

Zum (doppelten) Kompetenzprofil von Dozierenden der Fachdidaktik «Bewegung und Sport» – Eine qualitative Untersuchung in der Deutsch- und Westschweiz

Christelle Hayoz

Zusammenfassung Seit der Einführung des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) existieren in der Schweiz Pädagogische Hochschulen, die neben Lehre, Forschung und Entwicklung auch Weiterbildungen und Zusatzausbildungen anbieten. Der Auftrag des HFKG führte zu einem doppelten Kompetenzanspruch. Aufgrund mangelnder Untersuchungen hinsichtlich dieses doppelten Kompetenzanspruchs im Fachbereich der Sportdidaktik wurde die subjektive Wahrnehmung von Dozierenden untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass mehrere Kompetenzansprüche wahrgenommen werden und unterschiedliche Kompetenzprofile vorliegen.

Schlagwörter doppeltes Kompetenzprofil – Fachdidaktik – Bewegung und Sport

The (dual) competency profile of lecturers in subject-specific sports education – A qualitative study in German- and French-speaking Switzerland

Abstract Since the introduction of the Higher Education Act (HEdA), Switzerland has universities of teacher education that, in addition to teaching, research and development, also offer continuing education as well as additional training. The mandate of the HEdA led to a double claim concerning the skills of lecturers. Due to a lack of research regarding the dual competency profile in the field of subject-specific sports education, the lecturers' subjective perception was investigated. The results of the study show that several requirements are perceived and different profiles exist.

Keywords dual competency profile – subject-specific education – sports and physical education

1 Einleitung und Problemstellung

Seit der Bologna-Hochschulreform in den 1990er-Jahren, die auf eine europaweite Vereinheitlichung von Studiengängen und Studienabschlüssen abzielte, wurde die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung harmonisiert (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2021a). Auf der Grundlage des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) entstanden in der Schweiz gesetzlich drei Hochschultypen, wobei alle Hochschultypen einem vierfachen Leistungsauftrag verpflichtet sind: Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011a). Die Pädagogischen Hochschulen sind

seither Mitglied der Dachorganisation *swissuniversities*¹ mit eigener Kammer und Vertretung im Vorstand. Dort werden strategische Zielsetzungen und abgeleitete Massnahmen umgesetzt sowie Positionspapiere zu den steigenden Anforderungen oder zu Laufbahnperspektiven erarbeitet. Auch ein Versuch einer Selbstvergewisserung wird unternommen, bei dem die Merkmale des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» definiert werden. In Anbetracht der steigenden Anforderungen kann auch der erweiterte Kompetenzanspruch an die Dozierenden² verstanden werden (Tettenborn & Tresp, 2020). Unter anderem aufgrund eines von *swissuniversities* lancierten (Strategie-)Programms von 2017 bis 2020 (*swissuniversities*, 2021) hat sich in den letzten Jahren der Begriff «Doppeltes Kompetenzprofil» etabliert, der auf die vielfältigen Anforderungen an die Dozierenden aufmerksam macht (Freisler-Mühlemann, 2020; Sibold, 2017). Diese akademische Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen mit dem Anspruch eines doppelten Kompetenzprofils führt zur Frage, inwiefern die Dozierenden diesem doppelten Kompetenzanspruch entsprechen bzw. wie diese Kompetenzansprüche von den Dozierenden wahrgenommen werden. Die Klärung dieser Fragen auf der Grundlage der subjektiven Wahrnehmung der Dozierenden kann die existierenden Kompetenzansprüche verdeutlichen und das erforderliche Kompetenzprofil von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen aufzeigen.

Im vorliegenden Beitrag interessiert insbesondere das Kompetenzprofil der Dozierenden im Fachbereich der Sportdidaktik. Die Akademisierung der sportwissenschaftlichen Institute an Schweizer Universitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts fand im Vergleich zu anderen Wissenschaften relativ spät statt, weshalb die Sportwissenschaft und somit auch die Sportdidaktik als junge Wissenschaften bezeichnet werden können. In den 1980er- und 1990er-Jahren wurden die diplomierten Turn- und Sportlehrpersonen I und II in den Lehramtsstudiengängen mehrheitlich sportpraktisch ausgebildet. Ende der 1990er-Jahre wurden diese Lehramtsstudiengänge mit Lizentiatsstudiengängen und verschiedenen Profilierungsoptionen ergänzt. Seit der Bologna-Reform werden heute schweizweit Bachelor- und Masterstudiengänge in Sportwissenschaft(en) angeboten (Schlesinger, Studer & Nagel, 2015). Im Fachbereich «Bewegung und Sport» sind deshalb bislang erst wenige sportdidaktische Forschungsarbeiten verfügbar, die das Kompetenzprofil von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern konzeptionell oder empirisch bearbeiten. Das Schulfach «Bewegung und Sport» kann zudem als besonderes Fach betrachtet werden, da es als einziges Schulfach der Volksschule auf Bun-

