

Positive affektive Reaktionen in Sport und Bewegung
durch Verhaltens- und Handlungskompetenzen
von Trainerinnen und Trainern

Zur Erlangung des akademischen Grades eines
DOKTORS DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)

von der KIT-Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften des
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)
angenommene

DISSERTATION

von

Ulrich Georg Strauch

KIT-Dekan: Prof. Dr. Michael Mäs

1. Gutachter: Prof. Dr. Darko Jekauc
2. Gutachter: PD Dr. Hagen Wäsche

Tag der mündlichen Prüfung: 06.07.2023

Inhaltsverzeichnis:

1. Eidesstattliche Versicherung	S. 6
2. Zusammenfassung der Dissertation	S. 7
3. Abstract of the dissertation	S. 8
4. Publikationsliste der Einzelstudien dieser Dissertation	S. 9
5. Vorwort	S. 10
6. Tabellenverzeichnis	S. 11
7. Abbildungsverzeichnis	S. 12
8. Einleitung	S. 14
9. Affektive Reaktionen als Bestandteil von Emotionen bei Sporttreibenden in Sport- und Bewegungsprogrammen	S. 17
10. Der Kompetenzbegriff, Kompetenzmodelle und Kompetenzdimensionen	S. 21
Der Kompetenzbegriff	S. 21
Kompetenzmodelle	S. 23
Verschiedene Dimensionen der Kompetenzen in Sport und Bewegung in Bezug zum Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer	S. 27
11. Zielsetzung und Forschungsfrage der Dissertation – Kopplung der Einzelstudien	S. 31
12. Studie 1: Coach competences to induce positive affective reactions in sport and exercise – a qualitative study	S. 33
Abstract	S. 33

1 Introduction	S. 34
1.1 Influence of affective reactions on the maintenance of physical activity	S. 34
1.2 Coach competences and affective reactions	S. 35
2 Methods	S. 36
2.1 Participants	S. 37
2.2 Data Collection	S. 37
2.3 Data Analysis	S. 38
3 Results	S. 38
3.1 Description of the coach competences	S. 40
3.1.1 Context sensitivity	S. 40
3.1.2 Social-emotional competences	S. 40
3.1.3 Professional competences	S. 42
3.1.4 Behaviour-related competences	S. 43
3.2 Integrated model of coach competences	S. 44
4 Discussion	S. 46
4.1 General competences	S. 46
4.2 Behaviour-related competences	S. 48
4.3 Future studies	S. 50
4.4 Strengths and limitations	S. 51
4.5 Implications	S. 51
5 Conclusion	S. 51
6 References	S. 52
13. Studie 2: Positive affektive Reaktionen in Sport und Bewegung durch allgemeine Kompetenzen und spezifische Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern – eine qualitative Studie	S. 56
Zusammenfassung	S. 56
Abstract	S. 57
1 Einleitung	S. 57
2 Methoden	S. 62
2.1 Interviewteilnehmende	S. 62
2.2 Datengewinnung	S. 63
2.3 Datenauswertung	S. 65

3 Ergebnisse	S. 66
3.1 Beschreibung der Kategorien der Kompetenzen	S. 66
3.1.1 Allgemeine Kompetenzen	S. 66
3.1.2 Spezifische Verhaltenskompetenzen	S. 70
3.2 Interaktionen der allgemeinen Kompetenzen und der spezifischen Verhaltenskompetenzen	S. 71
3.3 Das resultierende Modell der verhaltensbeeinflussenden Kompetenzen	S. 73
4 Diskussion	S. 74
4.1 Allgemeine Kompetenzen	S. 74
4.2 Spezifische Verhaltenskompetenzen	S. 77
4.3 Stärken und Schwächen der Studie	S. 79
4.4 Implikationen	S. 80
5 Schlussfolgerung	S. 81
6 Literaturverzeichnis	S. 82
14. Studie 3: Erfassung der Handlungskompetenzen von Übungsleitenden: Entwicklung und Analyse der Reliabilität und Validität eines Fragebogens	S. 87
Zusammenfassung	S. 87
Abstract	S. 88
1 Einleitung	S. 88
2 Methoden – Erste Studie	S. 93
2.1 Entwicklung des Itempools und Itemauswahl	S. 93
2.2 Stichprobe und Rekrutierung	S. 94
2.3 Messinstrumente für Freude an Bewegung	S. 95
2.4 Datenanalyse	S. 95
3 Ergebnisse – Erste Studie	S. 96
3.1 Erste Überprüfung der Konstruktvalidität und Anpassung des Fragebogens	S. 96
3.2 Deskriptive Statistik und Reliabilität	S. 97
3.3 Konstruktvalidität	S. 97
3.4 Kriterienbezogene Validität	S. 100
3.5 Kurzdiskussion – Erste Studie	S. 101
4 Methoden – Zweite Studie	S. 101

4.1 Stichprobe und Rekrutierung	S. 101
4.2 Messinstrumente für Freude an Bewegung	S. 102
4.3 Datenanalyse	S. 102
5 Ergebnisse – Zweite Studie	S. 102
5.1 Deskriptive Statistik und Reliabilität	S. 102
5.2 Konstruktvalidität	S. 103
5.3 Kriteriumsbezogene Validität	S. 105
5.4 Kurzdiskussion – Zweite Studie	S. 106
6 Allgemeine Diskussion	S. 106
7 Literaturverzeichnis	S. 111
15. Gesamtdiskussion	S. 117
16. Literaturverzeichnis der Synopsis	S. 126
17. Anhang	S. 130

1. Eidesstattliche Versicherung

Eidesstattliche Versicherung gemäß § 13 Absatz 2 Satz 2 Ziffer 3 der Promotionsordnung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) für die KIT-Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften:

1. Bei der eingereichten Dissertation zu dem Thema:

„Positive affektive Reaktionen in Sport und Bewegung durch Verhaltens- und Handlungskompetenzen von Trainerinnen und Trainern“

handelt es sich um meine eigenständig erbrachte Leistung.

2. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommene Inhalte als solche kenntlich gemacht.

3. Die Arbeit oder Teile davon habe ich bislang nicht an einer Hochschule des In- oder Auslands als Bestandteil einer Prüfungs- oder Qualifikationsleistung vorgelegt.

4. Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärungen bestätige ich.

5. Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt.

Ich versichere an Eides statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erkläre und nichts verschwiegen habe.

Ort und Datum

Unterschrift

Woltersdorf bei Berlin, 02.01.2022

Promovierender Ulrich Georg Strauch

2. Zusammenfassung der Dissertation

Diese Dissertation beschäftigt sich mit den Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern zur Förderung der positiven affektiven Reaktionen im Kontext des Freizeit- und Gesundheitssports. Affektive Reaktionen sind eine wichtige Komponente zur Förderung der Aufrechterhaltung körperlicher Aktivität, wobei eine langfristige und kontinuierliche körperliche Aktivität die Voraussetzung für Gesundheitsförderung ist. Derzeit wird der Rolle von Trainerinnen und Trainern in Bezug auf die Gesundheitsförderung durch Sport wenig Beachtung geschenkt. Im Rahmen dieser Dissertation wurden in einer ersten qualitativen Interviewstudie mit Sporttreibenden die Auslöser von positiven affektiven Reaktionen aus dem Verhalten von Trainerinnen und Trainern exploriert und in vier Schlüsselkompetenzen eingeteilt: Kontextsensibilität, sozial-emotionale Kompetenzen, Fachkompetenzen und Metakompetenzen. Diese identifizierten Faktoren wurden in einem Kompetenz-Modell zusammengefasst, welches die zentralen Wirkzusammenhänge der Verhaltens- und Handlungskompetenzen hinsichtlich positiver affektiver Reaktionen aufzeigt.

Daran anschließend wurde in einer zweiten qualitativen Interviewstudie mit Trainerinnen und Trainern das Modell bestätigt und hinsichtlich der Kompetenzen als unmittelbare Faktoren für positive affektive Reaktionen von Sporttreibenden in Bewegungsprogrammen des Freizeit- und Gesundheitssports weiterentwickelt. Dabei wurden drei Basiskompetenzen, nämlich sozial-emotionale Kompetenz, Kontextsensibilität und Fachkompetenz, als Faktoren der Handlungskompetenzen identifiziert. Aus diesen Basiskompetenzen leiten sich die drei spezifischen Handlungskompetenzen ab: Motivationskompetenz, Adaptationskompetenz und Organisationskompetenz. In einer dritten Studie wurde in einer quantitativen Untersuchung mittels Fragebogen und einer überprüfenden Kreuzvalidierung das Ziel verfolgt, ein Messinstrument zur Erfassung dieser Handlungskompetenzen von Trainerinnen und Trainern zu entwickeln und dessen Reliabilität, Konstruktvalidität und kriterienbezogene Validität zu untersuchen.

Die identifizierten Auslöser von positiven affektiven Reaktionen von Sporttreibenden in Bewegungsprogrammen werden in der vorliegenden Dissertation in einem integrativen Modell zusammengefasst und strukturiert. Des Weiteren werden die Ergebnisse hinsichtlich der Durchführbarkeit in den Bewegungsprogrammen des Freizeit- und Gesundheitssports diskutiert. Diese Dissertation zeigt praktische Implikationen für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen von Trainerinnen und Trainern bzw. qualitätssichernde Maßnahmen zur Trainings- und Bewegungsgestaltung auf.

3. Abstract of the dissertation

This dissertation concerns the trainers' competences for improving positive affective reactions in recreational sports and fitness training. Affective reactions are important for the maintenance of physical activity, long-term and continuing physical activity is a prerequisite for health promotion. Currently, trainers do not play a role when it comes to health promotion through sport. Within the scope of this dissertation, a qualitative interview study with exercisers was carried out to explore the causes of affective reactions from trainers' behaviours and these were divided into four key competences: context sensitivity, social-emotional competence, professional competence and meta competence. The identified factors were put together in a competence model which shows the main interdependencies of behavioural competence regarding positive affective reactions.

In addition, a second qualitative interview study with trainers confirmed the model and put it into concrete terms regarding competences as factors for positive affective reactions of exercisers in exercise programmes of recreational sports and fitness training. For this, the three basic competences, social-emotional competence, context sensitivity and professional competence, were identified as being factors of the action competence. From these basic competences, the three specific action competences were deduced, these are motivation competence, adaption competence and action competence. With the help of questionnaires and verifying cross-validations, a third quantitative study aimed to develop a device for measuring action competences of trainers and to analyse the reliability, construct validity as well as criterion related validity.

The identified causes of positive affective reactions of exercisers in exercise programmes are summarised and structured in an integrative model. Furthermore, the results are discussed regarding their practicability in exercise programmes of recreational sports and fitness programmes. The dissertation shows practical implications for measures of professional training and further education for trainers, and for quality assurance measures for training designs.

4. Publikationsliste der Einzelstudien dieser Dissertation

Strauch, U. G., Wäsche, H. & Jekauc, D. (2018). Positive affektive Reaktionen in Sport und Bewegung durch allgemeine Kompetenzen und spezifische Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 25(2), 53-67. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000228>.

Strauch, U. G., Wäsche, H. & Jekauc, D. (2019). Coach Competences to Induce Positive Affective Reactions in Sport and Exercise – A Qualitative Study. *Sports*, 7(1), 16. <https://doi.org/10.3390/sports7010016>.

Strauch, U. G., Fritsch, J., Weyland, S., Wäsche, H., Vorgic, S. & Jekauc, D. Erfassung der Handlungskompetenzen von Übungsleitenden: Entwicklung und Analyse der Reliabilität und Validität eines Fragebogens. (Im Reviewverfahren, SPO-D-21-00016).

5. Vorwort

„Wem es gelingt, Menschen durch Körperübungen leuchtende Augen zu schenken, der tut Großes auf dem Gebiet der Erziehung!“

Johann Heinrich Pestalozzi

Ich möchte mich an dieser Stelle bei den folgenden Unterstützern und Förderern bedanken, die mich im Prozess der gesamten Dissertation motiviert und inspiriert haben bzw. mir helfend zur Seite standen:

Vor allem möchte ich mich an erster Stelle bei meiner geliebten Frau Franziska, aber auch bei meinen tollen Kindern Marie-Luise und Carl-Louis bedanken, da sie mir den „Rücken freigehalten haben“, mich zu jedem Zeitpunkt unterstützt haben und mir damit die Möglichkeit bzw. den Rückhalt gaben, den gesamten Promotionsprozess zu bestehen.

Professor Dr. Darko Jekauc möchte ich meinen großen Dank aussprechen, da er immer für mich da war, ein offenes Ohr hatte und mir mit seiner fachlichen Expertise wie auch mit seinen motivierenden Worten zur Seite stand.

Herzlich danken möchte ich auch PD Dr. Hagen Wäsche, der mit seiner Expertise in der wissenschaftlichen Arbeit sowie in den Manuskripten für die nötige Verständlichkeit und Stringenz sorgte.

Einen großen Dank auch an Julian Fritsch für die produktiven Fachgespräche, seine Unterstützung, die motivierenden Hinweise und hinterfragenden Kommentare.

Susanne Weyland danke ich für ihre Zeit, ihre kritischen und produktiven Fragen bzw. Anmerkungen zu meinen Ergebnissen und ihre Unterstützung.

Dr. Holger Jens Schnell danke ich für seine präzisen Hinweise bezüglich der Einheitlichkeit und des Schriftbildes.

Abschließend ein herzlicher Dank an die vielen beteiligten Hochschulsportstandorte des Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverbands und deren kooperierende Einrichtungen und Vereine, ohne die diese Arbeit keine empirische wäre.

