



## Trainer bilden: Komplexe Probleme fordern spezifische Lösungen

von Markus Finck

### Aktuelle Trainerproblematik in Deutschland

Die aktuell vielfach diskutierte Trainerproblematik<sup>1</sup> ist komplex und betrifft neben Fragen zum Berufsbild, zu Anstellungs- und Vertragsverhältnissen, zur gesellschaftlichen Anerkennung auch Fragen zu Ausbildungs- und Qualifizierungswegen von Trainerinnen und Trainern<sup>23</sup>. Einigkeit scheint zumindest darin zu bestehen, dass die Entwicklung sportlicher Leistungsfähigkeit ein komplexes Handlungsfeld darstellt, indem Trainerinnen und Trainer als wichtigste Partner der Athletinnen und Athleten eine zentrale Rolle einnehmen. Ihre Bedeutung für einen erfolgreichen Spitzen- und Leistungssport ist erkannt, ebenso die Dringlichkeit ihre Arbeitsbedingungen grundlegend zu verbessern (Digel et al. 2010).

### Trainerakademie Köln - Aktuelle Entwicklungen

Die Trainerakademie Köln des DOSB ist das Kompetenzzentrum für Trainerbildung in Deutschland und spielt in der Innovation Group of Leading Agencies (IGLA) des International Council for Coaching Excellence bei der Entwicklung von Trainerberuf und Trainerbildung international eine wichtige Rolle. Seit der Umsetzung der Studien- und Strukturreform im Jahre 2004 ist eine äußerst positive Entwicklung der Trainerakademie Köln des DOSB zu verzeichnen. Verbunden mit der Einführung neuer Zulassungs- und Finanzierungsbedingungen sowie der curricularen und didaktisch-methodischen Weiterentwicklung wurde das Diplom-Trainer-Studium zu einem Erfolgsmodell (Konzept zur

Weiterentwicklung der Trainerakademie 2003). Dieser Prozess zeigt sich auf mehreren Ebenen. Die Bedarfslage hat sich seit 2004 deutlich erhöht, so dass durchschnittlich nur ca. 50 % der Bewerbungen für die Diplom-Trainer-Studiengänge berücksichtigt werden konnten. Die Tendenz ist weiter steigend. So hat z. B. der Deutsche Skiverband in einer aktuellen Studie festgestellt, dass 54% ihrer Trainer 50 Jahre und älter sind (DSV 2012). Aktuell studieren 90 Trainerstudenten in 3 Studiengängen an der Trainerakademie. Die Anzahl der jährlichen Absolventen ist gestiegen. In den neu konzipierten Diplom-Trainer-Studiengängen konnten bisher 164 Trainer das Studium erfolgreich abschließen. Die Absolventen der Diplom-Trainer-Studiengänge sind im deutschen Leistungssportsystem integriert, bis hin zur höchsten Bundesebene. Aktuell sind als Bundestrainer, u. a. Rico Groß (Biathlon), Jörg Ahmann (Beach Volleyball), Detlef Ultsch (Judo), Sven Thiele (Ringen), Oliver Pettke (Squash) oder Jami Mülders (Hockey) tätig, um nur einige zu nennen. Dies zeigt, dass das Diplom-Trainer-Studium als höchste Trainerausbildung im Leistungssport sehr gut angenommen wird, die Akzeptanz in der Praxis ist vorhanden. Die breite Anerkennung des Diplom-Trainer-Abschlusses ist auf die einzigartige **Studienkonzeption** zurückzuführen. Das berufsintegrierte Diplom-Trainer-Studium (DTS) ist als anwendungsorientiertes Studienprofil zielgerichtet auf das Berufsfeld Trainer im Spitzen- und Leistungssport ausgerichtet. In enger Kooperation mit den Spitzenverbänden werden in einem dualen Studiengang Trainer für die Leistungssportpraxis ausgebildet. Das Diplom-Trainer-Studium ist Bestandteil der Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im DOSB. Es besteht für Trainer von C-, B-, A-Trainer Leistungssport bis zum Diplom-Trainer

<sup>1</sup> Zuletzt Killing in der Zeitschrift Leistungssport (1/2013)

<sup>2</sup> Nachfolgend wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes auf die explizite Nennung der jeweiligen weiblichen und männlichen Bezeichnungen handelnder Personen verzichtet. Gemeint sind stets beide Geschlechter.