¹ Bei *swissuniversities* handelt es sich um die Dachorganisation der Schweizer Hochschulen, welche die Zusammenarbeit und die Koordination zwischen den Hochschulen sowie den verschiedenen Hochschultypen fördert. Sie übernimmt Mandate des Bundes sowie Programm- bzw. Projektleitungen wie beispielsweise beim Programm P-11 «Doppeltes Kompetenzprofil», in dem Nachwuchsfördermodelle aufgebaut werden, um das doppelte Kompetenzprofil der (künftigen) Mitarbeitenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zu stärken.

² Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff «Dozierende» für das wissenschaftliche Personal an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwendet, wobei die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie die wissenschaftlichen Mitarbeitenden inbegriffen sind.

desebene gesetzlich geregelt ist. Gemäss dem Bundesgesetz über die Förderung von Sport und Bewegung sind in der obligatorischen Schule mindestens drei Lektionen Bewegungs- und Sportunterricht pro Woche vorgeschrieben (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011b, Art. 12, Abs. 4). Dies trägt dazu bei, dass dem Kompetenzprofil der Dozierenden im Fachbereich der Sportdidaktik ein besonderes Interesse zukommt. Das Verständnis des Schulfachs wird im Rahmen des vorzustellenden Projekts zwar empirisch erhoben, aber aus forschungsökonomischen Gründen in der vorliegenden Untersuchung nicht weiterverfolgt.

Um das (doppelte) Kompetenzprofil der Dozierenden im Fachbereich der Sportdidaktik zu eruieren, wird im nachfolgenden Abschnitt zunächst der aktuelle Forschungsstand zum doppelten Kompetenzprofil dargelegt. Mithilfe von qualitativen Leitfadenterviews und einer qualitativen Inhaltsanalyse werden anschliessend die subjektiv wahrgenommenen Kompetenzansprüche von Sportdidaktikerinnen und Sportdidaktikern aufgezeigt. Im Diskussionsteil werden die subjektiv wahrgenommenen Kompetenzansprüche hinsichtlich des doppelten Kompetenzprofils analysiert und diskutiert. Abgeschlossen wird der Beitrag mit Überlegungen zu den Limitationen der Studie und einem Ausblick.

2 Theoretische Überlegungen und aktueller Forschungsstand

Dozierende müssen seit der Bologna-Reform in den 1990er-Jahren vier verschiedene Grundaufträge erfüllen: Aus- und Weiterbildung, anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung sowie Zusatzausbildungen und Dienstleistungen (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2021b). Diese Vervielfachung der Leistungsbereiche erhöht den Kompetenzanspruch an die Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. Zudem müssen die Dozierenden für die Professionalisierung von Lehrpersonen Transferbezüge sicherstellen. Damit sie diese Transferbezüge herstellen können, werden von den Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen eine möglichst praxisnahe, zielstufenbezogene Lehre sowie eine stetige kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Entwicklung sowie der Berufspraxis im Wissenschaftskontext gefordert (Vosseler, 2020). Um diese Transferorientierung zu erreichen, ist die Verflechtung zwischen Lehre und Forschung notwendig (Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat, 2014).

In diesem Zusammenhang hat sich in den letzten Jahren im Diskurs zum doppelten Anspruch von Lehre und Forschung für die Dozierenden der Begriff «Doppeltes Kompetenzprofil» etabliert (u.a. Freisler-Mühlemann, 2020; swissuniversities, 2021). In der Literatur lässt sich dieser Begriff jedoch nur sporadisch vorfinden (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020). Mit den Rahmenbedingungen sowie den Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen hat sich Stäuble (2015) auseinandergesetzt. Sie analysierte die Aufgaben der Auszubildenden