6. Tabellenverzeichnis

Tabellen der dritten Studie

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten für Studie 1	S. 99
Tabelle 2. Korrelationen zwischen Handlungskompetenzen und PACES	S. 103
Tabelle 3. Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten für Studie 2	S. 105
Tabelle 4. Korrelationen zwischen Handlungskompetenzen und PACES in der zweiten Stichprobe	S. 108

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Eigene Darstellung in Anlehnung an das Zirkumplex-Modell von Feldman Barrett und Russell (1998) S. 20

Abbildung 2. Eigene Darstellung: Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer S. 22

Abbildung 3. Eigene Darstellung in Anlehnung an das BISp – Kompetenzmodell zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz für Trainerinnen und Trainer im Leistungssport (2010) S. 26

Abbildung 4. Eigene Darstellung in Anlehnung an das Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003) S. 27

Abbildung 5. Eigene Darstellung in Anlehnung an die Dimensionen des FESSkom-Modells (modifiziert nach König, 2008b) S. 28

Abbildung im ersten Studienartikel

Figure 1. Integrated model of coach competences (eigene Darstellung) S. 41

Abbildung im zweiten Studienartikel

Abbildung 1: Modell zu den allgemeinen Kompetenzen und den spezifischen Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern im Freizeit- und Gesundheitssport (eigene Darstellung) S. 76

Abbildungen im dritten Studienartikel

Abbildung 1. Kompetenzmodell für Übungsleitende (eigene Darstellung) S. 93

Abbildung 2. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für das dreifaktorielle Modell (Modell 1) – eigene Darstellung	S. 100
Abbildung 3. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für das einfaktorielle Modell (Modell 2) – eigene Darstellung	S. 101
Abbildung 4. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für das dreifaktorielle Modell mit einem zusätzlichen globalen Faktor (Modell 3) – eigene Darstellung	S. 102
Abbildung 5. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der zweiten Stichprobe für das dreifaktorielle Modell (Modell 1) – eigene Darstellung	S. 106
Abbildung 6. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der zweiten Stichprobe für das einfaktorielle Modell (Modell 2) – eigene Darstellung	S. 106
Abbildung 7. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der zweiten Stichprobe für das dreifaktorielle Modell mit einem zusätzlichen globalen Faktor (Modell 3) – eigene Darstellung	S. 107

8. Einleitung

Frank Koopmann, Vorsitzender des Arbeitgeberverbands der deutschen Fitness- und Gesundheitsanlagen, erklärte der Westdeutschen Zeitung, dass in einem Fitnessstudio im Monat Januar kaum ein Platz an einem der zahlreichen Geräte frei ist, weil die Trainingsflächen mit Sporttreibenden und ihren Vorsätzen zum Jahresbeginn überfüllt sind (Wolber, 2012). Wenn man dagegen im April in das gleiche Fitnessstudio zurückkehrt, stellt man oftmals fest, dass es deutlich leerer auf der Trainingsfläche geworden ist und gerade viele Sporteinsteiger ihre Vorsätze und Motive scheinbar vergessen haben. Koopmann erklärt: „Die volle Motivation hält meist drei bis sechs Monate, dann hören viele wieder auf, dann sind die Studios gefragt, ihre Mitglieder mit guter Betreuung an sich zu binden.“ (Wolber, 2012) Es zeigt sich tatsächlich sehr oft, dass in den ersten Wochen bzw. Monaten nach dem Trainingsbeginn viele Sporttreibende immer seltener trainieren und perspektivisch dann ganz damit aufhören (Finne et al., 2019; Jekauc et al., 2018). Vor allem bei Sportanfängerinnen und -anfängern bzw. Wiedereinsteigenden besteht in den ersten sechs Monaten das höchste Dropout-Risiko (Annesi, 2003; Jekauc et al., 2015). Sport und körperliche Aktivität sind mit einer Vielzahl von gesundheitlichen Vorteilen sowie einer Verringerung von chronischen Krankheiten verbunden (Warburton et al., 2007). Das Beenden oder die starke Reduktion von körperlicher Aktivität und Sport kann jedoch wieder zum Verlust der anfänglich errungenen Gesundheitsverbesserungen führen (Mujika & Padilla, 2000). Auch andere gewonnene Vorteile durch körperliche Aktivität (Leistungsfähigkeit, Stabilität) sind ohne kontinuierliche und regelmäßige Durchführung nicht aufrechtzuerhalten (Dishman & Buckworth, 1996).

Damit stellt sich die wichtige Frage, welche Maßnahmen man gegen dieses komplexe Phänomen des Dropouts ergreifen kann, der sich vor allem auf die Gesundheit der Sporttreibenden negativ auswirkt (Warburton & Bredin, 2017). Die negativen Auswirkungen belasten neben unserer Gesundheit auch unser Gesundheitssystem (Hamer et al., 2017). Körperliche Inaktivität ist für 10 % aller Todesfälle verantwortlich und mit sehr großen Kosten verbunden (Hamer et al., 2017). In Deutschland beläuft sich die Summe auf ca. 2,7 Milliarden Euro pro Jahr (Ding et al., 2016). Somit ist es notwendig, Maßnahmen zu entwickeln, welche den Fokus auf die Aufrechterhaltung von Training und Bewegung lenken.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Einflussfaktoren auf die Sporttreibenden einwirken, die diesen Dropout entstehen lassen bzw. wie man diesen Dropout senken könnte. Eine Überprüfung der vielseitig einwirkenden Einflussfaktoren zeigt, dass Trainerinnen und Trainer mit ihren Verhaltenseigenschaften und der Wahl der Trainingsinhalte neben anderen

wichtigen Faktoren elementare Einflussgrößen in diesen Situationen sein können, da sie oftmals der erste und manchmal auch der bzw. die einzige fachlich versierte Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerin in diesem Konstrukt sind (Bechara, 2005). Weiterhin haben Trainerinnen und Trainer mit ihrem jeweiligen Führungsstil großen Einfluss auf der inhaltlichen und emotionalen Beziehungsebene zu den Sporttreibenden (Martin & Fox 2001). Das unterstreichen auch die Untersuchungsergebnisse von Olympiou et al. (2008), die deutlich machen, dass die individuelle Beziehung zwischen Trainerin bzw. Trainer und Sporttreibenden große Auswirkungen auf die Motivation im Training hat. Im Rahmen der vorliegenden Dissertationsschrift soll ein Beitrag zu diesem Forschungsfeld geleistet werden, wobei der Fokus in diesem Zusammenhang auf dem Moderator Trainerin oder Trainer liegt.

In den meisten Fällen wird als Begründung für einen Ausstieg aus einem Bewegungs- bzw. Trainingsprogramm zu wenig Freude am Sporttreiben genannt (Crane & Temple, 2014). Freude als Emotion und positive affektive Reaktionen der Sporttreibenden gelten als wichtige Determinanten für sportliche Aktivität (Rhodes et al., 2009). Dazu haben verschiedene Studien mit Erwachsenen (Wienke & Jekauc, 2016) wie auch mit Kindern und Jugendlichen (Leisterer & Jekauc, 2019b) gezeigt, dass die wahrgenommene Kompetenz, die sozialen Interaktionen, die Abwechslung bei den Sportübungen sowie ein moderates Maß an körperlicher Anstrengung mit positiven affektiven Reaktionen der Sporttreibenden von Bewegungsprogrammen verbunden sind. Das bedeutet, dass eine begleitete bzw. angeleitete Trainingseinheit von einer Trainerin oder einem Trainer so gestaltet werden sollte, dass sich während des Trainings positive affektive Reaktionen bei den Sporttreibenden zeigen. Damit würde die Wahrscheinlichkeit steigen, weiterhin an einem Bewegungsangebot teilzunehmen.

Aus psychologisch-pädagogischer, aber auch ökonomischer Perspektive wäre es für die Trainerinnen und Trainer somit elementar wichtig, auf fundiertes, empirisches und somit funktionales Wissen zurückgreifen zu können. Besonders die Sicht vom Standpunkt der Sporttreibenden aus den Bewegungsprogrammen des Gesundheits- und Freizeitsports, aber auch die Erfahrungswerte anderer Trainerinnen und Trainer, die in diesem Bereich tätig sind, sind notwendig, um in den jeweiligen Situationen die affektiven Reaktionen der Sporttreibenden zu verstehen und positiv beeinflussen zu können.

Das Ziel dieser Dissertation ist es zum einen, die entscheidenden Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern im Verhalten und deren Handlungen festzustellen, welche die affektiven Reaktionen bei den Sporttreibenden in Programmen des Freizeit- und Gesundheitssportbereichs positiv beeinflussen können. Diese Kompetenzen sollen in einem integrativen Modell zusammengefasst werden.

Zum anderen liegt das Ziel darin, ein entsprechendes Messinstrument zur Erfassung dieser Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern zu entwickeln, um die Annahmen des Modells in zukünftigen Untersuchungen empirisch prüfen zu können. Dabei wurde in den vorliegenden Studien ausschließlich mit volljährigen, nicht vulnerablen Sporttreibenden aus dem Freizeit- und Gesundheitssport gearbeitet. Auch alle befragten Trainerinnen, Trainer oder Übungsleitende kamen aus diesem Bereich und arbeiteten ohne einen leistungssportlichen Anspruch.

9. Affektive Reaktionen als Bestandteil von Emotionen bei Sporttreibenden in Sport- und Bewegungsprogrammen

Ein zentrales Thema dieser wissenschaftlichen Arbeit sind die positiven affektiven Reaktionen von Sporttreibenden in Bewegungsprogrammen des Freizeit- und Gesundheitssports. Dieser Abschnitt verortet die affektive Reaktion als Bestandteil der Emotion. Hier werden auch affektive Reaktionen definiert und beschrieben. Weiterhin wird der Bezug von affektiven Reaktionen zu Sport- und Bewegungsprogrammen hergestellt und abschließend werden die beeinflussenden Theorien, Ansätze und Modelle in diesem Zusammenhang gezeigt.

Nach Baumeister et al. (2007) zeigen sich Affekte als automatisierte Reaktionen, die einfach und schnell sind (z. B. Zuneigung oder Abneigung). Diese Reaktionen können bewusst oder unbewusst sein und sind typischerweise: „nicht mehr als nur ein kurzes Gefühl, welches als gut oder schlecht wahrgenommen wird. Emotionen repräsentieren im Gegensatz dazu voll entwickelte, bewusst empfundene und differenzierte emotionale Zustände, die mit Kognition eng verbunden sind.“ (Baumeister et al., 2007)

Russell (1980) zeigt dafür, in dem von ihm erarbeiteten Zirkumplex-Modell (Abb.1), einen strukturellen Rahmen zur Abbildung der positiven und negativen Affekte und macht auf Unterschiede aufmerksam. In diesem Modell werden auf der äußeren Kreisbahn zahlreiche emotionale Repräsentationen gezeigt. Im inneren Kreis wird eine schematische Karte des Kernaffekts sichtbar. Zum einen gibt es die psychische Komponente des Affekts, welche sich durch das subjektive Erleben zeigt. Zum anderen bilden die körperlichen Reaktionen die physiologischen Parameter des Affekts (Leisterer, 2021). Obwohl diese beiden Dimensionen oft unterschiedlich benannt werden (z. B. Annäherung & Vermeidung, Spannung & Lösung) (Leisterer, 2021), können auf der Basis von empirischer Evidenz beide Dimensionen des Affekts bestätigt werden (Posner et al., 2005).

Die Valenz wird im Zirkumplex-Modell als horizontale x-Achse abgebildet und steht dabei für das psychische Lust-Unlust-Erleben (Pleasant / Unpleasant). Das Arousal steht in diesem Modell als vertikale y-Achse für den physiologischen Grad der Aktivierung (Activation / Deactivation) (Feldman Barrett & Russell, 1999). Somit zeigen sich positive affektive Reaktionen im Zirkumplex-Modell als ein Zustand zwischen Zufriedenheit, Freude und Begeisterung (Russell, 1980).

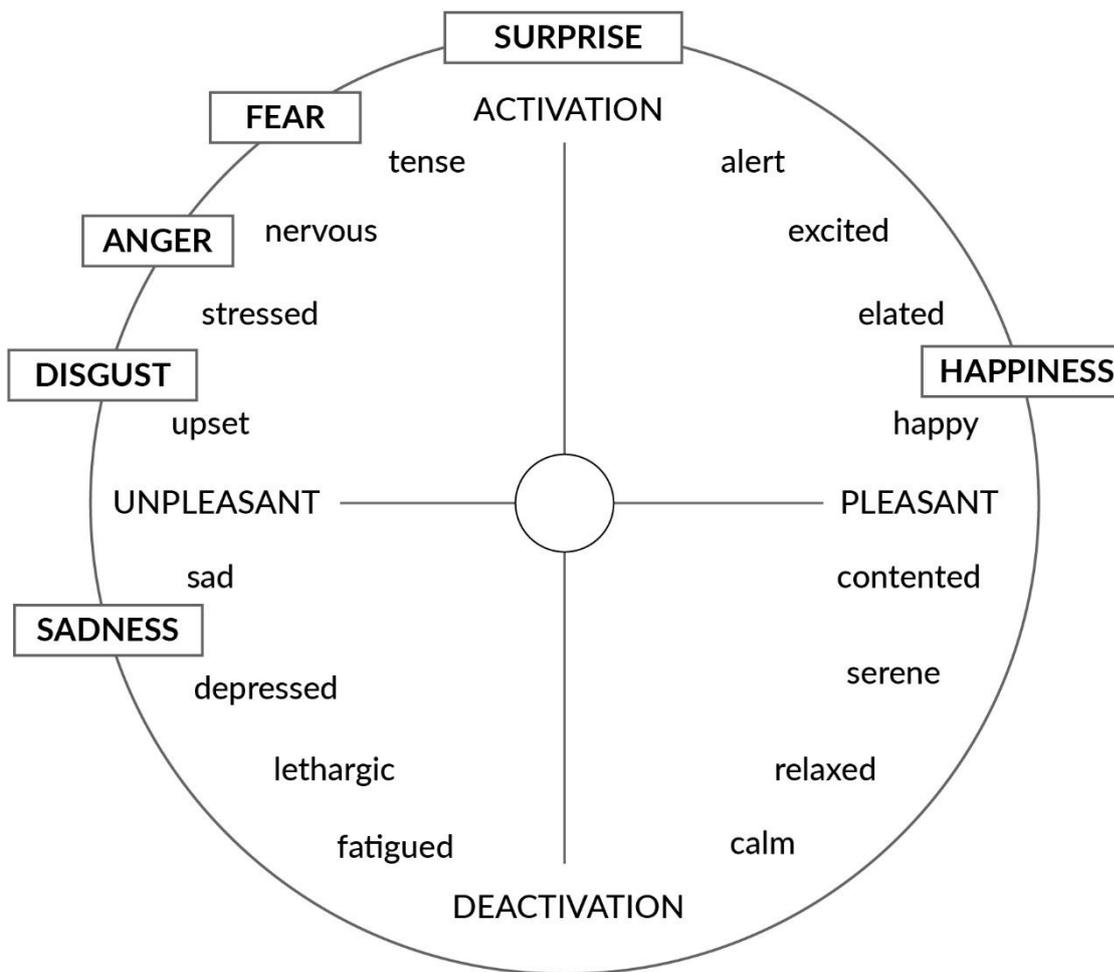


Abbildung 1. Eigene Darstellung in Anlehnung an das Zirkumplex-Modell von Feldman Barrett und Russell (1999).

Das Zirkumplex-Modell zeigt den Affekt als ein Ergebnis aus beiden Dimensionen. Dabei zeigt sich im Modell ein Verlauf des positiven Affekts auf einer Linie von der negativen Valenz (wenig Aktivierung) zu der positiven Valenz (hohe Aktivierung) (Feldman Barrett & Russell, 1999). Die Valenz verläuft dabei unabhängig von der Aktivierung. Ebenso zeigt das Modell einen Verlauf des negativen Affekts von der positiven Valenz (niedrige Aktivierung) zu der negativen Valenz (hohe Aktivierung) (Feldman Barrett & Russell, 1999). Auf Basis einer subjektiven Bewertung (Valenz mit Pleasant / Unpleasant) und der körperlichen Aktivierung (Arousal mit Aktivierung / Deaktivierung) zeigt dieses Modell eine Darstellung der voneinander unabhängigen positiven wie negativen Affekte.

Wenn man einem spezifischen Affekt im Zirkumplex-Modell eine passende Emotion zuordnet,

benennt man den Affekt als Kernaffekt dieser Emotion (Remington et al., 2000).

Scherer (1993) beschreibt das Konstrukt der Emotion als ein Zusammenspiel aus affektiven, neuronal-physiologischen, kognitiven und expressiv-behavioralen Komponenten. Ekman (1999) spricht von Basisemotionen in differenzierten Emotionskategorien. Diese überschreiten die Möglichkeiten dimensionaler Erfassung und werden als das Ergebnis evolutionärer Entwicklungsprozesse betrachtet. Nach Ekman (1999) handelt es sich bei den sechs Basisemotionen um Furcht, Freude, Ärger, Traurigkeit, Ekel und Überraschung.