<sup>3</sup> So hat DOSB-Präsident Dr. Thomas Bach in einem Interview mit der Südhüringer Zeitung die Trainersituation „auf allen Stufen unbefriedigend“ bezeichnet.



ein durchgängiges Qualifizierungssystem. Mit diesem seit mittlerweile fast 40 Jahren erfolgreich implementierten System verfügt Deutschland über eine weltweit einzigartige Ausbildungsinstitution<sup>4</sup>.

## Das Problem der Trainerbildung im Leistungssport

Trainerbildung ist ein komplexes Aufgabenfeld, in dem neben formalen Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen auch informelle und nonformelle Bildungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle spielen (Finck 2010). In Sinne des lebenslangen Lernens ist die Entwicklung professioneller Trainer für den Leistungssport ein berufsbiographischer Prozess bei dem praktische Erfahrungen im Berufsfeld eine zentrale Rolle spielen.

Berufserfahrung und Reflektionsprozesse sind grundlegende Bedingungen für eine erfolgreiche Trainerbildung, d.h. Trainerinnen und Trainer können nicht auf der „Schulbank produziert werden“. Dies hat weitreichende Auswirkungen auf die Konzeption geeigneter Ausbildungsprogramme.<sup>5</sup> Trainerbildung umfasst somit alle formellen, informellen und nonformellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zum Aufbau von Handlungskompetenz im Sinne von Können im Trainerberuf. Trainerbildung als Berufsbildung ist durch die Verbindung von institutionalisiertem Lernen und praktischer Tätigkeit gekennzeichnet.

Aufbau und Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen<sup>6</sup> ist das übergeordnete Studienziel des Diplom-Trainer-Studiums. Berufliche Handlungskompetenzen zeigen sich im Können im Arbeitsprozess, d.h. in der Berufsbefähigung als Trainer in der Zielsportart. Ziel ist es „reflektierende Praktiker“, d.h. „wissend handelnde

<sup>4</sup> Der im Jahre 2010 veröffentlichte Scoping Project Report des UK Centre for Coaching Excellence mit dem Titel „National and International Best Practice in Level 4 Coach Development“ untersuchte weltweit Trainerausbildungssysteme. Abraham et. al kommen zu folgendem Ergebnis: „In fact, the only big picture, longitudinal approaches to coach development presented were from multi-sport and or Olympics-driven coach development schemes such as Germany’s Trainerakademie...“ (Abraham, 2010, 44)

<sup>5</sup> Unter dem Stichpunkt „Professional Continuing Development“ wird auch die Entwicklung von Trainer im Kontext des lebenslangen Lernens diskutiert (Cushion et al 2003)

<sup>6</sup> Berufliche Handlungskompetenz zeigt sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (Nordmann 2006). Dieses Konzept ist mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen sowie mit dem International Sport Coaching Framework (ISCF) abgestimmt.