und entwarf daraus ein Anforderungsprofil für das akademische Personal an Pädagogischen Hochschulen. Dabei entstand keine doppelte, sondern eine dreifache Ausprägung des Kompetenzprofils: disziplinäre Fachlichkeit, Fachlichkeit der Verwendungsformen sowie professionsbezogene Fachlichkeit. Lunenberg, Dengerink und Korthagen (2014) beschreiben das Kompetenzprofil von Auszubildenden mittels sechs Rollen, wobei eine breite Begriffsdefinition verwendet wird: Lehrende («teachers of teachers»), Forschende («researchers»), Betreuende («coaches»), Curriculumentwickelnde («curriculum developers»), Prüfende («gatekeepers») und Vermittelnde («brokers»). Diese sechs Rollen und die damit verbundenen Aufgabenfelder aller Personen, die (angehende) Lehrpersonen unterrichten oder betreuen, zeigen die vielfältigen Kompetenzen auf, welche die Auszubildenden unter anderem in der Lehre, in der praktischen Ausbildung sowie in Forschung und Entwicklung aufweisen müssen. Scherrer, Heller-Andrist, Suter und Fischer (2020) entwickelten im Rahmen des Programms P-11 «Doppeltes Kompetenzprofil» (swissuniversities, 2021) ein Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen. Das Profil basiert auf einem Zusammenspiel zwischen disziplinären Kompetenzen, berufsfeldbezogenen Kompetenzen sowie institutionellen und organisationalen Kompetenzen. Zudem beinhaltet es transferbezogene Kompetenzen wie personale, soziale und methodenbezogene Kompetenzen, die für Übertragungsleistungen aus dem und in das Berufsfeld erforderlich sind. Biedermann et al. (2020) fassen die vielfältigen Anforderungen an Dozierende an Schweizer Pädagogischen Hochschulen folgendermassen zusammen: disziplinäres Wissen und Können, Wissenschaftsbasierung, hochschuldidaktisches Wissen und Können, Praxisorientierung, Verbindung von Scientific Community und beruflicher Praxis sowie Innovationsfähigkeit und Kreativität.

Das Kompetenzprofil von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erweist sich somit als sehr vielschichtig und vielseitig, wobei der Begriff des doppelten Kompetenzprofils alle genannten Anforderungen und notwendigen Kompetenzen stark zusammenfassend darstellt. Als Orientierungshilfe für das Management des Personals an Pädagogischen Hochschulen kann beispielsweise das holistisch konzipierte strategische Kompetenzmodell für das akademische Personalmanagement in Hochschulen (Brockschnieder, Deckert, Klaus, Mehrrens, Senger & Thren, 2009) dienen. Es umfasst zum einen Fachkompetenzen mit den Schwerpunkten «Forschung», «Lehre» und «Wissens- und Technologietransfer», zum anderen aber auch ausserfachliche Kompetenzen (Leistungs-, Sozial- und Selbstkompetenz) und ist von jeder Hochschule an ihre eigene spezifische Situation anzupassen.

Zur Professionsforschung besteht in der Berufssoziologie eine relativ lange Forschungstradition. Die aktuelle Forschungslage zeigt jedoch auf, dass hinsichtlich der Professionalisierung und insbesondere zum Professionsverständnis von Dozierenden an Hochschulen ein Forschungsdesiderat vorliegt. Gemäss Stäubli (2015) und Tremp (2014) sind die Tätigkeitsfelder sowie das Kompetenzprofil der Dozierenden noch weiter zu schärfen. Das nationale Programm P11 «Doppeltes Kompetenzprofil» (swissuni-

versities, 2021) verdeutlicht, dass hinsichtlich des doppelten Kompetenzprofils von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen Klärungsbedarf besteht. So existieren im Fachbereich «Sport» bislang erst wenige Forschungsarbeiten, die das Professionswissen von Sport unterrichtenden Lehrpersonen (Vogler, Messmer & Allemann, 2017) und noch seltener von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern konzeptionell oder empirisch bearbeiten. Häufig handelt es sich um eine Aufarbeitung etablierter Beiträge fachübergreifender Forschung (Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015; Voss, Kunter & Baumert, 2011). Im Rahmen der Fachdidaktik «Sport» beschränkt sich die Forschung zudem weitestgehend auf den eigenen Sprachkulturraum (Gogoll, 2018). Insbesondere in der Schweiz mit ihrer über hundertjährigen Tradition nationaler Lehrmittel (Quin & Hayoz, 2021) überrascht es, dass nicht mehr sprachkulturübergreifende Forschung im Bereich der Sportdidaktik betrieben wird. Deshalb werden im vorliegenden Beitrag die subjektiv wahrgenommenen Kompetenzansprüche sowie die daraus resultierenden Kompetenzprofile von Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktikern aus der Deutschschweiz und der Westschweiz mittels qualitativer Leitfadeninterviews analysiert.

3 Methode

Um die subjektive Wahrnehmung der Dozierenden im Fachbereich der Sportdidaktik sowie deren Kompetenzprofil zu eruieren, wurden in der vorliegenden Untersuchung qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Folgenden werden das Sample der Studie, das Vorgehen der qualitativen Leitfadeninterviews sowie die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse beschrieben.

3.1 Sample

Insgesamt wurden fünf Sportfachdidaktikerinnen und 13 Sportfachdidaktiker befragt. Bei der Auswahl der Interviewpersonen wurde gemäss dem Prinzip des Theoretical Samplings auf eine möglichst breite Varianz hinsichtlich der Sprache, der Zielstufen, der Berufserfahrung, der Qualifikation (Bachelor, Master, Promotion) und der soziodemografischen Parameter (Geschlecht, Alter, Herkunft) geachtet. Die Befragten stammten aus acht verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Deutsch- und der Westschweiz und waren auf unterschiedlichen Zielstufen tätig (Vorschulstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I und II). Aus forschungsökonomischen Gründen konnte die italienischsprachige Schweiz nicht mitberücksichtigt werden. Die Personennamen wurden aus Anonymitätsgründen durch Pseudonyme (B1–B18) ersetzt.