Bestandteil aller dieser Emotionen ist ein affektiver Kern (Remington et al., 2000). Einer Emotion liegt immer ein Kernaffekt zugrunde, welcher durch neuronale oder physiologische Reaktionen transformiert wird (Russell & Feldman Barrett, 1999).

Hanin (2000) beschreibt, dass Emotionen subjektintern sowie subjektextern ausgelöst werden können. Subjektinterne Auslöser liegen in der Person selbst und somit handelt es sich um ein Zusammenspiel von Kernaffekt und Kognition, Gedächtnis und Erinnerung sowie Bewertungs- und neurophysiologischen Prozessen. Subjektexterne, also objektbezogene Auslöser liegen außerhalb einer Person und entstehen durch einen situativen Umstand, die soziale Umwelt oder Tätigkeitsreize (Hanin, 2000).

Im Rahmen dieser Dissertation wurde sich für eine bewusste Eingrenzung auf positive affektive Reaktionen entschieden, um die Wirkzusammenhänge von positiven affektiven Reaktionen im Hinblick auf die Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität und Sport darzustellen. Rhodes et al. (2009) erklärt in diesem Zusammenhang, dass Personen, die stärkere positive affektive Reaktionen während der körperlichen Aktivität aufweisen, sich in der Regel mehr bewegen.

Um affektive Reaktionen in der Interaktion mit Motivation erklären zu können und das Aufrechterhalten von Sporttreiben bzw. den Dropout aus Sport- und Bewegungsprogrammen zu hinterfragen, wurden bisher vor allem handlungstheoretische Motivationstheorien verwendet (Leisterer, 2021).

Wie in den folgenden Studien erläutert, erscheint z. B. die Selbstbestimmungstheorie bzw. Theorie zur intrinsischen Motivation von Deci und Ryan (2008) als ein möglicher wichtiger Bezugspunkt, um das Aufrechterhalten von Sport und Bewegung durch positive affektive Reaktionen zu verfolgen. Ein weiteres Beispiel wäre das Risikowahl-Modell (Atkinson & Feather, 1966), welches als Motivationsmodell zu den Erwartung-Wert-Theorien zählt. Dieses Modell dient der Analyse und Vorhersage verschiedener Aspekte des Leistungshandelns, insbesondere der Aufgabenwahl und der Motivationsstärke (Atkinson, 1957).

Allerdings fehlte im Freizeit- und Gesundheitssport ein systemisches Modell, welches spezifische Verhaltenskompetenzen von Trainern und Trainerinnen darstellt, um positives

affektiv-emotionales Erleben bei den Sporttreibenden auszulösen.

Aus diesem Grund wurde das Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer (Abb. 2) entwickelt. Es soll eine Gesamtübersicht über die nötigen Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern zeigen und somit den Trainerinnen und Trainern die Möglichkeit geben, ihr Verhalten und ihre Handlungen zu überprüfen und bei Bedarf anzupassen. Weiterführend kann dann die Funktionalität des Kompetenzmodells in der Praxis, hinsichtlich des Verhaltens von Trainerinnen und Trainern bei der Durchführung von Sport- und Bewegungsprogrammen, empirisch überprüft werden.

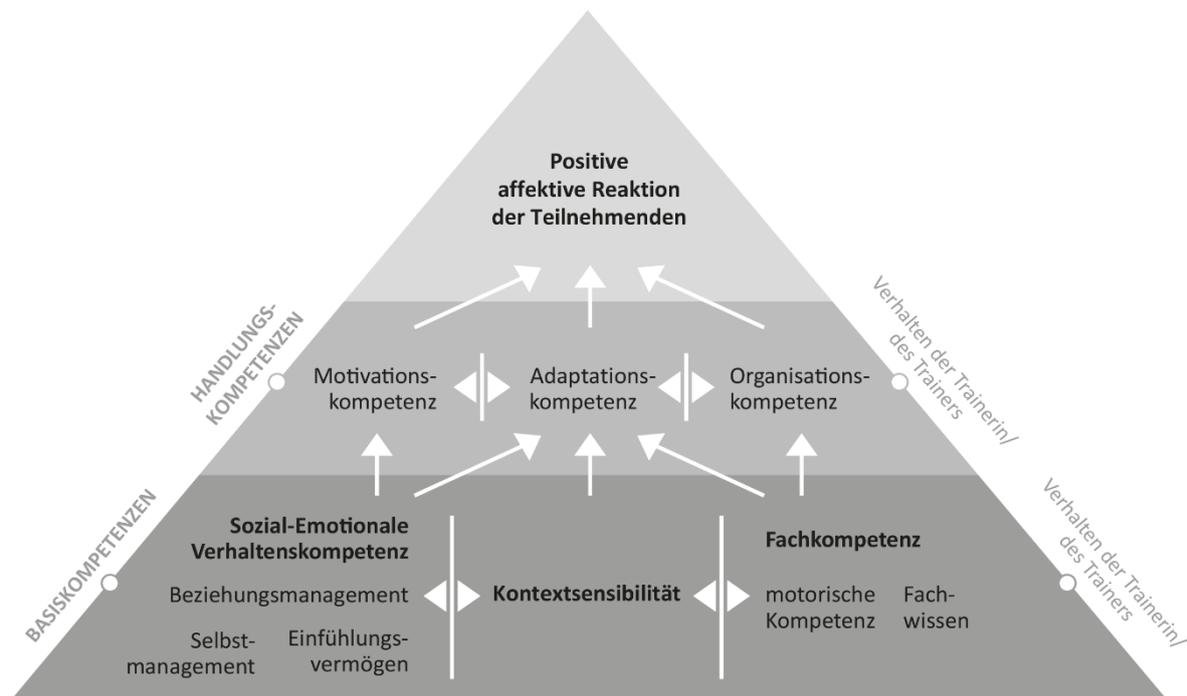


Abbildung 2. Eigene Darstellung: Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer

10. Der Kompetenzbegriff, Kompetenzmodelle und Kompetenzdimensionen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht das Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer im Kontext der Trainings- und Bewegungsprogramme des Freizeit- und Gesundheitssports (Abb.2). Dieser Abschnitt hat zum Ziel, den Begriff der Kompetenz einzugrenzen, Kompetenzdimensionen aufzuzeigen und ausgewählte Kompetenzmodelle vorzustellen.

Der Kompetenzbegriff

Aufgrund der Vielzahl von unterschiedlichen, interdisziplinären Definitionen und inhaltlichen Abbildungen des Kompetenzbegriffes kann man diesen sehr umfassend und vielfältig darstellen (Lehmann & Nieke, 2000). Viele Autoren definieren den Begriff Kompetenz durch verschiedene Inhalte, wobei weiterhin neue Inhalte dazu kommen (Kettenis, 2014). Daher gibt es keine einheitliche, empirisch begründete Definition des Kompetenzbegriffes (Hartig & Klieme, 2006). Hartig (2008) fasst zusammen, dass „eine allgemeingültige, nach wissenschaftlichen Kriterien zufriedenstellende Definition von Kompetenz oder Kompetenzen kein realistisches Ziel ist – der Begriff hat eine zu starke alltagssprachliche Bedeutungsvielfalt und ist bereits in zu vielen wissenschaftlichen Kontexten unterschiedlich belegt.“

Der Begriff Kompetenz stammt aus zahlreichen unterschiedlichen Ansätzen (Arnold, 2002). In den 1960er Jahren arbeitete man mit dem „Bildungsbegriff“, welcher später zunächst durch den „Qualifikationsbegriff“ abgelöst wurde (Kettenis, 2014). In den 1980er Jahren etablierte sich dann zunehmend der „Kompetenzbegriff“, vor allem im Zusammenhang mit Kompetenzmodellen und- profilen, welche vor allem in Organisationen wie z. B. Unternehmen, bei der Ausbildung von Führungskräften entstanden (Mulder, 2007).

Nach Müller (2009) werden jeweils eigenen Kompetenzen einzelne Tätigkeitsbereiche zugeordnet. Vonken (2005) erklärt in diesem Zusammenhang, dass „in diesem Verständnis Kompetenz alle diejenigen Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten eines Menschen in einer Kompetenz zusammenbindet, die zur Bewältigung von Problemen in der jeweils korrespondierenden Klasse von Tätigkeiten oder Anforderungen, also zu einer spezifischen Handlungsfähigkeit führen.“ Sterr (2012) spricht im sportlichen Kontext davon, dass sich der Kompetenzbegriff durchgesetzt hat, um die Bewältigung komplexer Handlungsanforderungen zu beschreiben. Für ihn bedeutet kompetent zu sein, „mehr als nur Faktenwissen zu besitzen“. Stattdessen stellen Kompetenzen die Verbindung zwischen Wissen und Können her.

Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) unterscheiden aus ihrer Sicht in vier

Kompetenzdimensionen. Sie differenzieren in personale Kompetenzen, aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, fachlich-methodische Kompetenzen und soziale Kompetenzen. Diese Kompetenzdimensionen zeigen starke inhaltliche Parallelen zum Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer, in fast allen Aspekten der Kompetenzdimensionen. Diese inhaltlichen Parallelen finden sich auch in Roths (1971a) theoretischem Modell zu den Kompetenzdimensionen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Er versteht Kompetenzen „als die Mündigkeit und das Vermögen, frei über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten verfügen zu können“ (Roth, 1971a; vgl. Müller, 2009). Roth (1971a) bezieht als mögliche Bedingung für Mündigkeit und Handlungsfähigkeit neben kognitiven auch affektuelle und motivationale Komponenten mit ein und benennt als grundlegende Kompetenzen die Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Er beschreibt die Selbstkompetenz als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich zu handeln. Unter der Sachkompetenz versteht er die Fähigkeit, für bestimmte Sachbereiche zuständig zu sein, da eine Urteils- und Handlungsfähigkeit besteht. Die Sozialkompetenz zeigt sich ebenfalls in einer Zuständigkeit für soziale, gesellschaftliche und politische Themenbereiche, da wiederum eine Urteils- und Handlungsfähigkeit vorliegt.

Diese grundlegenden Kompetenzen sollte jeder Mensch im Rahmen seiner Bildung fördern und ausbilden (Roth, 1971a). Whyte (1965) lieferte für Roth die Vorlage der grundlegenden Kompetenzen und bezeichnete mit Kompetenz die Fähigkeit, den gegebenen Umwelтанforderungen durch eine Entwicklung von „Fähigkeiten des psychischen Apparats“ effektiv zu begegnen (Nieke, 2002).

Whyte (1965) erforschte ebenfalls den Zusammenhang von Kompetenzen zur Motivation und zeigte einen großen Zusammenhang zwischen den kognitiven Fähigkeiten und der Motivation einer handelnden Person (Weinert, 2001a). Weinert (2001a) beschreibt: „die Kompetenzmotivation ist eng mit dem Gefühl, effektiv zu sein, verbunden.“ Somit ist es nicht der entscheidende Faktor, spezifische Kompetenzen zu besitzen, es sollte vor allem die Motivation vorhanden sein, sich Kompetenzen anzueignen und anzuwenden (Kettenis, 2014). Auch der in den Studien dieser Dissertation behandelte Aspekt des Kontexts wird im Zusammenhang mit Kompetenzen beschrieben. Terhart (2007) betrachtet ebenfalls das Zusammenspiel von kontextuellen Faktoren und Kompetenzen. Terhart (2007) erklärt weiterhin, dass ein spezifischer Kontext immer spezifische Fähigkeiten erfordert und beschreibt die Kompetenz als „ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, [...] das jemand benötigt, um anstehende berufliche Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen.“ Terhart versteht „die Kompetenz als ein komplexes Konstrukt,

das aus mehreren Inhalten besteht.“ (Kettenis, 2014)

Kompetenzmodelle

Krumm (2012) bezeichnet ein Kompetenzmodell als eine „für die Kommunikation in einer Organisation geeignet aufbereitete und gestaltete Sammlung und Beschreibung von Kompetenzen, die als relevant erachtet werden, um in Teilen der jeweiligen Organisation oder der Gesamtorganisation (derzeit und in Zukunft) erfolgreich agieren zu können.“ (Siehe auch Mansfield, 1996.)

Aus Krumms Sicht (2012) ist die Bezeichnung des Kompetenzmodells meistens nicht zutreffend, weil viele Kompetenzmodelle eine Vielzahl von verschiedenen Kompetenzen bzw. Kompetenzdimensionen anhäufen, ohne konkrete Informationen über die unterschiedlichen Wertigkeiten und das Zusammenspiel zu geben. In der Sportpsychologie wird zwar mit dem Kompetenzbegriff gearbeitet, aber es existieren keine empirisch geprüften Kompetenzmodelle für Trainerinnen und Trainer des Freizeit- und Gesundheitssports. Somit können auch in der Ausbildung von Trainerinnen und Trainern keine empirisch geprüften Kompetenzmodelle für entsprechende Inhalte herangezogen werden. An dieser Stelle hilft wiederum der Blick in die weiteren Felder der Sportwissenschaft bzw. in die Sportpädagogik. Sterr (2012) bestätigt den Ansatz, sportpädagogische Modelle für Trainerinnen und Trainer heranzuziehen, aber bezieht auch andere Kompetenzmodelle, wie zum Beispiel für Führungskräfte aus der Wirtschaft, mit ein. Auch in der Sportpädagogik gibt es keine empirisch geprüften Kompetenzmodelle, dennoch wird beispielsweise in der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern mit einem normativen Kompetenzmodell gearbeitet (Kettenis, 2014).

Im Rahmen dieser Dissertation werden zur besseren Veranschaulichung exemplarisch drei Modelle aus der Menge der normativen Kompetenzmodelle ausgewählt, welche sich speziell auf die Ausbildung von Trainerinnen und Trainern oder Sportlehrerinnen und Sportlehrern beziehen. Somit könnten diese Kompetenzmodelle auch eine große Relevanz für das Verhalten von Trainerinnen und Trainern in der spezifischen Trainingssituation besitzen. Die in den Modellen benannten Kompetenzdimensionen werden in den darauffolgenden Abschnitten näher erläutert. Das erste Modell ist das Kompetenzmodell zur Förderung beruflicher Handlungskompetenzen für Trainerinnen und Trainer des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (Langenkamp et al., 2010). Diese Handlungskompetenzen verfolgen zwar nicht das Ziel, positive affektive Reaktionen während des Sporttreibens zu erzeugen, aber bei diesem Modell geht es um die Professionalität im Berufsfeld der Trainerin und des Trainers im

Leistungssport. Es stellt die Handlungskompetenz der Trainerin oder des Trainers als die erfolgskritischste Kompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung (Sterr, 2012). Da sich die vorliegende Dissertationsschrift mit den Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern des Freizeit- und Gesundheitssports beschäftigt, ist dieses Modell nicht komplett übertragbar, aber da es aus einem ähnlichen Arbeitsbereich kommt, könnte es Parallelen zeigen. Dieses Modell beschreibt erfolgskritische Kompetenzbereiche und wichtige Einzelkompetenzen, welche zahlreiche Gemeinsamkeiten, wie zum Beispiel in der sozialen Kompetenz und der Fachkompetenz, mit dem vorgestellten Kompetenzmodell von Trainerinnen und Trainern (Abb.2) zeigen. Die Kompetenzdimensionen sind in den folgenden Einzelstudien erläutert.

