzorientierter Aus- und Fortbildungen zu schaffen, sollten die DOSB-Rahmenrichtlinien insbesondere dahingehend weiterentwickelt werden, dass das im DOSB-Kompetenzmodell beschriebene Kompetenzverständnis, dazugehörige Leitlinien oder Empfehlungen zur Konzeption und Durchführung einer verbandspezifischen Lernziel-, Aufgaben- und Prüfungskultur sowie Anforderungsbereiche zur Ordnung von Anforderungssituationen integriert werden. Darüber hinaus wird empfohlen, eine ‚Entschlackung‘ von Ausbildungsinhalten bzw. Wissensbereichen vorzunehmen und viel mehr exemplarische Ausbildungsinhalte und Wissensbereiche zu verankern, die im Zusammenhang mit konkreten Anforderungssituationen der Trainer:innen stehen.

Im weiteren vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft geförderten Forschungsprojekt Qualifizierung im DOSB – Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung Leistungssport: Anforderungssituationen, Auswahl sportpädagogischer Inhalte, Ausbilder:innenhandeln, Ausbilder:innenbildung (QuaTrA)⁹ werden diese Empfehlungen aufgegriffen, um die Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung konsequent weiter zu entwickeln und zu evaluieren.

⁹ Aktenzeichen: ZMI4-07110/23-25; Laufzeit: 2023-2025

Literatur zum Anhang



Literatur zum Anhang

- 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.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes*.
- 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. (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.
- 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.
- 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.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Messmer, R. (2014). Stimulated Recall as a Focused Approach to Action and Thought Processes of Teachers. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter.
- Sygusch, R., Bähr, I., Gerlach, E. & Bund, A. (2013). Orientierungspunkte einer Programmevaluation in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(1), 31-54.
- 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.

Diese Handreichung entstand im Rahmen des vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft geförderten Forschungsprojekts Qualifizierung im DOSB: Kompetenzorientierung in der Trainer:innenbildung Leistungssport (QuaTroPLUS). Das Projekt war angesiedelt im Arbeitsbereich Bildung im Sport (Prof. Dr. Ralf Sygusch) des Departments für Sportwissenschaft und Sport der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg. Die Evaluation der im Projekt durchgeführten Kooperativen Qualitätsentwicklung wurde in Kooperation mit Dr. Julia Lohmann von der Universität Augsburg durchgeführt.

Dr. Julia Lohmann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sportpädagogik der Universität Augsburg

Annalena Möhrle

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildung im Sport der FAU Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Ralf Sygusch

Leiter des Arbeitsbereichs Bildung im Sport der FAU Erlangen-Nürnberg

PD Dr. Sebastian Liebl

Wissenschaftskoordinator im Arbeitsbereich Bildung im Sport der FAU Erlangen-Nürnberg