3.2 Qualitative Leitfadeninterviews

Die qualitativen Leitfadeninterviews wurden im Rahmen eines nationalen sportdidaktischen Forschungsprojekts entwickelt, weshalb teilweise Themenbereiche abgedeckt wurden, die für das vorliegende Erkenntnisinteresse nicht von Bedeutung sind. Vor der

eigentlichen Interviewphase wurde ein theoriegeleiteter Interviewleitfaden zusammengestellt und ein Probeinterview geführt. Der Interviewleitfaden enthielt Fragen zum Verständnis des Schulfachs «Bewegung und Sport», zum Verständnis der Fachdidaktik «Bewegung und Sport» sowie zum Verständnis der Profession der Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker. Für die vorliegende Studie wurden lediglich die Fragen zum Verständnis der Profession der Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker, die dem Erkenntnisinteresse dienen, analysiert. Die Fragen wurden offen sowie erzählgenerierend gestellt, um bei Unklarheiten Rückfragen zu ermöglichen oder andere für die Befragten relevante Themen ansprechen zu können (Lamnek & Krell, 2016). Die Interviews wurden von einer Forscherin oder einem Forscher an einem ruhigen und vertrauten Ort in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmenden, das heisst entweder auf Deutsch oder auf Französisch, geführt und dauerten durchschnittlich eine Stunde. Die interviewten Personen nahmen freiwillig am Interview teil und hätten es jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen können. Zudem wurde eine Einverständniserklärung unterschrieben, in der den Befragten zugesichert wurde, dass ihre Aussagen anonymisiert, ausschliesslich zu Forschungszwecken genutzt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Die Leitfadenterviews wurden anschliessend wortwörtlich und ohne grammatikalische Anpassungen angelehnt an den Leitfaden von Kallmeyer und Schütze (1976) transkribiert.

3.3 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die Transkripte wurden einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unterzogen. In einem ersten Schritt wurde ein Kategoriensystem zusammengestellt. Diesen Kategorien («Kompetenzanforderungen», «Aufgaben und Tätigkeiten von Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktikern», «Verhältnis von Lehre, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung» sowie «Gewichtung von Lehre, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung») wurden Definitionen, Ankerbeispiele sowie Kodierregeln zugeordnet. Als nächster Schritt wurde das Textmaterial auf diese Kategorien hin gesichtet und die relevanten Textpassagen wurden markiert. Innerhalb der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde sodann eine einfache Kodierung vorgenommen. Die ausgewählten Textbausteine wurden in einem weiteren Schritt herausgefiltert und zusammengefasst. Gemäss dem Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kann das festgelegte Kategoriensystem nach dem ersten Durchgang überarbeitet werden; zudem können neue induktive Kategorien aus dem Datenmaterial gebildet werden (Mayring, 2015). Es wurden zwar keine neuen induktiven Kategorien gebildet, aber zwei Kategorien wurden aufgrund eines zu kleinen Differenzierungsgrads zu der neuen Kategorie «Verhältnis und Gewichtung von Lehre, Forschung, Entwicklung und Dienstleistung» vereint. Mittels eines fallübergreifenden Vergleichs der zusammengefassten Interviewpassagen konnten für jede Hauptkategorie unterschiedliche Inhalte festgehalten werden.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse präsentiert. Es konnten mehrere Kompetenzansprüche herauskristallisiert werden, die von den befragten Sportdidaktikerinnen und Sportdidaktikern unterschiedlich wahrgenommen werden. Die unterschiedlichen subjektiv wahrgenommenen Kompetenzansprüche werden im Folgenden nach zusammenfassenden Überschriften dargestellt.

4.1 Praktikerinnen und Praktiker oder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler?

Gemäss einem Befragten treffen multiple Kompetenzanforderungen auf Sportdidaktikerinnen und Sportdidaktiker zu. Die Sportdidaktikerinnen und Sportdidaktiker sind Lehrpersonen, Auszubildende sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zugleich und verfolgen somit zahlreiche unterschiedliche Ziele und Aufgaben. Die Mehrheit der Befragten sieht sich selbst primär als Praktikerinnen und Praktiker, die künftige Sport unterrichtende Lehrpersonen in ihrer Professionalisierung begleiten:

Alors c'est sûr qu'en éducation physique, on est tous d'abord des praticiens.
(B18, Z. 732)