PERSONALE KOMPETENZ	SOZIALE KOMPETENZ
Engagement Vertrauenswürdigkeit Gewissenhaftigkeit Offenheit	Athletenorientierung Teamfähigkeit Kommunikationsfähigkeit Konfliktfähigkeit Flexibilität
AKTIVITÄTSKOMPETENZ	FACHKOMPETENZ
Belastbarkeit Führungsfähigkeit Selbstständigkeit Trainingsmanagement Wettkampfmanagement Zielsetzungsfähigkeit	Im Rahmen des Projekts wird keine Differenzierung der Fachkompetenz in einzelne Kompetenzmerkmale vorgenommen, da dies im Rahmen eines übergeordneten Kompetenzmodells als wenig sinnvoll erachtet wird.

Abbildung 3. Eigene Darstellung in Anlehnung an das BISp-Kompetenzmodell zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz für Trainerinnen und Trainer im Leistungssport (2010)

Das zweite Modell, welches näher betrachtet wird, ist das Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003). In diesem wird ebenfalls nicht das Ziel verfolgt, positive affektive Reaktionen der Sporttreibenden während des Sporttreibens zu erzeugen, sondern bei diesem Modell geht es primär um die Professionalität im Berufsfeld der Sportpädagogik. In diesem Modell (Abb. 4) wird die Fachkompetenz als zentrale Kernkompetenz mit eigenständigem Charakter betrachtet, welche aus der Sozialkompetenz, der Sachkompetenz sowie der Systemkompetenz gebildet

wird. Bei diesem Modell beeinflusst zusätzlich die Selbstkompetenz auf einer Metaebene die zentral positionierte Fachkompetenz. Auch dieses Modell bestätigt zahlreiche Kompetenzdimensionen (in den Studien erläutert) des hier vorgestellten Kompetenzmodells für Trainerinnen und Trainer im Freizeit- und Gesundheitssport.

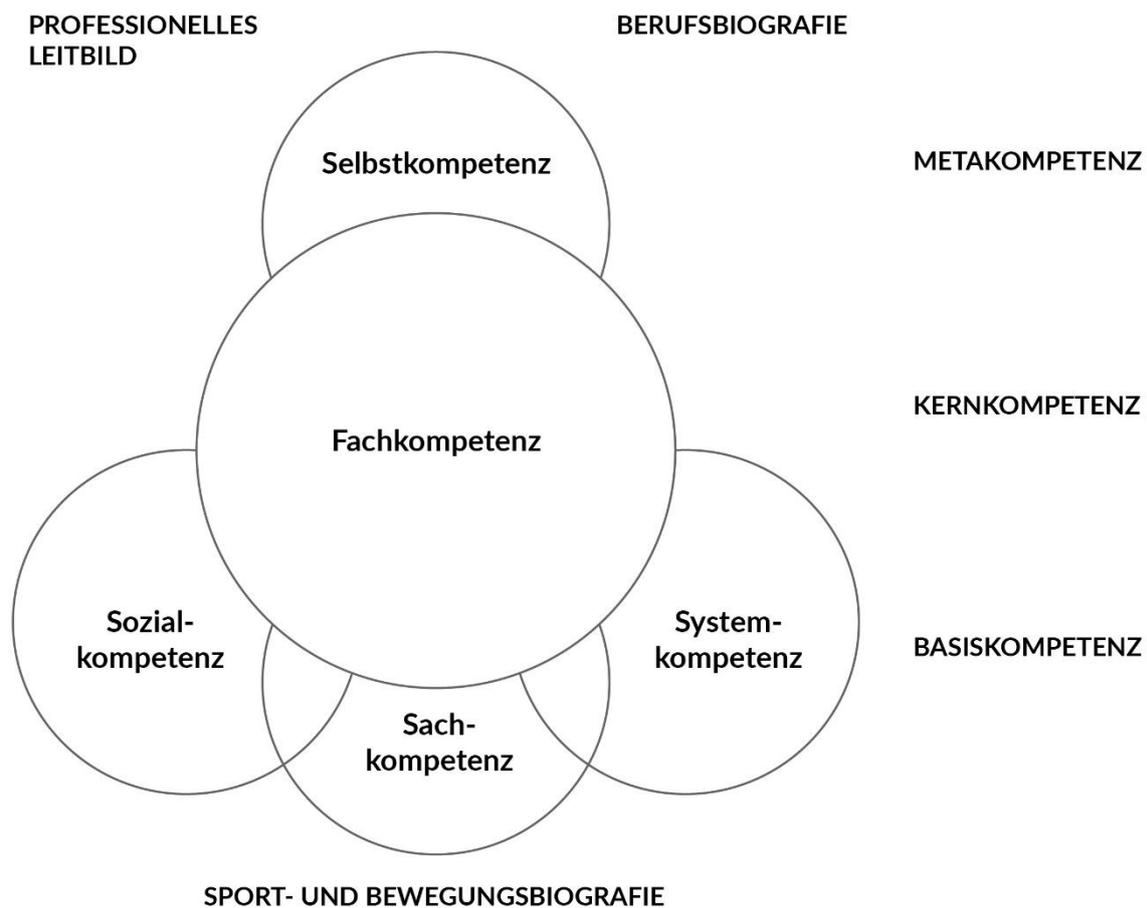


Abbildung 4. Eigene Darstellung in Anlehnung an das Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003)

Das dritte hier ausgewählte Modell ist das FESSkom-Modell nach König (2008b). König (2008b) bezieht sich mit seinem Kompetenzmodell auf ein Modell für die Ausbildung von Lehrkräften im Sport. Dieses Modell wurde stark von der Sportwissenschaft beeinflusst und dient vor allem der Professionalisierung im Berufsfeld der Erziehungswissenschaften.

Das FESSkom-Modell hat seinen Namen von den Anfangsbuchstaben der ausgewählten folgenden Kompetenzdimensionen: Fachkompetenz, erzieherische Kompetenz, Systemkompetenz und Selbstkompetenz. Dieses dritte Modell macht ebenfalls deutlich, dass es

viele inhaltliche Schnittmengen bei den bestehenden Kompetenzmodellen und dem hier vorgestellten Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainern (Abb.2) gibt.

Fach- und Sachkompetenz	Systemkompetenz
„Wissen und Können“	„Schule als Bildungsinstitution entwickeln“
Erzieherische Kompetenz	Selbstkompetenz
„Erziehen und Bilden“	„Eignungsmerkmale und Professionalität“

Abbildung 5. Eigene Darstellung in Anlehnung an die Dimensionen des FESSkom-Modells (modifiziert nach König, 2008b)

An dieser Stelle könnte man noch weitere Modelle anführen, um auf besondere Schwerpunkte hinsichtlich der Kompetenzmodelle hinzuweisen, wie zum Beispiel das „Coaching-Modell“ von Côté et al. (1995), in welchem die Autoren neben anderen zahlreichen Variablen auf die kontextspezifischen Faktoren eingehen, welche im Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer auch eine wesentliche Rolle spielen. Ein weiteres Beispiel dafür wäre auch das Multidimensionale Führungsmodell (MML) von Chelladurai (2006), in welchem verschiedene Komponenten (z. B. zwischenmenschliche Fähigkeiten, Empathie) identifiziert werden, welche das Verhalten von Trainerinnen und Trainern beeinflussen. In diesem Modell werden ebenfalls bestimmte Schlüsselvoraussetzungen wie Situations-, Führungs- und Charaktermerkmale angesprochen.

Die Auswahl der oben genannten Kompetenzmodelle macht deutlich, dass es wenige strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Kompetenzmodellen gibt. Auffällig ist aber, dass die verschiedenen Wissenschaften zahlreiche inhaltliche Gemeinsamkeiten zeigen und somit die Kompetenzdimensionen oftmals gleich oder ähnlich gewählt sind. So sind zum Beispiel in allen Modellen die Aspekte der Fachkompetenz, Sozialkompetenz oder Selbstkompetenz zu finden. Diese Aspekte findet man auch in den Kompetenzdimensionen des Kompetenzmodells für Trainerinnen und Trainer (Abb. 2) wieder.

Verschiedene Dimensionen der Kompetenzen in Sport und Bewegung in Bezug zum Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer

Da ähnlich wie beim Kompetenzbegriff auch die Dimensionen von Kompetenzen nicht einheitlich und klar definiert werden können (Arnold, 2002) und diese Dimensionen in der Literatur nur fachspezifisch und kontextabhängig erläutert werden, ist es sinnvoll, diese Thematik aus der Sicht einer verwandten wissenschaftlichen Disziplin zu betrachten. Wie schon erwähnt, gibt es im sportpsychologischen Bereich wenig Aussagen zu verschiedenen Kompetenzdimensionen für Trainerinnen und Trainern.

Da vor allem sportpädagogische Inhalte in den Tätigkeiten von Trainerinnen und Trainern eine sehr hohe Alltagsrelevanz besitzen (Richartz & Anders, 2016), werden an dieser Stelle ausgewählte zentrale Kompetenzen aus der Sportpsychologie und der Sportpädagogik beleuchtet. Zu diesen Kompetenzen gehören die Fach- bzw. Sachkompetenz, die Sozialkompetenz, die Methodenkompetenz, die Selbstkompetenz bzw. Personale Kompetenz, die Aktivitätskompetenz und die Handlungskompetenz.

Bei Nolle (2004) definiert sich die Fachkompetenz als die jeweilige „Lösung problemorientierter Aufgaben“ in spezifischen Settings. Zum einen werden diese Ergebnisse durch entsprechende Kenntnisse und zum anderen durch spezifische Fertigkeiten erreicht. Die Fachkompetenz, als Handlungskompetenz, beinhaltet somit die notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zu einer professionellen, lehrenden Handlung führen (Kettenis, 2014). Fachkompetenz ermöglicht der anleitenden Person, ein zielgerichtetes Programm zu gestalten, Inhalte zu vermitteln und charakterisiert sich vor allem durch didaktische Kompetenz sowie die diagnostische und Beratungskompetenz (Kettenis, 2014; Bräutigam, 2003).

Nach König (2008b) umfasst die Fach- und Sachkompetenz (Bestandteil der Fachkompetenz) neben dem Grundlagen- und Vertiefungswissen sportwissenschaftlicher Disziplinen auch einen großen Erfahrungsschatz unterschiedlicher Sportarten und Bewegungsfelder. Fachkompetenz wird bei Frey (2008) als eine berufsspezifische Fähigkeit beschrieben, welche einer ständigen Weiterbildung unterliegt und somit niemals erreicht wird. Sachkompetenz, als Teilaspekt der übergreifenden Fachkompetenz, besteht aus den Erkenntnissen wissenschaftlicher Untersuchungen hinsichtlich bestimmter Sportarten und spezifischer Erfahrungswerte sowie Eigenschaften aus der jeweiligen Sportart (Kettenis, 2014). Bräutigam (2003) beschreibt die Sachkompetenz als die „Fähigkeit, Anforderungsstrukturen des Sports zu erkennen und daraufhin eine geeignete Auswahl, Aufbereitung und Darbietung des Lehr- und Unterrichtsstoffes vorzunehmen.“ Diese Kompetenz unterteilt sich zum einen in ein

sportwissenschaftliches Fundament und zum anderen in die sportpraktische Erfahrung (Kettenis, 2014). Im Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer findet man ebenfalls die Basiskompetenz Fachkompetenz, welche sich aus motorischen Kompetenzen und Fachwissen zusammensetzt. Der Aspekt der sportpraktischen Erfahrung bzw. der Sachkompetenz ist in der Basiskompetenz motorische Fachkompetenz enthalten.

Kron (2009) spricht bei der Selbstkompetenz bzw. der reflexiven Kompetenz vor allem davon, das eigene Handeln zu überdenken. Die Selbstreflexion soll dabei mit einem fachlichen, didaktischen, biografischen, gesellschaftlichen und politischen Bezug stattfinden. Nolle (2004) erläutert, dass die Selbstkompetenz die lehrende Person dazu befähigt, sich in eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten und Ansprüchen zu begeben. Voraussetzung dafür ist eine Selbstreflexion, welche sich mit den „inneren Anlagen“ auseinandersetzt (individuelle kognitive, psychische & physische Merkmale). Das Bundesinstitut für Sportwissenschaft spricht im Rahmen seines Kompetenzmodells in der Dimension der Personalen Kompetenz von ähnlichen Aspekten, wie zum Beispiel der Vertrauenswürdigkeit, der Gewissenhaftigkeit oder der Offenheit (Apitzsch, 2016). Die Selbstkompetenz befähigt den Sportlehrenden bzw. Anleitenden „zu einer bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten und Ansprüchen“ (Bräutigam, 2003). Selbstkompetenz zeigt die Fähigkeit, eine „Außenperspektive einzunehmen und sich aus dieser heraus – gleichsam stellvertretend – zum Gegenstand der eigenen Betrachtung zu machen“ (Bräutigam, 2003). Für König (2008b) nimmt die Selbstkompetenz eine sehr wichtige Stellung innerhalb der Kompetenzdimensionen ein, da damit der Findungsprozess der Professionalität beeinflusst wird. Der Aspekt der Selbstkompetenz bzw. der Personalen Kompetenz findet sich im Kompetenzmodell (Abb. 2) in der Basiskompetenz des Selbstmanagements wieder, welches Bestandteil der sozial-emotionalen Verhaltenskompetenz ist.

In zahlreichen Quellen zu Kompetenzen bzw. Kompetenzdimensionen findet man unterschiedliche Ausführungen zur Sozialkompetenz. Meistens spielen aber Interaktionskompetenzen eine entscheidende Rolle. Auch bei Frey (2004) wird die Sozialkompetenz stark von zwischenmenschlichen Interaktionen bestimmt. Kooperations-, Konflikt- oder Kommunikationsfähigkeit, aber auch Selbstständigkeit werden in diesem Zusammenhang genannt (Kettenis, 2014). Hinzu kommen situationsgerechtes Auftreten sowie Kritik- und Führungsfähigkeit. Auch bei Nolle (2004) spielt der Aspekt der Interaktion eine entscheidende Rolle. Neben den genannten Aspekten werden auch Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion beschrieben.

Laut Bräutigam besteht die Sozialkompetenz aus allen Fertigkeiten, welche „für die sozialen Interaktionen nötig sind“ (Bräutigam, 2003). Die Sportlehrenden bzw. Trainerinnen und Trainer können aufgrund dieser Kompetenz in der Teilnehmendeninteraktion effektiv kommunizieren und gezielt mit den Teilnehmenden zusammenarbeiten. Frey (2008) führt als Bestandteil der Sozialkompetenz ebenfalls eine situationsgerechte Kommunikation und Kooperation an, nennt aber darüber hinaus auch Verantwortung und Konfliktfähigkeit.