Trainer“ zu entwickeln (Schön 1983). Ausgangspunkt hierfür ist die Berufspraxis der Trainer im Leistungs- und Spitzensport. Trainer müssen innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit permanent Entscheidungen treffen, um Probleme zu lösen. Entscheidend für den Erfolg von Trainern im Leistungssport ist es zum richtigen Zeitpunkt, die richtige Entscheidung zu treffen (Hotz 1990). Sie tun dies auf Basis von Gebrauchstheorien. Diese sind als variable Handlungspläne zu verstehen, die Trainer auf Basis ihres Wissens und Könnens erfahrungsbasiert erstellen. Voraussetzung für die Entwicklung effektiver Handlungspläne ist die Art und Weise wie Trainer Informationen zur Erkenntnisgewinnung wahrnehmen und bewerten. Wichtig ist es deshalb für Trainer in der Lage zu sein, Informationen zu gewinnen und zu bewerten, Argumentationsketten nachzuvollziehen sowie Vor- und Nachteile zu erkennen.<sup>7</sup> Als Folge dieses Prozesses entscheidet sich der Trainer bewusst für eine Lösungsmöglichkeit, meist unter unvollständiger Informationslage und kann seine Entscheidung auch begründen. Hierbei unterscheiden sich „reflektierende Praktiker“ von sogenannten „Rezepttrainern“. Dafür bedarf es neben fachlichem Wissen und Können insbesondere eine pädagogisch-methodische Befähigung, da die Trainertätigkeit im zwischenmenschlichen Bereich verortet ist (Lange 2004). Zum anderen spielt ein Phänomen eine wichtige Rolle, die als „Trainergespür“ oder „Intuition“, d.h. „den richtigen Riecher haben“ bezeichnet werden kann. Hier kommen Fähigkeiten zum Vorschein, die sich nicht in objektivierbaren Informationen erschöpfen. Diese Arbeitsweisen können nicht, wie vielfach angenommen, durch wissenschaftlich begründete Kenntnisse ersetzt werden. Untersuchungen aus der Wirtschaft (Böhle 2004) belegen, dass das „Gespür für eine Sache“ mehr ist als ein besonderes Erfahrungswissen, sondern auch besondere Arbeitsweisen, sogenanntes erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeitshandeln beinhaltet (Böhle 2012). Bezüglich der Trainertätigkeit kann von „the art of coaching“ gesprochen werden (Dick 2012). Absolute Toptrainer verfügen über ein solches Trainergespür, ohne dass vollends geklärt ist, wie dieses ausgebildet werden kann. Sicher und deshalb auch für die Trainerbildung bedeutsam ist, dass praktische Erfahrung und damit verbundene Re-

<sup>7</sup> Diese dritte Ebene des Lernens (relativistic stage) zu erreichen ist ein langfristiger Prozess (Perry 1988)