Die Mehrheit der Befragten mit einer höheren wissenschaftlichen Qualifikation (Promotion) versteht sich selbst als Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler, die sich in Forschung und Entwicklung mit der Profession der Sport unterrichtenden Lehrpersonen auseinandersetzen. Das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern erachten sie hingegen nicht als ihre Verantwortung:

Ich denke, mein Verständnis ist da sehr stark davon geprägt, dass Fachdidaktik oder auch Fachdidaktiker als Berufe, die im tertiären Bildungsbereich zu verorten sind, an einer Hochschule, wissenschaftlich arbeiten. [...] Die sind nicht dazu da, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. (B11, Z. 561–566)

Die meisten der Befragten sind sich unabhängig von ihrer Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe und der Qualifikation darin einig, dass Unterrichtserfahrung als Sport unterrichtende Lehrperson oder zumindest ein Einblick in das Berufsfeld nötig seien, um den Praxisbezug in der Fachdidaktik besser integrieren zu können. Einige Befragte vertreten die Meinung, dass Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker neben ihrer Tätigkeit als Auszubildende auf der Zielstufe unterrichten sollten:

Deshalb ist mein Professionsverständnis, dass der Fachdidaktiker selber auch unterrichten sollte und am liebsten noch unterrichtet. (B12, Z. 12–13)

Ausserdem wird von einigen Befragten mit höherer wissenschaftlicher Qualifikation (Promotion) darauf hingewiesen, dass eine gewisse Distanz zur eigenen Unterrichtser-

fahrung eingenommen werden sollte, um nicht allzu stark in praxisorientierte Konzeptionen zu verfallen. Die Mischung aus genügend pädagogischen Erfahrungen als Sport unterrichtende Lehrperson und wissenschaftlichen Kompetenzen wird von einigen Befragten als ideale Voraussetzung für Didaktikerinnen und Didaktiker erachtet:

Moi, je pense plutôt que la vérité, elle est au milieu. Moi c'est ça, c'est quelqu'un qui a à la fois le bagage pédagogique et le bagage scientifique. Pour moi, c'est ça, le vrai didacticien. (B14, Z. 505–507)

Einige Befragte mit langjähriger Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe ohne wissenschaftlichen Hintergrund nennen die Wichtigkeit der Entwicklungsbereitschaft und der Offenheit für die aktuelle Forschung:

Die Entwicklungsbereitschaft, ja ich glaube die Entwicklungsbereitschaft gibt schon noch ein Teil dazu. Also es gibt keinen fertigen Fachdidaktiker. (B4, Z. 630–631)

4.2 Multiple Anforderungen als Lösung oder Überforderung?

Die Aufgaben und Tätigkeiten der Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker werden von einzelnen Befragten mit denjenigen der Sport unterrichtenden Lehrpersonen verglichen. Es wird auch die Meinung vertreten, dass sich die Aufgaben der Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker von denjenigen der Sport unterrichtenden Lehrpersonen unterscheiden, denn kompetente Lehrpersonen seien nicht unbedingt gute Auszubildende:

Ce n'est pas parce qu'on était un bon enseignant et que ça s'est bien passé qu'on sera un bon formateur, parce qu'il faut quand même, après, analyser les choses différemment puis mettre les priorités : qu'est-ce qui est indispensable pour former de bons enseignants de sport de demain? (B18, Z. 742–745)

Die Ausbildung zukünftiger Sport unterrichtender Lehrpersonen wird von allen Befragten einstimmig als Hauptaufgabe wahrgenommen:

Also wir bilden Lehrerinnen und Lehrer aus. Ich glaube, das ist unser Kernauftrag. (B10, Z. 448–449)

Als weitere Aufgabe und Tätigkeit werden die Begleitung und die Betreuung von Studierenden genannt. Dabei werden hauptsächlich die Mentorsatsbetreuung und die Praktikumsbesuche erwähnt. Einige Befragte sehen sowohl die Lehre als auch die Forschung als ihre Aufgabe, wobei ein Mehrwert in dieser doppelten Funktion wahrgenommen wird. Dieser doppelte Anspruch von Lehre und Forschung wird von Befragten mit einem wissenschaftlichen Hintergrund als «Chance» (B4, Z. 617) und von den anderen eher als eine Überforderung angesehen:

Moi, individuellement, personnellement ..., ça me semble énorme, je peux pas faire des liens entre la recherche, la pratique, puis ça et ça et ça. Mais parce que je suis très limité aussi. (B16, Z. 460–461)

Einige Befragte sind der Meinung, dass Forschung zwar notwendig sei, diese aber nicht von einzelnen Individuen, sondern gemeinsam im Team erbracht werden sollte. Die multiplen Anforderungen an die Dozierenden werden von einigen Befragten als unrealistisch bezeichnet. Die Forschungstätigkeit wird zwar als wichtig erachtet, aber es sollten gemischte Teams der Forschung nachgehen. Es besteht die Wahrnehmung, dass es ohne Promotion schwierig sei, Forschung zu betreiben:

Ich denke, es ist unrealistisch, wenn man von einzelnen Dozierenden alles erwartet. Also eben dass man in der Forschung tätig ist. [...] Aber ich finde es sehr wichtig, dass Forschung gemacht wird, aber ich finde es eigentlich wichtig, dass Teams gemischt zusammengesetzt werden. Jetzt ist die Tendenz, dass einfach wer keine Diss hat, der hat es schwierig. (B7, Z. 1536–1543)

4.3 Brücken oder Lücken zwischen Lehre und Forschung?

Die Lehre hat für die meisten Befragten die höchste Priorität, aber auch Forschung und Entwicklung werden als wichtig erachtet. Es wird mehrfach die Bedeutung der Verknüpfung von Forschung, Entwicklung und Lehre genannt:

Also das Wichtigste ist Forschung und Lehre, aber die immer wieder spannende Verknüpfung dieser beiden Aspekte. (B11, Z. 590–592)

An einzelnen Pädagogischen Hochschulen existieren unterschiedliche Anstellungsfunktionen, wobei der Hauptunterschied in den zur Verfügung gestellten Zeitressourcen für die Forschung liegt. Der Zeitfaktor wird von den Befragten mit oder ohne wissenschaftlichen Hintergrund mehrfach genannt. Aufgrund eingeschränkter zeitlicher Ressourcen wird die Priorität auf die Lehre gelegt:

Man hat bestimmte Zeitgefässe und Ressourcen zur Verfügung und dann muss man das irgendwie gewichten und da gewichte ich schon die Lehre eigentlich als das Wichtigste. (B9, Z. 642–644)

Einige Befragte mit langjähriger Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe sind der Meinung, dass die Forschung im Vergleich zur praktischen Unterrichtserfahrung an Schulen in Pädagogischen Hochschulen heutzutage zu stark gewichtet werde. Die Forschungsarbeit wird gemäss einzelnen Befragten als Druck wahrgenommen. Zudem wird die Forschung als zeitintensiv und für die Lehre wenig gewinnbringend erachtet:

Ich finde es einfach zum Teil nicht sehr realistisch oder es beeinträchtigt die Lehre, wenn man unter dem Forschungsdruck ist und das umsetzen muss. Das braucht

sehr viel Zeit für Details, die dann in der Lehre gar nicht so relevant sind. (B9, Z. 657–659)

Einige Befragte ohne wissenschaftlichen Hintergrund trennen die Forschung von der Entwicklung und würden es bevorzugen, mehr in Entwicklungs- als in Forschungsprojekte involviert zu sein. Zudem wären sie froh, wenn sie nicht selbst forschen müssten, sondern sich an Entwicklungs- oder Forschungsprojekten beteiligen könnten:

Entwicklung, da sehe ich auch die Möglichkeit, dass man vielleicht irgendwo mitmachen kann, also nicht selber die Initiative nimmt [...] Das finde ich eigentlich wichtiger, als selber die Forschung zu betreiben. (B9, Z. 662–665)

Die stärkste Gewichtung liegt gemäss den Aussagen der Befragten nach wie vor in der Lehre. Von einigen Befragten werden das Bewusstsein und der Wunsch geäußert, dass mehr fachdidaktische Forschung und Entwicklung betrieben werden sollte:

Wenn ich da an die Ausbildungsorte denke [...], dann ist die aktuelle Bedeutung sicherlich sehr stark auf die Lehre bezogen. Ich würde mir wünschen, dass der Aspekt der forschungsbasierten Entwicklung, [...] Und das Erforschen dieser, [...], dass das mehr Gewicht bekommt. (B11, Z. 599–604)

Bei einzelnen Befragten besteht die Hoffnung, dass mit der Einführung von Professuren an den Pädagogischen Hochschulen strukturelle Veränderungen veranlasst und somit mehr Ressourcen für die Forschung gesprochen werden. Die Befragten nennen die Dienstleistung selten als einen ihrer Tätigkeitsbereiche und wenn sie dies tun, dann haben sie Mühe, diesen Bereich zu beschreiben. Einige Befragte erachten die Dienstleistung für Dritte zwar als zu ihren Aufgaben gehörig, jedoch schätzen sie diese als weniger wichtig ein als die Lehre:

Dienstleistungen, ja, also im Sinne halt neben der Lehre auch etwas weiterzugeben, das gehört ja wohl zu Dienstleistung. Das ist natürlich auch wichtig, aber jetzt die Relevanz für den eigenen Beruf oder die Notwendigkeit, um den eigenen Beruf auszuüben, finde ich das weniger wichtig. (B9, Z. 690–693)

5 Diskussion

Die Ergebnisse der qualitativen Leitfadeninterviews mit den Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktikern zeigen, wie angesichts der aktuellen Forschungslage angenommen, dass die Kompetenzansprüche unterschiedlich wahrgenommen werden und verschiedene Kompetenzprofile existieren. Die meisten Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker mit langjähriger Unterrichtserfahrung bezeichnen sich unabhängig von der Zielstufe selbst als Praktikerinnen und Praktiker, die primär für die Lehre zu-

ständig sind. Im Gegensatz dazu versteht sich eine Minderheit derjenigen Befragten, die über eine höhere wissenschaftliche Qualifikation verfügen, als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler.