Im Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer stellt die sozial-emotionale Verhaltenskompetenz als Basiskompetenz eine der wichtigsten Komponenten dar (siehe Abb. 2). Die Bestandteile dieser Kompetenzen (Beziehungsmanagement, Selbstmanagement und Einfühlungsvermögen) zeigen starke Parallelen zu den Inhalten der genannten Kompetenzdimension Sozialkompetenz nach Bräutigam und Frey. In den Studien dieser Dissertation zeigten sich hinsichtlich der Kompetenzdimension sozial-emotionale Verhaltenskompetenz, spezifische Verhaltenseigenschaften der Trainerinnen und Trainer in der Kommunikation, Interaktion und Kooperation.

Die Methodenkompetenz der Sportpädagogik lässt sich gut mit der Adaptationskompetenz, aber auch mit der Organisationskompetenz des Kompetenzmodells für Trainerinnen und Trainer vergleichen. Neben der Befähigung, durch spezifische Strategien Lehrprozesse abwechslungsreicher gestalten zu können, erweitert Frey (2004) die Methodenkompetenz um „die Aspekte von der Analyse der Arbeitsgegenstände und eine Strukturierung der Arbeitsprozesse.“ Dabei wird das Hinterfragen der örtlichen, personellen bzw. zeitlichen Bedingungen als Basis für eine organisatorische Umsetzung erachtet. Nach Frey (2008) gehört zur Methodenkompetenz auch die Befähigung, „innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein.“ Somit ist man in der Lage, seine Arbeit zu analysieren, zu reflektieren, zu verändern, anzupassen, zu ordnen und in der Lage, auf Veränderungen flexibel zu reagieren (Kettenis, 2014).

Abweichend vom Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer, gilt die Handlungskompetenz in der Sportpädagogik nicht als Überbegriff für bestimmte Einzelkompetenzen, sondern fungiert als ein zentrales, mit den anderen Kompetenzen vernetztes Konstrukt. Kiper (2002a) beschreibt Handlungskompetenzen als „theoretisch fundierte, empirisch überprüfte, unter Anleitung eingeübte, systematisch verbesserte, immer wieder trainierte und reflektierte Kompetenzen.“ Apitzsch (2016) legt dar, dass das Erlangen von Handlungskompetenzen der wichtigste Bestandteil für Traineraus-, -fort- und -weiterbildungen, aber auch für alle sportpsychologischen Trainerinnen- bzw. Trainercoachings darstellt. Sterr (2012) stellt bezüglich der Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern auch

den Bezug zur Handlung bzw. zur Handlungsfähigkeit her. Er beschreibt, dass sich Kompetenzen in konkreten Handlungen äußern und dass erst mit dem Situations- und Kontextbezug deutlich wird, über welche Kompetenzen eine Trainerin oder ein Trainer verfügt. Für ihn äußern sich Kompetenzen in Handlungssituationen und werden auch in diesen Handlungssituationen erworben.

Schlussfolgernd ist festzustellen, dass zahlreiche Publikationen und Definitionen zum Kompetenzbegriff bzw. zu den Dimensionen der Kompetenzen vorliegen. Es liegt jedoch keine einheitliche Definition zugrunde und somit ist es sinnvoll, die Kompetenzbereiche im jeweiligen Fall fachlich und kontextabhängig zu betrachten (Kettenis, 2014).

11. Zielsetzung und Forschungsfrage der Dissertation – Kopplung der Einzelstudien

Wie bereits in den vorigen Kapiteln erläutert, gelten positive affektive Reaktionen der Sporttreibenden aus Bewegungsprogrammen des Freizeit- und Gesundheitssports als wichtige Determinanten für sportliche Aktivität (Jekauc et al., 2012). Da aber bisher wenige Untersuchungen dazu durchgeführt wurden, wie Trainerinnen und Trainer in diesen Bewegungsprogrammen positive affektive Reaktionen der Sporttreibenden fördern bzw. beeinflussen können und welche Rolle das Verhalten bzw. die vorhandenen Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer in diesem Kontext spielen, sind diese Fragen der Ausgangspunkt dieser Dissertation. Mit den drei vorliegenden Studien soll ein Anfang zur Schließung dieser Forschungslücke gemacht werden.

Zu diesem Zweck wurden in einer ersten qualitative Studie Interviews mit Sporttreibenden unterschiedlichen Geschlechts, Alters und aus verschiedenen Sport- und Bewegungsprogrammen durchgeführt. Das Ziel dieser explorativen Studie war es, durch Interviews mit Teilnehmenden aus Freizeit- und Gesundheitssportprogrammen Kompetenzen zu identifizieren, die Trainerinnen und Trainer benötigen, um positive affektive Reaktionen bei den Sporttreibenden während des Sports bzw. der Bewegung zu induzieren. Um das komplexe Zusammenspiel verschiedener dazugehöriger Aspekte und Dimensionen zu verdeutlichen, ging es darum, in diesem Rahmen ein integratives Modell zu entwickeln, das relevante Kompetenzen und deren Wechselwirkungen in Bezug auf die affektiven Reaktionen von Sporttreibenden zeigt. Es war nicht das Ziel der Studie, bestimmte Hypothesen durch quantitative Analyse zu untersuchen, sondern ein neues Forschungsfeld zu erkunden, um einen theoretischen Rahmen zu schaffen, der die Formulierung von Hypothesen ermöglicht.

In einer zweiten qualitativen Studie wurden ebenfalls Interviews durchgeführt. Es sollten die Basiskompetenzen (allgemeine Kompetenzen) und die Handlungskompetenzen (spezifische Verhaltenskompetenzen) der Trainerinnen und Trainer auf Basis des integrativen Modells der ersten Studie identifiziert werden, welche mit den wahrgenommenen positiven affektiven Reaktionen der Sporttreibenden im Freizeit- und Gesundheitssport verbunden sind. In dieser qualitativen Studie wurden die Interviews direkt mit Trainerinnen und Trainern aus dem Freizeit- und Gesundheitssport durchgeführt. Damit wurde die Thematik aus einer „gegenüberliegenden Sicht“ betrachtet und es konnte überprüft werden, ob sich die Ergebnisse der ersten Studie bestätigen oder ob es Abweichungen gibt. Zum anderen konnte der Fokus mehr auf die Differenzierung von Basiskompetenzen und Handlungskompetenzen gelegt werden. Auf Grundlage der zweiten Studie wurde das Kompetenzmodell für

Trainerinnen und Trainer weiterentwickelt.

In der dritten, quantitativen Studie war es das Ziel, ein Messinstrument zur Erfassung der Handlungskompetenzen von Trainerinnen und Trainern zu entwickeln. Auf dieser Grundlage wäre es möglich, die Annahmen des Modells in zukünftigen Untersuchungen empirisch zu überprüfen und somit beurteilen zu können. Es wurde ein Itempool generiert und ein entsprechender Fragebogen entwickelt. Dieser basierte auf dem beschriebenen Kompetenzmodell (Abb. 2), den inhaltlichen Analysen von Daten aus den zwei qualitativen Interviewstudien und den daraus entstandenen Definitionen der einzelnen Handlungskompetenzen. Der resultierende Fragebogen wurde auf Reliabilität, Konstruktvalidität und kriterienbezogene Validität untersucht, und die Ergebnisse wurden anhand einer weiteren unabhängigen Stichprobe kreuzvalidiert.

Die Begrifflichkeiten „Trainerin bzw. Trainer“ und „Übungsleitende“ sind in dieser Dissertation in ihrer Bedeutung gleichzusetzen. In der dritten Studie wurde aufgrund der textlichen Vereinfachung zum besseren Verständnis ausschließlich der Begriff „Übungsleitende“ verwendet.

12. STUDIE 1

Coach competences to induce positive affective reactions in sport and exercise – a qualitative study

Publiziert am 02.06.2019 im “Sports” Journal – MDPI.

Ulrich Georg Strauch ^{1*}, Hagen Wäsche ² and Darko Jekauc ³

¹ Institute of Sport Science, Humboldt-University of Berlin, 10115, Berlin, Germany; ulrich.strauch@hu-berlin.de

^{2,3}Institute of Sports and Sports Science, Karlsruher Institute of Technology, 76131, Karlsruhe, Germany; hagen.waesche@kit.edu; darko.jekauc@googlemail.com

Abstract: Positive affective reactions are a crucial aspect in physical activity maintenance. Affective reactions to sport and exercise were found to be important determinants of physical activity. Coaches could be an important medium to induce positive affective reactions of participants in sport and exercise. Understanding how coaches trigger positive affective reactions (AR) during physical activity is a crucial aspect for increasing maintenance in sport and exercise. The aim of this study is to identify the competences of the coaches which are associated with perceived positive AR of participants during sport and exercise. To identify these factors, semi-structured in-depth interviews were conducted with 18 participants, who take part in sport and exercise (9 female and 9 male) of heterogeneous age (mean age 40,9; under 30 yrs., 30 to 60 yrs., 60 yrs. and above) and who have different athletic backgrounds (individual sports, team sports, gym classes). Four key coach competence factors were identified and used to design an integrated model. Three general competences: context sensitivity, social-emotional competences, professional competences, and the specific competences in the behaviour-related competences.

Keywords: trainer behaviour, affective reactions, physical activity, behaviour-related competences

1 Introduction

Participation in physical activity is associated with a variety of health benefits and a reduction of chronic diseases [1]. Regularly skipping or substantially reducing physical activity can lead to a loss of any initial health improvement [2]. To maintain the benefits of physical activity, continuous and regular participation in physical activities is crucial [3]. An enormous number of participants in sport and exercise programs drop out during the first six months [3,4]. So far, only little research has examined the aspects of continued maintenance of physical activity [5]. Affective states such as emotions and affects have been recently discussed as determinants of physical activity maintenance [6].

According to Baumeister [7], automatic affects can be regarded as “automatic reactions (such as liking or disliking something) that are simple and rapid”. These reactions can be conscious or unconscious and are typically “no more than a quick twinge of feeling that something is good or bad, of liking or disliking for something”. Russell [8] postulates a similar concept with the term “core affect” which he defines as a neurophysiological state, accessible to consciousness as a simple non-reflective feeling: “...feeling good or bad, feeling lethargic or energized”. On the contrary, emotions represent certain fully developed, consciously felt and differentiated emotional states that are associated with cognition [7]. Clore and Ortony [9] call for a shift from discussing “emotion” to discussing “affective processes”. In this study, we use the term affective reactions (AR) which comprises both affects as well as emotions.

1.1 Influence of affective reactions on the maintenance of physical activity

To this day, there is a considerable empirical evidence suggesting that AR are important predictors of physical activity. The review of Rhodes, Fiala and Conner [10] suggests that many studies have consistent and significant correlations between AR and physical activity. For example, Kiviniemi [11] showed that affective attitude is a more important determinant of physical activity than cognitive attitude. Furthermore, a more recent review by Rhodes and Kates [12] revealed that AR are consistently related to future physical activity. Obviously, participants who enjoyed physical activity more had a higher probability to stay physically active compared to those who did not enjoy physical activity. In an experimental study over 20 weeks, Jekauc [13] showed that an intervention to increase the enjoyment of physical activity also increases the tendency to maintain being physically active. Affective neuroscience evidence also indicates that affective processes are crucial in the decision for, or against certain behaviours (e.g. empathy or context sensitivity of coaches in physical activity) [14].

1.2 Coach competences and affective reactions

In the context of sports and physical activity, the coach seems to be an important agent influencing AR of participants [15]. According to Borggrefe, Thiel and Cachay [16] coaches nowadays not only need to utilize subject specific know how when designing a sport and exercise classes structure, but also their social abilities. Although coaches with ample experience intuitively use specific strategies to positively influence the AR of sport and exercise participants, there seems to be little systematic knowledge on how they actually achieve this result. One specific strategy, to positively influence the AR of sport and exercise participants, could be to improve the competence to motivating the participants individually when being physically active. This idea is supported by a study by Strauch et al. [17] in which was found that specific and general coach competences can influence AR of participants in sport and exercise and result in increased sport participation meaning higher commitment of sport participants. Such a competence could be the coach's ability to establish a good relationship with the participants. The results of a study by Olympiou, Jowett, & Duda [18] also point towards a correlation between the coach-athlete relationship and the motivation of participating athletes. It was shown that athlete's perceptions of their specific relationship with the coach had a significant correlation with the perceived motivation by the coach. Moreover, the influences of coach behaviour on athletes were also addressed by Chelladurai [19], based on the Multidimensional Model of Leadership. He identified several different components (e.g. interpersonal skills, empathy) which affect the coach and his behaviour. In this model, certain key antecedents (situational, leader and member characteristics) were addressed. It also included expected and desirable behaviour of a leader which was compared to the leader's actual behaviour and its consequences (performance and satisfaction). Different components that influence the behaviour of coaches are also described in the Coaching-Model by Coté, Salmela, Trudel, and Baria [20]. Competition, training and organisational components which are also defined as the coaching process are the foundation of this model. Four variables affect the coaching process: the coach's personal characteristics, the athletes' personal characteristics, level of development, and some contextual factors [20].

In this context, another factor of coach competences is leadership style. Two types of leadership styles and their influences on affect-exercise related outcomes have been discussed: bland leadership style and enriched leadership style [21]. Both styles address at a minimum what is required of a fitness professional; yet the enriched style of leadership exceeds expectations, in comparison to the bland instructor [22]. Martin and Fox [21] outlined the type of bland instructor as someone who avoids social interaction with the participants and does not promote interaction between the participants. These kinds of coaches do not want get more

information than necessary; they are not interested in the names of the participants and do not want to give feedback nor praise. Generally speaking, this type of instructor tends to result in a negative experience for the participants [21]. An enriched coach takes care of his participants' sensitivities. An enriched leadership style is represented by an instructor who is socially interactive, pleasant and energetic [21]. The coach provides positive encouragement and gives positive feedback on performances. Enriched instructors address participants by name, they are interested in general conversation (before and after class), give specific reinforcement and ignore mistakes whilst rewarding effort before and after sport and exercise [21]. Based on these findings, it is noteworthy that none of the studies included in the reviews of Rhodes, Fiala and Conner [10] and Rhodes and Kates [12] examined the role of the coaches and how their influence might work in this context. Up until now, this aspect has barely been examined in any study regarding AR.

Although several models have been postulated, it is little known which competences and behavioural strategies of the coaches influence AR and emotions of sport and exercise participants. Which competences do successful coaches need to have in order to induce positive AR of participants in sport and exercise programs? To answer this question, we conducted a qualitative interview study. The aim of this explorative study was to identify competences a coach needs to have to induce positive AR of participants during sport and exercise. To clarify the interaction of various aspects, we aimed to develop an integrated model that displays relevant competences and their interactions regarding AR of sport and exercise participants.

2 Methods

To explore emotional processes, like affective reactions in sport, using a qualitative design is a very useful approach [23]. An open, qualitative approach enables a deeper understanding of individual perceptions and mechanisms of emotional processing. Adding to this, to date, little is known about which coach competences are associated with positive and which with negative AR of participants. There is no basis to deduce hypotheses for quantitative studies. Therefore, a qualitative research design seems suitable for exploring the relationship, to generating new hypotheses and promoting theory development. The quality of information gained from participants of sport and exercise through interviews, in which they share their feelings and emotions, is of considerable value.