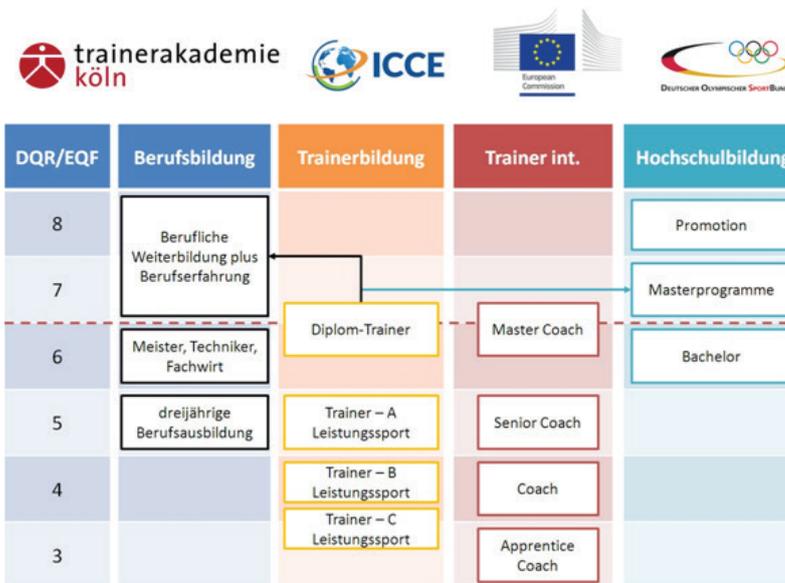


Abb. 1: Einordnung des Diplom-Trainer-Studiums in den DQR

flexionsprozesse eine zentrale Rolle dabei spielen.<sup>8</sup>

Für eine effektive Trainerbildung ist es unerlässlich die Erfordernisse und Bedürfnisse des Trainers zu verstehen und als Grundlage für die Ausbildungsprogramme zu nutzen. Die Erfordernisse kennzeichnen die Anforderungen der modernen Leistungssportpraxis an die Trainer, d. h. was Trainerausbilder für die Trainerbildung als sinnvoll erachten. Die Bedürfnisse der Trainer spiegeln ihre subjektive Einstellung darüber wider, welche Kenntnisse Sie für ihre berufliche Tätigkeit als wichtig empfinden. Eine effektive Trainerbildung muss nun Bedürfnisse der Trainer und Erfordernisse der Leistungssportpraxis zusammenführen. Dies ist nicht einfach und bedarf einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Trainerausbilder, Experten, Koordinatoren und Trainern. Im Rahmen des Diplom-Trainer-Studiums an der Trainerakademie findet dieser Prozess kontinuierlich statt. Die Ergebnisse spiegeln sich nicht nur in den Inhalten, d. h. den Themen des Diplom-Trainer-Studiums wieder, sondern vor allem darin, wie diese Inhalte ver-

<sup>8</sup> Dies gilt nicht nur für den Trainerberuf (Czington 2010), sondern auch z. B. für Ärzte bezüglich der Diagnostik. „Diagnostische Intuition ist eine Gabe, die sich Ärzte im Laufe ihrer Karriere mühsam erarbeiten müssen: Tausend Begegnungen mit Patienten, ihre Gerüche, ihre Stimmen, ihre Gesichter, ihre Messwerte, Erfolg oder Misserfolg der angesetzten Therapien verdichten sich zu einem persönlichen Wissensschatz“ (Albrecht 2012)

mittelt werden. Denn die Zielrichtung „Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen“ erfordert eine **didaktisch-methodische Orientierung** von Bildungsprozessen, die weit mehr beinhaltet als die Aneinanderreihung von Vorträgen und Präsentationen.

### Der Diplom-Trainer-Abschluss im deutschen Bildungssystem und die Einordnung im DQR

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) legt die EU einen europäischen Referenzrahmen vor, mit dem Qualifikationen und Kompetenzen international vergleichbar werden. Auf Basis der nationalen Umsetzung im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) kann auch der Diplom-Trainer-Abschluss in das Bil-

dungssystem eingeordnet werden. **Zwei unabhängige Expertisen** (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut Sportwissenschaft, Arbeitsbereich Wissenstransfer und Evaluationsforschung – Bildung im Sport; Gemeinsame Expertengruppe International Council for Coaching Excellence und ASOIF) ordnen das Diplom-Trainer-Studium auf der Basis des DQR - EQF auf der Stufe 6 - 6/7 ein (Sygusch/Liebl 2013; Duffy 2007)<sup>9</sup>. Damit wird dem Diplom-Trainer-Studium eine Gleichwertigkeit mit universitären Bachelorabschlüssen attestiert (Abb.1). Wohlgermerkt wird die „Gleichwertigkeit“ nicht „Gleichartigkeit“ festgestellt, da sich die **Studienkonzeption** massiv von denen universitärer Studiengängen unterscheidet (Tab. 1).

### Bildungspolitische Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Trainerbildung

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses vorgenommene Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge wird vielfach als großer bildungspolitischer Fehler kritisiert.<sup>10</sup> **Das Modell der Bachelor- und Masterstudien** Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wurde am 22. März 2011 vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen verabschiedet und ist die nationale Umsetzung des European Qualification Framework (EQF) 10 Unternehmen kritisieren z. B. „schlechte fachliche und persönliche Eignung der jungen Leute“ (Preuß/Osel 2012)