Einigkeit besteht hinsichtlich der wahrgenommenen Relevanz der Unterrichtserfahrung. Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker sollten Unterrichtserfahrung oder zumindest einen Einblick ins Berufsfeld besitzen. Neben der Ausbildungstätigkeit an der Pädagogischen Hochschule auf der jeweiligen Zielstufe zu unterrichten, wird als gewinnbringend erachtet. Solche Doppelanstellungen sind gemäss Biedermann et al. (2020) jedoch aufgrund der schlechten Vereinbarkeit nur in Einzelfällen wiederzufinden. Die Notwendigkeit, über pädagogische Erfahrungen als Sport unterrichtende Lehrperson sowie wissenschaftliche Kompetenzen zu verfügen, wird mehrheitlich bejaht. Zudem werden die Entwicklungsbereitschaft sowie die Offenheit gegenüber der Wissenschaft als wichtige Charakteristika genannt, vor allem weil die akademischen Ansprüche aufgrund der Tertiarisierung in den letzten Jahren zugenommen haben (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011a).

Die Lehre stellt unabhängig von der Qualifikation wie erwartet eindeutig die Hauptaufgabe der Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker dar. Diese Wahrnehmung entspricht der Rolle des «teacher of teachers» gemäss Lunenberg et al. (2014). Weitere Aufgaben nehmen die Befragten in der Mentorsbetreuung und in den Praktikumsbesuchen wahr, die gemäss Lunenberg et al. (2014) der Rolle des «coach» entsprechen. Einige wenige Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker mit höherer wissenschaftlicher Qualifikation (Promotion) sehen sich auch als Forschende («researcher») (Lunenberg et al., 2014).

Forschung und Entwicklung werden zwar als notwendig erachtet, jedoch stellt sich aufgrund der häufig mangelnden wissenschaftlichen Qualifikation bei den Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktikern als Konsequenz die Frage, inwiefern an Pädagogischen Hochschulen die vielfältigen Kompetenzansprüche von einer Person oder von einem Team abgedeckt werden sollen (Biedermann et al., 2020). Gemäss Brockschnieder et al. (2009) müsste sich jede Pädagogische Hochschule für ihre eigene spezifische Situation ein strategisches Kompetenzmodell für das akademische Personalmanagement überlegen. Zudem existieren in der Schweiz keine sportdidaktischen Professuren an Universitäten, weshalb die fachdidaktische Forschung im Bereich «Bewegung und Sport» an den Pädagogischen Hochschulen stattfinden muss. Die Stärkung der fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungstätigkeit an Pädagogischen Hochschulen und die vermehrte Einbindung der Dozierenden, insbesondere derjenigen ohne wissenschaftlichen Hintergrund, könnten der akademischen (Weiter-)Qualifizierung des Lehrpersonals sowie den Forschungs- und Entwicklungsprojekten (z.B. Lehrmittelentwicklung) dienen. Die Dienstleistung sowie die Weiterbildung werden kaum als Aufgaben genannt, obwohl die Pädagogischen Hochschulen neben Lehre, Forschung und Entwicklung auch für die Weiterbildungen und Zusatzausbildungen der Sport un-

terrichtenden Lehrpersonen sowie für weitere Dienstleistungserbringungen verantwortlich sind (Graf, 2018; Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2021b).

Zusammenfassend wird eindeutig ein doppelter oder gar multipler Kompetenzanspruch wahrgenommen. Der Mehrwert des doppelten bzw. multiplen Kompetenzanspruchs wird jedoch kritisch betrachtet. Häufig verfügen die Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktiker nicht über die notwendigen Ausbildungen bzw. Kompetenzen oder die zeitlichen Ressourcen, um diesen vielfältigen Ansprüchen gerecht zu werden. Diese hohen bzw. breiten Anforderungen an das akademische Personal an den Pädagogischen Hochschulen mit dem Fachstudium, dem Lehramtsstudium, der Unterrichtstätigkeit auf der Zielstufe sowie der Hochschuldidaktik bedürfen eines langen Bildungswegs (Biedermann et al., 2020). Deshalb ist es nicht überraschend, dass vielen Dozierenden gewisse Qualifikationen bzw. Kompetenzen fehlen. Insbesondere die praktische Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe, aber auch die akademische Qualifikation wie die Promotion sind häufig nicht vorhanden (Tettenborn & Elderton, 2020).