2.1. Participants

The interviews were conducted with 18 participants, who have all taken part in different sport and exercise programs. All participants exercised for recreational purposes and not for

professional competitive sports. The study took place in Germany and all participants were of German origin. To ensure heterogeneity of the sample, three different factors were taken into consideration: age (18–29 yrs. vs. 30–59 yrs. vs. over 60 yrs.), sex (9 male vs. 9 female), and type of sport (6 individual vs. 6 team sport vs. 6 gym class). Finally, for each of the 18 (3 x 2 x 3) possible factor combinations one participant was recruited. The average age of the participants was 42.6 years (SD = 18.3). The study was exempted by the ethic committee of the university of X (anonymized for review). In the interviews, there was no physical or psychological health risk for any of the participants (not vulnerable population). All participants had the possibility to leave the interview at any time and gave written consent before participating in the study.

2.2 *Data Collection*

The gym class participants were recruited from various gyms. Participants of team sports were recruited from soccer, handball and basketball teams and participants recruited from individual sports had backgrounds such as sailing, martial arts or weight training. The data collection was based on semi-structured, in depth interviews, based on an interview guide. Participants were interviewed in separated, quiet rooms, or next to places where they usually exercise or train. These interviews were conducted by three different people who had all received comprehensive interviewing training. As the interviews were taking place, a protocol was kept by another person in order to record specific occurrences (e.g., nonverbal communication or atmosphere). The interviews were recorded and later transcribed verbatim by the respective interviewer. In the interview, the participants were only asked questions formulated in an open-ended format. Questions concerned their experiences, habits and affects with regard to key competences of the coach's behaviour, which were associated with perceived enjoyment whilst exercising. In the first part of the interview, non-specific personal 'ice-breaker' questions were posed such as "what is your position in your current job and what are your tasks there?" In the second part, specific questions about sport and exercise classes, and the support given by the coach, such as "how did you become interested in this sport?", and, "how would you like your coach to supervise you?", were asked. The third part consisted of questions about the satisfaction with the coach's support and specific characteristics like "what qualities should a coach offer in terms of behaviour and support?" or "what do you expect from a coach in order to make you feel good during sport?" In the final part of the interview, questions concerned affects, perceived during sport and exercise, and related to the coach's support. For example, "can you remember and explain a situation in which your coach supervised you

excellently/badly?”, “what were your emotions and feelings like during the session supervised by the coach?” and “what caused these emotions and feelings in this situation?” The participants were told that there are no right or wrong answers and that the only important aspect is the personal experience of the participants during sport and exercise classes. The interviewer had no previous contact with the participants’ coaches and the data remained anonymous and was not passed on to the coaches.

2.3 *Data Analysis*

Data analysis took place based on the transcripts derived from the interviews. To analyse the qualitative data, the principles of the grounded theory [24] were applied. Since there is little research in this specific field of affective reactions in leisure sports and physical activity, the aim of the study was not to examine specific hypotheses through quantitative analysis, but to explore a new field of research to generate a theoretical framework that allows formulating hypotheses. In this regard, the principles of the grounded theory provide an appropriate analysis strategy [24]. The first step of constructing a theory is open coding. Here, data is broken down analytically. This involves the encoding of the entire text and grouping it into thematic parts with a clear subdivision of the main categories (e.g., professional expertise, social-emotional competence) and a few subcategories (e.g., relationship-management, empathy) of coach competences. To identify and differentiate coach competences, specific characteristics of the competences were coded.

The next step included the axial coding. Here, the aim was a clear apportionment between the different aspects of the competences. Two researchers analysed relationships between the main categories and the specific subcategories. Also, in this process the categories were developed further and the researchers looked at further indicators [24]. In the final step, selective coding, with a focus on the core category with dimensions and interactions (sub-categories), was applied. Other categories that needed further explanations were filled-in with descriptive details. The selective coding was done by three researchers. Based on the identified competences and their interaction, a model was constructed.

3 Results

In the interviews, 46 different characteristics of coach competences were identified. The coaches’ characteristics that are associated with perceived positive AR of participants during leisure sports and physical activity were summarised, categorized, and interactions among the categories were analysed. This resulted in an integrated model (Figure 1) which summarises

coach competences and their interaction. It comprises four distinct key categories. Three general competences: context sensitivity, social-emotional competences, professional competences and the resulting specific competences: the behaviour-related competences. The competences are causally linked, as can be seen in the model (Figure 1), indicated by the arrows. The behaviour-related competences are based on the general behaviour competences and describe specific abilities of coaches. The behaviour-related competences comprises related sub-categories: motivation competence, adaptability competence and organizational competence. The model starts with the first general competence, the context sensitivity. The analysis of the context duly influences the social-emotional competences, especially empathy and the professional competences. Based on these general competences, which enable coaches to properly address different contexts, the specific competences, enable the coach to take actions.

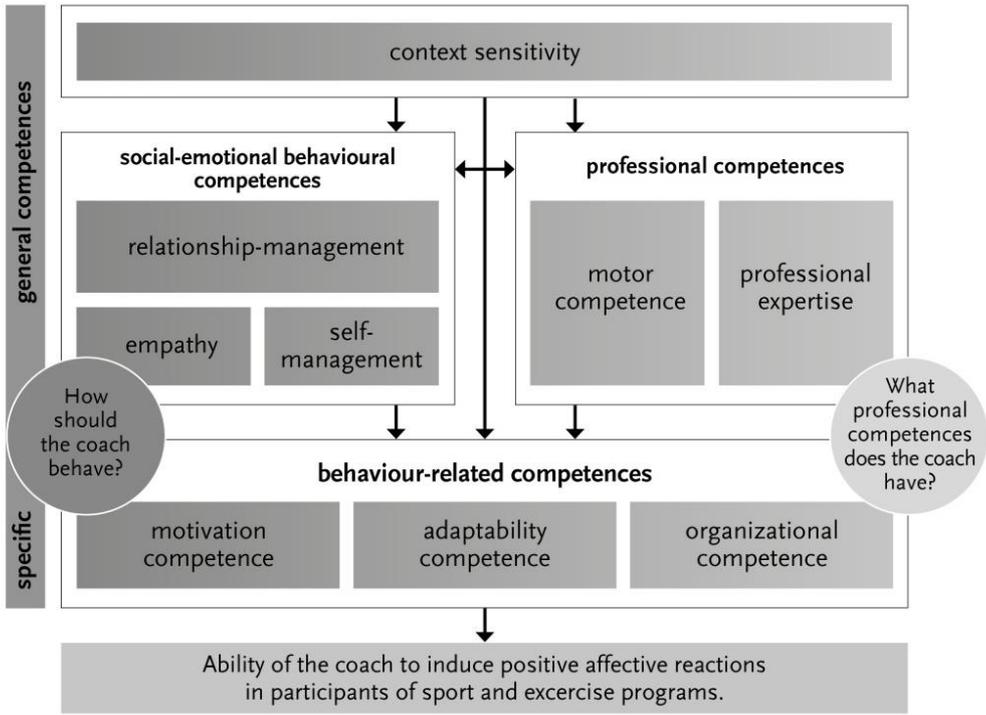


Figure 1. Integrated model of coach competences

All categories of the model refer to the specific and general competences of the coach towards the participants during leisure sports and physical activity. In the following, these categories and their interactions are described and discussed in detail based on the previously analysed interviews.

3.1 *Description of the coach competences*

3.1.1 Context sensitivity

The first main category in the model is context sensitivity. It influences all other coach competences. Context sensitivity is a general competence and represents the capability to recognize situational aspects that enable coaches to respond to specific conditions such as age, sex and personality as well as physical and social factors. A coach with high context sensitivity is able to recognize that participants with different social backgrounds, such as religion (e.g., muslims and christians), follow different social rules. Another example is the necessity to address younger and older people differently (e.g., through choice of words). Context sensitivity is strongly influenced by the coaches' experiences. The statements in the interviews, with regards to the coach's age, underlined that the more experience the coach has, the better his or her capability to recognize and analyse specific situations in sport and exercise. In almost all interviews, sport and exercise participants expressed the expectation that the coach adapts his behaviour and communication with regards to specific aspects of personal interaction. For example, a handball coach can place more demands on a young handball player than on older players, and the coach can motivate the young players with more communication for example using English terms, which older players would not necessarily understand (in German speaking countries). Pointing to differences in gender, a participant of handball mentioned: "It is also important that the coach can behave and talk differently to men in the training than to women. He must be able to switch, otherwise it does not work for long!" The recognition of the intricacies of a specific situation activates the selection of specific behaviour related to professional competences. This enables appropriate action according to the situation due to the coach's social-emotional competences.

3.1.2 Social-emotional competences

The second main category is represented by social-emotional competences. These general competences represent the ability to develop a positive supportive and appropriate relationship with the participants. The social-emotional competences comprise emotional as well as social aspects which are mirrored in three sub-categories: relationship-management, self-management and empathy. These sub-categories of social-emotional competences are described in the following.

The first sub-category of the social-emotional competences is *relationship-management*. This management skill represents the competence to manage the interaction with participants in order to develop an appropriate relationship between coaches and participants. It comprises

communication, leadership and collaboration. Communication refers to clarity of instructions, unambiguous feedback, friendliness, being communicative, eloquence, politeness and coming across in a relaxed manner. For example, male participants from the 18–29 years old group considered it to be important, that the coach supports their sport and exercise class experience by commenting positively on their progress or suggesting methods to improve. In this context, the way in which the coaches communicated, for example, speaking in a friendly tone, no shouting, was also considered to be important. Leadership refers to assertiveness, fairness and dominance. The interviews showed that many participants with different athletic backgrounds have the desire to be led throughout the workout. The coach should operate as a leader in order to be able to apply his expertise. He should treat all athletes equally and should not, for example, differentiate between players in a sports team. Collaboration means to receive and reflect suggestions and criticism of participants as well as building a respectful and trustworthy relationship with them. As an example, male participants from the 30–59 years old group emphasized the importance of taking justified criticism seriously and adjusting the content of the sport and exercise classes or even their behaviour, accordingly. Furthermore, female participants of the same age group mentioned that the coach ought to deal with private conversational content sensitively and confidently. For example, a sailing-participant: “I must be able to trust my coach with something personal and be sure that it will stay confidential and not be passed around.”

The second sub-category of the social-emotional competences is *empathy*. Empathy represents the competence to feel and understand another person’s situation from their perspective. Coaches who are empathetic are perceived as sympathetic and sensitive to the feelings of participants. For example, male participants in the over 60 years old group underlined how important it is that the coach is sensitive to the participants’ needs. A participant of spinal exercises said in the interviews:

... at an old age every old person has a few problems, for example my hip pain, which a coach must know about. My individual problem in this situation has to get recognised without me having to say something and he must react to my particular problem.

Working on a step-by-step basis without pressure was considered to be important, because it takes time to convince people or to remind them that they are exercising for their own sake and not for the sake of the coach. Empathy can be regarded as a prerequisite for relationship-management.

The third sub-category of the social-emotional competences is *self-management*. This management skill is the competence to regulate one’s emotions in order to ensure an appropriate

interaction with participants. It is expressed through seriousness, authenticity, dispassion, honesty, humility, staying attentive, having patience and self-control. For example, female participants referred to negative experiences where the coach used frantic and bad language or was dishonest and had a very subjective view of the sport and exercise class's content. A soccer-participant said in the interview: "Sometimes, I think of situations in football training, where the players are reviled by some coaches. I sometimes wonder whether they had received any education at all, or not? There is no reason for it!" Self-management can be regarded as a prerequisite for both empathy and relationship-management.

3.1.3 Professional competences

The third main category represents *professional competences*. These general competences reflect the professional and sports-specific oriented features in the coach's behaviour. These competences comprise profound skill-specific knowledge as well as skills to correctly demonstrate the movements, exercises and game procedures, which are mirrored in two sub-categories: motor competence and professional expertise.

The first sub-category is *motor competence*. This competence represents the motor skills that the coach requires to correctly demonstrate sport-specific movements, for example the different moves required in a gym class choreography, such as a V-Step in an aerobics class. Other examples include the exact execution of particular exercises on fitness equipment, such as a bench press, or precise technique in ball sports, such as a penalty kick in soccer. A participant of judo said in the interview: "The most important thing is that the coach is able to convince us with his performance that he can show us the way to new techniques and that the coach can show it correctly!" This is an important way to learn, because participants can use the coach's demonstration and imitate it. Motor competence facilitates learning in sports. A coach with high motor competence earns the respect of the participants.

The second sub-category of the professional competences is *professional expertise*. It refers to skill-specific knowledge, which has been acquired in sport-specific education and own sport-specific experiences. Coaches with high professional expertise have the knowledge to correct, instruct and control the actions of the participants properly. For example, a female participant in a gym class group, aged over 60 years, considered it to be of major importance that the coach possesses a lot of expertise and know how to exercise correctly. According to one of the participants, this expertise and know how is an advantage in comparison to other coaches. A participant of a body combat course said in the interview: "It's just important, as I've just said

that he's competent and knows what he's doing! He knows how and when he corrects us, it means we do not do anything wrong and injure ourselves.”

3.1.4 Behaviour-related competences

The behaviour-related competences describe specific abilities of coaches to create and carry out a tailored program, considering social as well as content-related issues in sport and exercise. These competences base on general competences such as context sensitivity, social-emotional competences and professional competences. The behaviour-related competences serve as immediate determinants of the coach's behaviour. Behaviour-related competences are directly related to AR of participants in sport and exercise programs. The behaviour-related competences consist of three specific competences: motivation competence, adaptability competence and organizational competence.

The first sub-category of the behaviour-related competences is the *motivation competence*. The coach strives to motivate the participants by animating, praising and generating fun. He often entertains the participants in order to motivate them. By doing this, the coach creates a positive and motivating atmosphere. For example, female participants from the 18-29 years old group described situations in which the coach took part in sport and exercises. He counted the repetitions aloud, praised the performance of the participants and motivated them to do even more. A participant of the step course (exercise class) said in the interviews: “I think quite often: I cannot do any more, I would like to stop immediately, but then my coach comes and stands next to me and might do the last push-up with me and this motivates me to continue.”

The behaviour-related competence, *adaptability competence*, represents an integrative competence to tailor the content of the sport and exercise classes and the coach's ability to adapt his or her behaviour to the participants' needs. It integrates influences of the professional competences, the social-emotional competences and especially the context sensitivity. The adaptability competence enables the coach to develop a specific regime of sport and exercise classes which corresponds with the needs of the participants and social context of the situation. This is shown through highly efficient, customized content, a varied program, personal judgement and specific vocabulary. The interviews show that coaches have to adapt to their audience. This means, that the sport and exercise classes' content and the coach's behaviour need to be very different according to the target group. For example, the needs of elderly women should be differently catered for than those of younger men. Every audience needs specific and individual styles of sport and exercise classes with individual choice of words and specific contents in order to induce positive AR. A participant of gymnastics said in the interviews:

A coach that does not say much and who speaks a bit louder and slower for us older people, is much more effective, and that is the difference, since one should, as a coach, perhaps pay a little more attention to this contact with older customers ...