Tab. 1: Gegenüberstellung Diplom-Trainer-Studium – universitäres Studium

	Diplom-Trainer-Studium	Hochschulstudium
Bildungstyp	Beruflicher Bildungstyp	Akademischer Bildungstyp
Bezugssystem	berufliche Praxis, Arbeitsprozesse	Wissenschaftsdisziplinen bzw. –fächer
Verknüpfung von Theorie und Praxis	Theoretisches und praktisches Lernen parallel	Theoretisches und praktisches Lernen sequenziell (Praktika)
Erfahrungsbezug	Lernprozesse auf Basis praktischer Erfahrungen	Lernprozesse getrennt von praktischer Erfahrung
Ziele	Reflektierender Praktiker: Berufsbefähigung als Trainer im Leistungs- und Spitzensport	Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten, zur Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in der beruflichen Praxis, verantwortungsvollem Handeln
Studienform	Duales, berufsintegriertes Studium in Zusammenarbeit mit den Spitzenverbänden	Wissenschaftliches Hochschulstudium
Lerntheoretischer Hintergrund	Kompetenzorientierung, Problemorientiertes Lernen, Reflection in action	Kompetenzorientierung
Klientel	Trainer mit Berufserfahrung/A-Lizenz	Studienanfänger
Auswahlkriterien der Lehrkräfte	Leistungssportbezug/-erfahrung Sportartspezifischer Background Vermittlungsmethodik/ Erfahrung Trainerbildung	Prom./Habil. + Forschung/Veröffentlichung/ Drittmittel
Einsatz der Lehrkräfte	Freie Expertenwahl	Min. 60% ord. Professoren
Steuerung/Richtlinienkompetenz	Spitzenverbände/TA Rahmenrichtlinien DOSB	Autonomie der Hochschule
Hoheit über studienrelevante Bedingungen: Zulassung, Curriculum, Studien- und Prüfungsordnung	TA in Abstimmung mit Spitzenverbänden	Hochschule
Betreuung	Enge Betreuung durch Studiengangsleitung und Koordinatoren Mentoring	weitestgehend selbstorganisiert

engänge stammt aus Ländern wie z. B. den USA oder Großbritannien, in denen es kein Berufsbildungssystem wie in Deutschland existiert. Dies führt in diesen Ländern zu einer „College for all Politik“ mit z. T. bizarren Auswüchsen. So kann man in den USA z. B. den Studiengang Wedding Planning oder Home and Gardening belegen (Rauner 2010). Ziel ist es hier, „allen“ einen Collegeabschluss zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund ist auch die jährlich wiederkehrende Kritik der OECD zu verstehen, nach der in Deutschland zu wenige junge Menschen ein Studium aufnehmen würden. Die grundlegende Frage sollte jedoch nicht lauten, ob Studium oder Berufsausbildung, sondern vielmehr, wie eine zielgerichtete Qualifizierung für bestimmte Berufsfelder ermöglicht werden kann. Die Anforderung der Kultusministerkonferenz an die neu entwickelten Bachelorstudiengänge eine erste Berufsqualifizierung zu vermitteln (KMK 2003) kann jedenfalls weitgehend als gescheitert angesehen werden. „Das dreijährige

Bachelorstudium «berufsqualifizierend» zu nennen ist grotesk“ (Rauner 2010). Es fehlt weitestgehend an der Einbeziehung der Berufspraxis. „Neue, angeblich „berufsqualifizierende“ Studiengänge zum Bachelor und Master nach internationalem Vorbild hecken die Professoren hiezulande weitgehend unter Ausschluss der Berufswelt aus“ (Horstkotte 2004). Das berufsspezifische Know-how ist an den Universitäten nur selten vorhanden, demzufolge fehlt den Bachelorabsolventen eine konkrete Berufsbefähigung. In einem Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz wird festgestellt, dass es an Hochschulen nicht um die Vermittlung beruflicher Kompetenzen geht, weil diese auf Erfahrungslernen im beruflichen Kontext aufbauen. „Im Studium wird somit nur ansatzweise Berufspraxis vermittelt, kaum Handlungsroutine gesammelt und zumeist wenig situativ geübt“ (Schaper 2012, 22). Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz als Ziel der Berufsbildung, ist an Hochschulen nicht umsetzbar (Erpenbeck

2009). In der Hochschulbildung geht es vielmehr darum, „dass wissenschaftlich orientiertes Denken und Handeln anschlussfähig sein sollte an lebenspraktische (berufliche) und lebensweltliche soziale Diskurse bzw. Kontexte“ (Schaper 2012, 23). Die Wirtschaft reagiert auf diese Entwicklung mit der Erweiterung von Trainee-programmen und dem Ausbau dualer Studiengängen. So differenziert sich das Hochschulsystem weiter aus, Hochschulen und Fachhochschulen werden gezwungen ihre Profile zu schärfen. In Baden-Württemberg wurde eigens zu diesem Zweck eine Duale Hochschule<sup>11</sup> gegründet, die seit 2011/2012 die größte Hochschule des Landes ist.<sup>12</sup> Die Wirtschaft investiert viel Geld in duale Studienprogramme, da hier eine enge Verzahn-