6 Limitationen und Ausblick

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung wurde aus forschungspragmatischen Gründen auf die Kompetenzprofile von Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktikern aus der Deutsch- und der Westschweiz gelegt. Aufgrund der geringen Anzahl der Probandinnen und Probanden und der spezifischen Ausrichtung auf den Fachbereich «Bewegung und Sport» können die Ergebnisse nicht generalisiert werden. Die Übersetzungen können sprachliche Unreinheiten aufweisen. Ausserdem können Verzerrungen infolge sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten der Befragten nicht vollständig ausgeschlossen werden.

Durch die Klärung der subjektiven Wahrnehmung der Kompetenzansprüche in zwei Sprachregionen der Schweiz konnte mit dem vorliegenden Beitrag die im Bereich der (Sport-)Fachdidaktikforschung stark präsente – sprachlich bedingte – sprachkulturelle Beschränkung aufgehoben werden. Zudem konnte ein wertvoller Beitrag zum (doppelten) Kompetenzprofil von Sportfachdidaktikerinnen und Sportfachdidaktikern sowie zur Förderung der Sportdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin geleistet werden. Um die Weiterentwicklung der Sportdidaktik an Pädagogischen Hochschulen sicherzustellen, wären weiterführende nationale Untersuchungen zum Verständnis des Schulfachs sowie der Fachdidaktik im Bereich «Bewegung und Sport» notwendig.

Literatur

- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M.** (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 326–342.
- Brockschnieder, S., Deckert, R., Klaus, G., Mehrrens, M., Senger, U. & Thren, M.** (2009). Konzeptioneller Rahmen für Personalentwicklung an Hochschulen. In A. Schlüter & M. Winde (Hrsg.), *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive* (S. 8–31). Essen: Stifterverband.
- Freisler-Mühlemann, D.** (2020). Doppeltes Kompetenzprofil – Leitvorstellungen an das Personal von Pädagogischen Hochschulen? In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 65–66). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Gogoll, A.** (2018). Sportdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Schulsportforschung. Wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 43–54). Münster: Waxmann.
- Graf, S.** (2018). Pädagogische Hochschulen der Schweiz: vom Juniorpartner zum etablierten Hochschultyp. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (3), 17–28.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F.** (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1–28.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M.** (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. & Krell, C.** (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F.** (2014). *The professional teacher educator: Roles, behavior, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Quin, G. & Hayoz, C.** (2021). From the education of soldiers to a promotion of motor skills: Changes in the conception of physical education in Switzerland throughout the twentieth century. In S. Polenghi & A. Neméth (Hrsg.), *Body Education 1900–1950* (S. 137–148). Berlin: Peter Lang.
- Scherrer, C., Heller-Andrist, S., Suter, C. & Fischer, M.** (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 422–434.
- Schlesinger, T., Studer, F. & Nagel, S.** (2015). *Sportwissenschaftliches Studium und Beruf in der Schweiz*. Schorndorf: Hofmann.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011a). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011* (Stand am 1. Januar 2015). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011b). *Bundesgesetz über die Förderung von Sport und Bewegung (Sportförderungsgesetz, SpoFöG) vom 17. Juni 2011* (Stand am 23. Januar 2023). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat.** (2014). *Die Tertiärstufe des Schweizer Bildungssystems. Bericht und Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrates SWIR*. Bern: SWIR.
- Sibold, N.** (2017). Nachwuchsförderung an Schweizer Fachhochschulen und Universitäten – Entwicklungen, Positionen und Herausforderungen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 105–122). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2021a). *Bologna-Prozess*. Bern: SBFI. Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/bologna-prozess.html> (28.02.2023).
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2021b). *Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen*. Bern: SBFI. Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/kantonale-hochschulen/fh-ph.html> (28.02.2023).
- Stäuble, E.** (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen. Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393–401.

swissuniversities. (2021). *P-11 Doppeltes Kompetenzprofil (2017–2020)*. Bern: swissuniversities. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> (28.02.2023).

Tettenborn, A. & Elderton, M. (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 359–379.

Tettenborn, A. & Tremp, P. (Hrsg.). (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Tremp, P. (2014). Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen. Über einige Erwartungen und Zumutungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 19–34). Münster: Waxmann.

Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (4), 335–347.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187–223.

Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge. Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 952–969.

Vosseler, B. (2020). Pädagogische Hochschule und Fachhochschule – gleich und doch verschieden! In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 54–62). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Autorin

Christelle Hayoz, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, christelle.hayoz@edufr.ch