This behaviour-related competence, *organizational competence*, is primarily related to the sport and exercise classes' content and team sports' content. The organizational competence comprises the coordinative aspects of sport and exercise classes and team sports in order to ensure a smooth and efficient process when exercising. For example, a basketball player said in the interview: "Because they are thinking about what we need, how to train, where and when we should be and the whole organization. That is why, I find it very important that you have a coach who cares about these things." It is particularly evident in team sports that a relaxed training atmosphere is important as well as having structured training aspects, such as a warm up, a tactical part, a technical part and a fun part. This was deemed desirable to players. In teams where the organization of sport and exercise classes was unstructured, it resulted in confusion and dissatisfaction of the players and even (the worst-case-scenario) injury.

3.2 *Integrated model of coach competences*

Inducing positive AR in sport and exercise is a behavioural process which is characterized by the interaction of the aforementioned competences. At the beginning of this process, context sensitivity and empathy are part of the situations' evaluative process. The evaluation process implies that the coach recognizes and analyses the situation. The coach recognizes when and where he has to deal with something, and with whom he has to deal with. The product of this analysis has a huge influence on the selection of the sport and exercise classes' type (professional competences) and which behavioural strategies are required (social-emotional competences). The more extensive the level of the coach's professional competences is, the bigger the repertoire of available content. A coach with high professional competences in his behaviour has the advantage of choosing from a bigger pool of potential exercises. It gives him the possibility to demonstrate the required skills better (motor competence), to give more precise instructions and correct respectively as well as control the process in sport and exercise classes more efficiently. A coach with high social-emotional competences benefits from a larger variety of behavioural and communicational strategies. In the interviews, it was often stated that with a bit of 'feeling' (empathy/relationship-management) a coach can explain the exercise or movements better. This statement was made in all different sports, exercise groups and team sports.

Another important aspect of competences was to adapt the communication strategies as well as contents of training to the social context and demands of the training situation. On the one hand, this means that the coach must adapt the behavioural strategies used in that specific context and anticipate the effects his behaviour might have on the participants. On the other hand, the coach must adapt the training contents to the fitness and ability level of athletes (adaptability competence).

It was found that certain categories act as regulators for other categories. In this sense, context sensitivity moderates the influences of all other components of the model and has a significant effect on the coach's behaviour. For example, the over 60-year-old female participants in the gym class group stated that for them it was important that the coach "lent an ear" to the participants, if they had specific problems related to their sex and age, and adapted the exercise according to their specific needs (see also the citation in the paragraph empathy). The coach has the specific task of adapting sport and exercise class requirements to older women (adaptability competences) and should have the professional competences to make for an efficient and satisfying group training session for the participants. In these sport and exercise class sessions the coach must recognize the individual needs of the female participants. He must react to them. Therefore, the coach needs to know how his behaviour is perceived by the participants. In our view, the effects of professional competences as well as social-emotional competences base on the elements of context sensitivity. The coach can use his professional competences and social-emotional competences optimally, when he or she recognizes the requirements of the situation (context sensitivity).

The relationship between professional competences and social emotional competences is especially crucial. This combination is primarily represented in the category as behaviour-related competences in the category adaptability competence (Figure 1). The specific expertise is selected and individually adapted to the respective participant. This participant input is then appropriately communicated and applied. The category 'social-emotional competences' interacts with the category 'professional competences' when the coach communicates the sport-specific know-how to the participants. Whether the athlete really receives the content of the instruction (professional competence) depends on the relationship between coach and athlete and on the coach's social-emotional communication strategies (social-emotional competences). This became evident in answers to questions relating to exercises in which the coach demonstrated movement sequences and when the coach corrected the actions of athletes. Multiple mentions were made in the course of the interviews. It appeared that of the 18

interviewees, 16 participants mentioned empathy, just as many motivation and all participants mentioned aspects of context sensitivity.

Motivation competence is a behaviour-related competence which primarily bases on social-emotional competences. Primarily, relationship-management is an important determinant of motivation competence, because a good relationship is a prerequisite for motivational processes. As part of the motivation competence, the coach has the task to motivate the participants individually, depending on the situation, and the specific characteristics and possibilities of the person. Thus, motivation competence interacts closely with context sensitivity, social-emotional competences and professional competences. The communicative aspects (verbal / nonverbal) of the coach's behaviour with the participants play an essential role here. The participants often mentioned aspects of motivation in certain situations as one of the key competences of a coach. In these situations, the coach communicates with the participants in a positive and encouraging way. This was an important aid for the participants to be able to manage the exercises or movements. It brings the participants the satisfaction of moving, even during difficult exercises or sporting environments. These aspects of communicated motivation in sport and exercise classes meant that in some instances the interviewees trained and exercised regularly.

Organizational competence bases primarily on professional competences and interacts closely with context sensitivity and the categories of social-emotional competences relationship-management and empathy.

4 Discussion

The main objective of this work was to examine, from a participant's perspective, which behavioural characteristics from the coaches are desired, in order to answer the resulting question: How do coaches induce positive AR in participants of sport and exercise? Drawing on a qualitative analysis of interviews with 18 participants, an integrated model (Figure 1) was developed to describe specific and general competences of coaches to induce positive AR.

4.1 General competences

The integrated model (Figure 1) included three different general competences as foundation for three specific competences of coach behaviour in sport and exercise.

The exceptional importance of *context sensitivity* became evident in the interviews. Davidson and Begley [14] used the term 'context sensitivity' to explain how well emotional reactions can be adapted to the social context. In his view, context sensitivity is one of the six dimensions of emotional styles. For Davidson and Begley [14] context sensitivity is a matter of

intuition and cannot be intentionally managed. The social context as well as the own behaviour often follow an emotional subtext. In our study, context sensitivity acts as a perception competence, which helps to assess the situation and the social context. According to the Coaching Model, coaches who possess high context sensitivity adapt their behaviour to the situation's requirements accordingly [20].

Social-emotional competences are key competences for coaches and constitute a prerequisite for the behaviour-related competences. We identified three aspects of social-emotional competences: empathy, self-management and relationship-management. These general competences have also been identified as components of emotional intelligence (e.g. Boayatzis et al. [25]; Salovey & Mayer [26]). Martin and Fox [21] showed two types of leadership styles, which have been termed as bland or enriched. [21] In the present study, similarities to components of the model are noted. The enriched leadership style shows many similarities to several aspects of the social-emotional competences, mentioned in this study. This is similar to the category of the social-emotional competences in which the coach perceives the needs of participants. An enriched leadership style is characterized by social interaction and pleasantness, which might be a consequence of high social-emotional competences [21]. The first subcategory of social-emotional competences is empathy. It is closely connected to context sensitivity and is also a perception-competence, which assesses the specific personal situation individually. Krug [27] found that 'empathy' and 'sensitiveness for the specific context' are desirable of coach competences. This aspect is confirmed in this study. This is clearly reflected in the number of mentions of 'empathy' in the interviews. The second subcategory is self-management. It enables the coach to organize himself and manage his own emotional states. A coach that is not enthusiastic himself cannot convey enthusiasm to participants in the training. Lee, Wäsche und Jekauc [28] found that the key for success for football coaches was the competence to regulate own emotions. The competence to regulate own emotions affects self-confidence, concentration and openness for social interactions of football coaches and the team. The coach needs to know in which way he wants to act, behave and develop as a leader, and which values he represents [29]. The third subcategory is relationship-management. Relationship-management aims to create a partnership between the participant and the coach. This partnership is based on the communication (verbal/nonverbal) between coach and participant, the leadership of the coach and the cooperation (verbal/nonverbal) between the coach and the participant [27].

Another prerequisite of general competences for coach behaviour are the *professional competences*. Motor competence and professional expertise were described by many

participants, especially factors such as comprehensive education and extensive experience. This experience and knowledge ought to have been developed in their career as a coach, but also ought to have been acquired during their own athletic career. These two aspects were often named in the interviews, regardless of the type of sport. This approach was also suggested by Werthner and Trudel [30] in which the coach acquired knowledge through mediated (e.g., attending clinics), unmediated (e.g., observing other coaches) and internal (e.g., reflecting on their experience) learning situations. However Carter and Bloom [31] found in their study that there was a lot of variation in the knowledge of a professional coach and that, for example, those with a lack of athletic experience purposely worked harder to either acquire or overcome any gaps in their knowledge. These professional competences are not that important for the training with beginners, because beginners cannot evaluate the quality of the content of sport and exercise classes and the competence of the coach [17]. However, the dropout rates are highest, especially at entry level in sport. In this context, the professional competences enables higher efficiency of the sport and exercise classes for the participant: As professional competences allow coaches to apply theory in their practice, competences become an important part of the coaching process and must be thoroughly understood in order to enhance coaching effectiveness [3].

4.2 Behaviour-related competences

The resulting model is based on the experiences and perspectives of the interviewed participants, who made statements on different kinds of behaviours, coach competences and sport and exercise class content, which in several ways interact with each other. The sum of this behavioural content, sport and exercise class content and context sensitivity results in the behaviour-related competences. These specific competences are the immediate determinant of coach's behaviour and allow the coach to induce positive AR.

In the category *motivation competence* of the behaviour-related competences, the communicative aspects (verbal/nonverbal) in the coach's behaviour are very important. In accordance with Strauch et al. [17] interviewees very often named motivational factors as key coach competences. Communication with the coach brings satisfaction and security to participants, especially during difficult training situations, and can also motivate to accept challenges in their sport. Like in the interviews by Strauch et al. [17], the participants of this study confirmed that they come to training more regularly or more frequently due to a good motivation by the coach.

The category *adaptation competence* is the most complex category of the behaviour-related competences and interacts strongly with context sensitivity. Based on the specific context, special knowledge is selected, adapted to the participants and individually communicated. Most interviewed participants mentioned this ability as a central element for the coach's behaviour. Professional competences allow the coach to apply theoretical knowledge in practice. However, additional behavioural competences are necessary to translate the knowledge into practice [32]. Coaches produce a specifically adapted training situation and thus induce positive AR within the participants. Therefore, coaches in team sports pay more attention to their leadership style and to their self-control than those in individual sports. This is mainly due to the high number of athletes and the heterogeneity in the group. In individual sports, the coach has more time for a closer and more personalized care. He also has more time for individual correction and explanatory statements.

The category *organizational competence* of the behaviour-related competences is not that important in individual sports as it is in team sports and exercise classes. Based on the larger number of participants and the different needs in team sports, the coach should be able to organize the different settings in sport and exercise.

Especially in the early stages of exercise maintenance, the *interactions of coach competences*, primarily the behaviour-related competences, could influence dropout rates, for example, during the first six months of sport and exercise classes. Our model shares parallels with the self-determination theory [33]. Klain et al. [34] showed in an empirical study that the basic psychological needs were significantly higher in cases of closer and more personal contact between coach and participant than in the case of impersonal relationships between the coach and the participant. Furthermore, Wienke and Jekauc [35] suggest that psychological needs, according to the self-determination theory, are also determinants of AR in sport and exercise. There are aspects of social-emotional competences as well as the motivational part in the behaviour-related competences which might be related to the psychological needs in the self-determination theory. It might be that coaches with well-established social-emotional competences have the ability to address the psychological needs of participants, like competence, social relatedness and autonomy. The importance of motivation was also shown in a study by Olympiou, Jowett, & Duda [18]. The results of this study support the notion that the coach-athlete relationship has implications for the motivation of participants in sport and exercise. According to Wienke and Jekauc [35], perceived physical exertion is another determinant of positive AR in sport and exercise. If participants are moderately exerted during sport and exercise, positive AR can be expected [36]. It can be supposed that coaches with high

professional competences have the ability to properly dose the intensity of the sport and exercise classes to achieve a medium level of exertion in participants. Thus, a link between positive AR and professional competences might be the key to knowing how to dose the intensity of the sport and exercise classes to achieve a moderate exertion afterwards. Context sensitivity and empathy might additionally contribute to knowing how and when to apply the professional competences. It can be assumed that the competences can implicitly be acquired through many years of experience without special education. By observing the reactions of participants, the coach has the possibility to obtain a feedback about his behaviour and sport and exercise class content. In this context, experiential knowledge and informal education are of great importance [3]. Chelladurai [19] assumed in the Multidimensional Model of Leadership, that the coach's behaviour influences the satisfaction and performance of the participants. The corresponding coach's behaviour is a result of the specific conditions of the situation, characteristics of the coach and the participants characteristics [37]. Salmela and Russell [38] suggest in their Coaching Model that coaches construct a mental model of their athletes' and teams' potential. This mental model dictates how the coach applies the primary components of organization, training, and competition to their athletes. Also, it is influenced by three components: the athlete's characteristics, the coach's characteristics and the factors of the specific context. These three components are also reflected in the present model of coach competences. These components were summarized in the behaviour-related competences, but they are also identifiable in the subcategories of the present model. All elements of the model are important for a coach to trigger positive AR within the participant.

4.3 *Future studies*

In future studies, the postulated model needs to be tested in different contexts. First, instruments for quantitative measurement need to be developed. Secondly, the assumptions and the structure of the model developed in this paper could be empirically tested. In another step, predictive validity of the model could be investigated in a longitudinal study. In this way, it could be analysed whether coaches with higher context sensitivity, social-emotional competences, professional competences as well as behaviour-related competences have a higher propensity to increase compliance for participation in sport and exercise courses than coaches with lower competences.

4.4 Strengths and limitations

The strength of this study was the systematic analysis and interpretation of the interviews, using principles of the Grounded Theory. Another strength of this study is the large heterogeneity of the interviewees in terms of sex, age and type of sport. A limitation of the study is that only adults were considered. Children (aged 0–10) and adolescents (aged 11–17) were not analysed. Moreover, participants were involved in recreational sports; hence, the results cannot readily be transferred to the field of professional sports.

4.5 Implications

The findings of this research can be helpful in various practical contexts. These results can contribute to different contents and emphases in the education of coaches of various sports types. Currently, sports education is based largely on the respective sport-specific expertise and less on the sport-specific individual social-emotional competences. Hence, coach education can be broadened by teaching social-emotional competences. The findings can also help to develop criteria to assess coaches in different contexts. These arrangements would optimize the quality management in the specific workplace of coaches and of companies that employ coaches. Furthermore, the results of this study can help optimize the selection of coaching staff for companies and enable the possibility of a targeted assessment center. In addition to examining formal qualifications of coaches, motivational, organizational and adaptive competences need to also be examined. Krug [27] also noticed that the staff development of coaches should focus on the personality and the individual key characteristics of each coach.

5 Conclusion

This qualitative study provides a model of coach competences, which explain how positive AR in participants of sport and exercise can be induced. The model comprises six key competences for coaches that are responsible for coach behaviour in various sport contexts. The qualitative data in this study suggests that behaviour-related competences are crucial to induce positive AR. These behaviour-related competences base on social-emotional competences, professional competences and context-sensitive abilities in dealing with the participants. An application of this model could be used to develop interventions and educational strategies to increase positive emotions, motivation as well as regular participation in sport and exercise courses.