<sup>11</sup> „Die duale Hochschule vermittelt durch die Verbindung des Studiums an der Studienakademie mit der praxisorientierten Ausbildung in den beteiligten Ausbildungsstätten (duales System) die Fähigkeit zu selbständiger Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in der Berufspraxis“ (Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg 2009, § 2 (1) 5.“

<sup>12</sup> vgl. Jahresbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg 2011/2012



nung mit der Berufspraxis möglich ist. 85 % der Studierenden erhalten nach erfolgreichem Abschluss eine Festanstellung. Im Gegensatz zu Hochschulen und Fachhochschulen sind hier theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte systematisch miteinander verzahnt. Das Modell der dualen Studiengänge ist aus Sicht der Wirtschaft ein Erfolgsmodell. Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es vor allem in dynamischen Systemen ist, Ausbildungs- und Qualifizierungswege im System verankert zu haben und dadurch selbständig steuern zu können. Das duale, berufsintegrierte Studium zum Diplom-Trainer, in enger Zusammenarbeit zwischen der Trainerakademie und den Spitzenverbänden, zielt genau in diese Richtung. Das sportartspezifische Know-How ist in den Spitzenverbänden vorhanden, sie verfügen auch über die Richtlinienkompetenz für ihre Trainerausbildung. Theorie und Leistungssportpraxis sind eng und kontinuierlich miteinander verzahnt. Die Berufsqualifizierung der Absolventen wird von den Spitzenverbänden voll akzeptiert, was sich darin zeigt, dass ca. 90 % der Absolventen nach ihrem Studium hauptberuflich als Trainer im Spitzen- und Leistungssportsystem arbeiten. Im Übrigen wird dies auch von der internationalen Konkurrenz so bewertet, weshalb immer mehr deutsche Diplom-Trainer abgeworben werden. Aktuelle Beispiele gibt es aus den Sportarten Biathlon, Triathlon oder Sportschießen.

### **Brauchen wir eine universitäre Trainerausbildung?**

Vielfach wird aus dem Feld der Hochschulen und Universitäten der Ruf nach einem „akademischen Trainer“ laut (u. a. Thiel 2009). Grundsätzlich kann es für die Trainersituation in Deutschland nur von Vorteil sein, wenn möglichst viele gut ausgebildete Trainer zur Verfügung stehen. Hinter dem Ruf der Akademisierung des Trainerberufs steckt jedoch mehr. Zum einen versuchen Hochschulen und Universitäten ihr Profil zu erweitern. Zum anderen führt das Selbstverständnis der Wissenschaft dazu, wissenschaftliches Wissen gegenüber Erfahrungswissen per se als überlegen anzusehen. Das Lernen an Hochschulen ist jedoch wenig an Arbeitsaufgaben und Problemsituationen orientiert. „Das Studium ist in der Regel stets nur ein erster Schritt hin zur Entwicklung verwertbarer Kompetenzen und einer beruflichen Qualifikation“ (Becker 2012, 147).

Die besondere Spezifik des Trainerberufs und der damit verbundenen Anforderung an deren Ausbildung finden hier keine ausreichende Berücksichtigung. Internationale Experten warnen ausdrücklich davor zu versuchen universitäre Ausbildungskonzeptionen auf die Trainerbildung zu übertragen.<sup>13</sup> Des Weiteren ist festzustellen, dass Probleme des Hochleistungssports in der universitären Wissenschaft kaum noch bearbeitet werden. Killing (2012, 111) spricht von einer „universitären Entäuberung spitzensportlicher Kompetenz“.

### **Nicht der akademische Abschluss, sondern die konkrete Befähigung für den Trainerberuf ist entscheidend**

Eine akademisch ausgerichtete Trainerbildung geht nicht mit unserem Verständnis von Trainerbildung, nämlich als Berufsbildung konform. Berufliche Handlungskompetenz im Sinne von Können im Arbeitsprozess kann nur durch die Integration der Berufspraxis in das Studienkonzept ermöglicht werden. Die bisherigen Ausführungen zum **spezifischen Studienprogramm** an der Trainerakademie verdeutlichen dies nachdrücklich. Im System Hochschule kann diese Spezifik sicherlich nicht abgebildet werden. Des Weiteren ist es für den Leistungssport in Deutschland von hoher strategischer Bedeutung die Hoheit und damit die Richtlinienkompetenz über ihre Trainerbildung zu behalten. Völlig autonome Organisationen, wie es Hochschulen und Universitäten sind, lassen dies nicht zu. Eine zweckfreie Verwissenschaftlichung der Trainerbildung würde alle nationalen und internationalen Entwicklungen konterkarieren und den deutschen Leistungssport perspektivisch aus der Weltspitze verabschieden.

### **Weiterführende Qualifizierungswege eröffnen**

Es bleibt festzuhalten, dass der Diplom-Trainer in der Praxis volle Akzeptanz erfährt. Die Einordnung des Diplom-Trainer Abschlusses im DQR auf Stufe 6 ist ein wichtiger Schritt, um den Trainerberuf attraktiver zu machen. Für Diplom-Trainerinnen und Diplom-Trainer zeichnen sich daraus zukünftig verbesserte Möglichkeiten ab, weiterbildende Studiengänge (z.B. Weiterbildungsmaster) an Universitäten bzw. Fachhochschulen zu belegen.

<sup>13</sup> „Consequently coach education needs to be wary of adopting a HE approach to professional development, since it may not sufficiently take the needs of the professional into account to ensure relevant and targeted educational opportunities are developed.“ (Abraham et al. 2010).



Neben der Erhöhung der Attraktivität des Trainerberufs, verbunden mit der Entwicklung einer Profession, ist es für das deutsche Leistungssportsystem strategisch von immenser Bedeutung das Know-how erfolgreicher und erfahrener Trainer im System zu halten. Wohl wissend, dass der Trainerberuf in den seltensten Fällen bis zum Renteneinstieg ausgeübt wird und werden kann. Hierfür bietet der Leistungssport verschiedene Betätigungsfelder, wie z. B. Sportdirektoren, Geschäftsführer, Wissenschaftskordinatoren, Lehr-

warte etc. (Killing 2013). Die Konzeption weiterführender Masterprogramme in Kooperation mit Universitäten und Fachhochschulen, die speziell auf das Klientel ausgerichtet sind, bietet die Chance zielgerichtet Leistungssportpersonal für die Spitzenverbände und andere Einrichtungen zu qualifizieren. Ziel ist eine systematische Personalentwicklung für den Leistungs- und Spitzensport.

## Literatur

Abraham, A., Muir, B., Morgan, G. (2010). UK Centre for Coaching Excellence Scoping Project Report: National and International Best Practice in Level 4 Coach Development. Leeds Metropolitan University.

Bach, T. (2012). Trainerfrage große Herausforderung für den Leistungssport. [http://www.dosb.de/de/leistungssport/spitzensport-news/detail/news/bach\\_trainerfrage\\_grosse\\_herausforderung\\_fuer\\_leistungssport/](http://www.dosb.de/de/leistungssport/spitzensport-news/detail/news/bach_trainerfrage_grosse_herausforderung_fuer_leistungssport/) (14.2.13)

Becker, M. (2012). Entwicklung von Kompetenzen in der Ausbildung – gute Basis für »Studierfähigkeit«? In: E. Kuda/J. Strauß/B. Kaßbaum (Hrsg.). Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der Beruflichen Bildung. Hamburg: VSA Verlag.

Böhle, F. (2012). Das Besondere der beruflichen Bildung. Berufliche Bildung und duales System – ein Modell für die Zukunft. <http://www.denk-doch-mal.de/node/40> (27.11.2012)

Böhle, F. (2004). Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt - Die Unplanbarkeit betrieblicher Prozesse und erfahrungsgeleitetes Arbeiten. In: F. Böhle; S. Pfeiffer; N. Sevsay-Tegethoff (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren - Fachübergreifendes erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 12.

Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *QUEST*, (55), 215–230.

Czington, H. (2010). „Gefühl“ für den Erfolg. Braucht ein Trainer Talent, um erfolgreich zu sein? In *Zeitschrift Leichtathletiktraining* 6, 2010.

Deutscher Olympischer Sportbund (2005). Rahmenrichtlinien für die Qualifizierung im Bereich des Deutschen Olympischen Sportbundes. Köln.

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2011)

Deutscher Skiverband (2012): Zukunftsperspektive Trainerschule/Trainerentwicklung. Internes Arbeitspapier.

Dick, F. (2012). Our Sport – My Responsibility. The Coaches Role in the Modern World of High Performance Sport. <http://www.trainer-im-leistungssport.de/aktuelles/2012/04/19/our-sport-my-responsibility-the-coaches-role-the-modern-world-of-high> (27.11.2012)

Digel, H., Thiel, A., Schreiner, R., & Waigel, S. (2010). Berufsfeld Trainer im Spitzensport. Schorndorf: Hofmann.

Duale Hochschule Baden-Württemberg (2012). Jahresbericht der Dualen Hochschule Baden-Württemberg 2011/2012.

Duffy, P. (2007). Einordnung des Diplom-Trainers im EQF. Unveröffentlichtes Dokument TA.

Erpenbeck, J. (2009): Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In: Dieter Münk & Eckart Severing (Hrsg.). Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Bielefeld: Bertelsmann.

Finck, M. (2010): Handlungsfeld Trainerausbildung. In: P. Dewald/H. Lange/L. Nordmann. Spitzensport - Ethik - Trainerausbildung. Göttingen: Cuvillier-Verlag.

Horstkotte, H. (2004). Distanzen überwinden. *Magazin Mitbestimmung* 11/2004. Hans Böckler Stiftung.

Hotz, A. (1990). Was zeichnet einen „guten“ Trainer letztlich aus?: Sind Ausstrahlung und Glaubwürdigkeit lern- und/oder lehrbar? *Leistungssport*, (5), 45–47.

Killing, W. (2012). Generierung leistungssportrelevanter Wissens. In: P. Wastl/W. Killing (Hrsg.). Leichtathletik – Strukturen, Aufgaben, Qualifikationen. Hamburg: Czwalina.

Killing, W. (2013). Das Trainerproblem – Wer kann es lösen? In: *Zeitschrift Leistungssport* (1), 69–73.

Kultusministerkonferenz (2003). 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.

Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg. 2009

Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In: R. Prohl & H. Lange (Eds.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (41–72). Schorndorf: Hofmann.

Nordmann, L. (2006). Bildung im Sport - Bildung für Sport - Bildung durch Sport: Neue Wege einer modernen Trainerausbildung. *Leistungssport*, (5), 19–14.

Perry, W. G. (1988) Different worlds in the same classroom. In: Ramsden, P. (Ed.) *Improving Learning: New Perspectives*. London: Kogan Page.

Preuß, R./Oselt, J. (2012). Harsche Kritik an Bachelor und Master. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/zehn-jahre-bologna-reform-harsche-kritik-an-bachelor-und-master-1.1441136> (14.02.13)

Rauner, F. (2010). Brauchen wir mehr Studenten? <http://www.zeit.de/2010/11/C-Studium-Contra> (27.11.2012)

Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz 2012.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sygyusch, R./Liebl, S. (2013). Einordnung des "Diplom-Trainers des Deutschen Olympischen Sportbundes" in den Deutschen Qualifikationsrahmen. *Expertise*.

Thiel, A. (2009). Der Beruf des Spitzentrainers – ein Problemfall? In: *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 1/2009, 43–46.

Trainerakademie Köln (2004). Curriculum der Trainerakademie Köln des Deutschen Sportbundes e. V. Köln.

Trainerakademie Köln (2003). Konzept zur Weiterentwicklung der Trainerakademie Köln des DOSB. Köln.