6 References

1. Warburton, D.E.R.; Katzmarzyk, P.T.; Rhodes, R.E.; Shephard, R.J. Evidence-informed physical activity guidelines for canadian adults. *Can. J. Public health* 98 (suppl. 2). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism* 2007, 32, 16–68.
2. Mujika, I.; Padilla, S. Detraining: Loss of training-induced physiological and performance adaptations. Part i. *Sports Medicine* 2000, 30, 79–87.
3. Dishman, R.K.; Buckworth, J. Increasing physical activity: A quantitative synthesis. *Medicine and science in sports and exercise* 1996, 28, 706–719.
4. Jekauc, D.; Völkle, M.; Wagner, M.O.; Mess, F.; Reiner, M.; Renner, B. Prediction of attendance at fitness center: A comparison between the theory of planned behavior, the social cognitive theory, and the physical activity maintenance theory. *Frontiers in psychology* 2015, 6.
5. Mâsse, L.C.; Nigg, C.R.; Basen-Engquist, K.; Atienza, A.A. Understanding the mechanism of physical activity behavior change: Challenges and a call for action. *Psychology of Sport and Exercise* 2011, 12, 1–6.
6. Jekauc, D.; Brand, R. How do emotions and feelings regulate physical activity? *Frontiers in psychology* 2017, 8, 1145.
7. Baumeister, R.F.; Vohs, K.D.; DeWall, C.N.; Zhang, L. How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review* 2007, 11, 167–203.
8. Russell, J.A. Emotion, core affect, and psychological construction. *Cognition & Emotion* 2009, 23, 1259-1283.
9. Clore, G.; Ortony, A.; Lewis, M.; Haviland-Jones, J.; Barrett, L. *Handbook of emotions*. Guilford Press: 2008.

10. Rhodes, R.E.; Fiala, B.; Conner, M. A review and meta-analysis of affective judgments and physical activity in adult populations. *Ann Behav Med* 2009, 38, 180–204.
11. Kiviniemi, M. In Affective and cognitive influences on individuals' health behavior choices; Poster Presentation at the APA Annual Convention. Honolulu, Hawaii, USA, 2004.
12. Rhodes, R.E.; Kates, A. Can the affective response to exercise predict future motives and physical activity behavior? A systematic review of published evidence. *Ann Behav Med* 2015, 49(5), 715–731.
13. Jekauc, D. Enjoyment during exercise mediates the effects of an intervention on exercise adherence. *Psychology* 2015, 6, 48.
14. Davidson, R.J.; Begley, S. *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live and how you can change them*. Penguin: 2012; pp. 11-12 ; ISBN: 9780452298880.
15. Jekauc, D. Emotionen im Sport. *Zeitschrift für Sportpsychologie* 2018, 25(1), 51–52.
16. Borggreffe, C.; Thiel, A.; Cachay, K. *Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport*. Sportverl. Strauß: 2006; pp. 105-110; ISBN: 978-3-939390-84-8.
17. Strauch, U.G.; Wäsche, H.; Jekauc, D. Positive affektive Reaktionen in Sport und Bewegung durch allgemeine Kompetenzen und spezifische Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern. *Zeitschrift für Sportpsychologie* 2018, 25(2), 53–67.
18. Olympiou, A.; Jowett, S.; Duda, J.L. The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *The Sport Psychologist* 2008, 22, 423–438.
19. Chelladurai, P. *Human resource management in sport and recreation*. Human Kinetics: 2006, pp. 65-70; ISBN: 0736055886.

20. Coté, J.; Salmela, J.; Trudel, P.; Baria, A. The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 1995, 17(1), 1–17.
21. Martin, K.A.; Fox, L.D. Group and leadership effects on social anxiety experienced during an exercise class¹. *Journal of Applied Social Psychology* 2001, 31, 1000–1016.
22. Kennedy, S. The impact of personal trainer's leadership style on self-presentational concerns, enjoyment, task self-efficacy and intention to exercise in an introductory weight training orientation. Dissertation, Brock University, St. Catharines, Ontario, 2015-04-14.
23. Dishman, R.K. *Advances in exercise adherence*. Human Kinetics Publishers: 1994; p. 12 ; ISBN: 087322664.
24. Strauss, A.L.; Corbin, J.M.; Niewiarra, S. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Psychologie-Verlag-Union: 1996.
25. Boyatzis, R.E.; Goleman, D.; Rhee, K. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (eci). *Handbook of emotional intelligence* 2000, 99, 343–362.
26. Salovey, P.; Mayer, J.D. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality* 1990, 9, 185–211.
27. Krug, M. Die Persönlichkeit von Trainern: Entwicklung und Anwendung eines berufsbezogenen Persönlichkeitstests. Dissertation, Ruhr-University, Bochum: 2010-02-10.
28. Lee, H.; Wäsche, H.; Jekauc, D. Analyzing the components of emotional competence of football coaches: A qualitative study from the coaches' perspective. *Sports* 2018, 6, 123.
29. Rothstein, M.G.; Burke, R.J. *Self-management and leadership development*. Edward Elgar Publishing: 2010; pp. 296-298 ; ISBN: 9781848443235.

30. Werthner, P.; Trudel, P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *Sport psychologist* 2006, 20, 198.
31. Carter, A.D.; Bloom, G.A. Coaching knowledge and success: Going beyond athletic experiences. *Journal of Sport Behavior* 2009, 32, 419.
32. Biddle, S.; Wang, C.J.; Kavussanu, M.; Spray, C. Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science* 2003, 3, 1–20.
33. Deci, E.L.; Ryan, R.M. Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology* 2011, 1, 416–433.
34. Klain, I.P.; de Matos, D.G.; Leitão, J.C.; Cid, L.; Moutão, J. Self-determination and physical exercise adherence in the contexts of fitness academies and personal training. *Journal of human kinetics* 2015, 46, 241–249.
35. Wienke, B.; Jekauc, D. A qualitative analysis of emotional facilitators in exercise. *Frontiers in Psychology* 2016, 7.
36. Ekkekakis, P. The dual-mode theory of affective responses to exercise in metatheoretical context: I. Initial impetus, basic postulates, and philosophical framework. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 2009, 2, 73–94.
37. Gilbert, W.D.; Trudel, P. Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of teaching in physical education* 2001, 21, 16–34.
38. Salmela, J.H.; Russell, S. The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *Sport Psychologist* 1995, 9, 65–75.
39. Wagner, P.; Alfermann, D. Aussteigen oder Dabeibleiben? Determinanten der Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität in gesundheitsorientierten Sportprogrammen. *Sportwissenschaft* 2000, 29, 354–356.

13. STUDIE 2

Positive affektive Reaktionen in Sport und Bewegung durch allgemeine Kompetenzen und spezifische Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern – eine qualitative Studie

Publiziert am 02.06.2018 in der Zeitschrift für Sportpsychologie – Hogrefe.

Ulrich Georg Strauch ^{1*}

Hagen Wäsche ²

Darko Jekauc ³

¹ Institut für Sportwissenschaft, Humboldt-University zu Berlin, 10115, Berlin, Germany

^{2,3} Institut für Sport und Sportwissenschaft, Karlsruher Institute of Technology, 76131, Karlsruhe, Germany

Zusammenfassung:

Affektive Reaktionen bei Sporttreibenden stellen wichtige Determinanten dar, die Aufrechterhaltung Bewegung zu fördern und perspektivisch Dropouts bei Trainierenden zu vermeiden. Die Trainerinnen und Trainer eines Bewegungsprogramms haben dabei einen großen Einfluss auf die positiven affektiven Reaktionen (PAR) von Trainierenden. Ein entscheidender Aspekt dabei ist, mit welchen Kompetenzen Trainerinnen und Trainer PAR während des Trainings induzieren. Das Ziel dieser Studie ist es, die Verhalten beeinflussenden Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer zu identifizieren, welche mit den wahrgenommenen PAR der Trainierenden in körperlicher Bewegung verbunden sind. Um diese Kompetenzen festzustellen, wurden mit 30 Trainerinnen und Trainern aus dem Freizeitsport Leitfadenterviews durchgeführt. Es wurden drei allgemeine Kompetenzen für Trainerinnen und Trainer identifiziert. Dabei handelt es sich um die sozial-emotionale Kompetenz, die Kontextsensibilität und die Fachkompetenz. Aus diesen allgemeinen Kompetenzen lassen sich drei spezifische Verhaltenskompetenzen ableiten: die Motivationskompetenz, die Adaptationskompetenz und die Organisationskompetenz. Diese Kompetenzen wurden in einem Modell zusammengefasst, welches die zentralen Wirkzusammenhänge der Verhaltenskompetenzen hinsichtlich PAR aufzeigt.

Schlagwörter: Trainerinnen und Trainer; positive affektive Reaktionen; allgemeine Kompetenz; spezifische Verhaltenskompetenz; Kontextsensibilität

Abstract:

Affective reactions with athletes are important determinants to increase perseverance in physical activity to avoid a dropout in the long run. Coaches in physical activity play a central role with regard to inducing positive affective reactions (PAR) of participants. In this context, it is crucial how coaches induce PAR during training. The aim of this study is to identify the competences of coaching behaviour which are associated with perceived PAR of participants during physical activity and exercise. To identify these factors, in-depth interviews were conducted with 30 coaches working in recreational sports. In this study, three general competencies of coaches were identified. These are social-emotional competences, context-sensitivity, and professional competence, which are the basis for three specific behavioural competences for trainers: motivation competence, adaptability competence and organizational competence. These competencies were summarized in a model that reveals the central interrelations of behavioural competencies with respect to PAR.

Keywords: coaches; positive affective reactions; general competence; specific behaviour competence; context sensitivity

1 Einleitung

Regelmäßige und kontinuierliche körperliche Aktivität im Freizeit- und Breitensport ist mit einer Vielzahl von gesundheitlichen Vorteilen verbunden (Dishman & Buckworth, 1996; Rhodes & Shephard, 2007; Warburton & Katzmarzyk, 2007). Allerdings ist festzustellen, dass die Anzahl der Trainierenden in Bewegungsprogrammen des Freizeit- und Breitensports in den ersten Monaten stark absinkt (Annesi, 2003; Jekauc et al., 2015). Welche Faktoren zur langfristigen Aufrechterhaltung körperlicher Aktivität und Bewegung beitragen, wurde bisher jedoch nur selten (in Ansätzen) in wissenschaftlichen Studien untersucht (Mässe, Nigg, Basen-Engquist & Atienza, 2011).

In verschiedenen Untersuchungen werden emotionale Reaktionen bereits als wichtige Determinanten für die Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität diskutiert (Rhodes &

Kates, 2015). Brand (2006) empfiehlt, für zukünftige Untersuchungen neben den bewährten kognitiven Verhaltensdeterminanten die Bedeutung emotionaler Variablen wie affektive Reaktionen näher zu betrachten. Brand und Ekkekakis (2018) legen ebenfalls den Fokus auf die Gefühle, die mit körperlicher Aktivität verbundenen sind und auch Jekauc und Brand (2017) machen auf die Verbindung von affektiven Zuständen und körperlicher Aktivität aufmerksam.

Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf affektiven Reaktionen, die als automatisierte, einfache und schnelle Bewertungen (z. B. Zuneigung oder Abneigung) betrachtet werden können (Baumeister et al., 2007). Russell (1980) liefert in seinem Circumplex-Modell einen strukturellen Rahmen zur Darstellung von positiven und negativen Affekten und zeigt die Unterschiede zwischen diesen Gefühlszuständen auf. In seinem Modell repräsentiert die vertikale Achse die Erregung und die horizontale Achse die Valenz eines Gefühlzustandes. Somit positioniert Russell (1980) in seinem Modell positive affektive Reaktionen (PAR) in einem Zustand zwischen Zufriedenheit, Freude und Begeisterung.

In dieser Studie werden explizit die PAR der Trainierenden betrachtet, welche für die Aufrechterhaltung körperlicher Aktivität von besonderem Interesse sind.

So unterstreichen Brand und Ekkekakis (2018) den besonderen Stellenwert der PAR und erläutern, dass PAR im Rahmen eines automatisierten Prozesses dafür sorgen, dass es nicht zu einem von der körperlichen Aktivität abhaltenden Impuls, sondern zu einem ansatzorientierten Handlungsimpuls, kommt. Jekauc und Brand (2017) verweisen unter Bezugnahme auf Pilcher und Baker (2016) ebenfalls auf den besonderen Zusammenhang zwischen leichter körperlicher Aktivität und PAR. Sie zeigen auf, dass bei leichter körperlicher Aktivität positive Gefühle entstehen, ohne sich negativ auf kognitive Aufgaben auszuwirken. Rhodes und Kates (2015) führen in ihrem systematischen Review eine Studie von Kwan und Brian (2010) an, die ebenso eine Beziehung zwischen PAR und einer positiven Intension zu körperlicher Aktivität zeigt.

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass negative affektive Reaktionen hinsichtlich der Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität und Bewegung ebenfalls relevant sind. Im Rahmen eines explorativen Ansatzes wurde jedoch eine bewusste Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands in Bezug auf PAR vorgenommen, um eine umfassende und spezifische Analyse der Wirkzusammenhänge von PAR im Kontext einer langfristigen Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität und Bewegung zu ermöglichen. Trotz weniger vorliegender Studien zu dieser Thematik weisen einige Befunde auf die Bedeutung affektiver Reaktionen für die Aufrechterhaltung körperlicher Aktivität hin. So

stellen Fagerlin et al. (2010) fest, dass Affekte eine wichtige und zunehmend anerkannte Rolle bei der Entscheidungsfindung spielen, wenn es um die Teilnahme von Patientinnen und Patienten an angebotenen Gesundheitsdienstleistungen geht. Jekauc (2015) zeigt in einer experimentellen Studie, dass Interventionen, welche die Freude an körperlicher Aktivität erhöhen, die Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität und Bewegung positiv beeinflussen. Auch Rhodes und Kates (2015) stellen in ihrem Review dar, dass die affektiven Reaktionen der Trainierenden bei körperlichen Aktivitäten konsistent mit der Aufrechterhaltung von Bewegung und körperlicher Aktivität zusammenhängen, betrachten aber nicht die spezifische Rolle der Trainerinnen und Trainer hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, durch ihr Verhalten die Trainierenden im Training positiv zu beeinflussen. Es liegt jedoch nahe, dass Trainerinnen und Trainer ein wichtiges Medium darstellen könnten, um PAR bei Trainierenden zu induzieren. So berichten Borggrefe, Thiel und Cachay (2006, S. 31), dass Trainerinnen und Trainer heutzutage nicht nur über Fachkenntnisse bei der Gestaltung einer Trainingsstruktur verfügen müssen, sondern dass auch soziale Fähigkeiten eingebracht und genutzt werden müssen. Untersuchungsergebnisse von Olympiou, Jowett und Duda (2008) machen ebenfalls deutlich, dass die individuelle Beziehung zwischen Trainerin bzw. Trainer und Trainierenden große Auswirkungen auf die Motivation im Training, vor allem von Mannschaftssportlern, hat.

Obwohl Trainerinnen und Trainer mit umfangreicher Erfahrung intuitiv allgemeine Kompetenzen und spezifische Verhaltenskompetenzen entwickeln, um die affektiven Reaktionen der Trainierenden positiv zu beeinflussen, besteht im Bereich des Sports nur wenig systematisch gewonnenes Wissen, wie dieses Ergebnis tatsächlich erreicht wird. Diese intuitiven Verhaltensweisen bei der Führung der Sporttreibenden beruhen meist nicht auf explizitem Wissen, sind daher schwer zugänglich und werden auch nicht in den klassischen Ausbildungen für Trainerinnen und Trainer im Freizeit- und Breitensportsektor gelehrt. In anderen wissenschaftlichen Kontexten, wie etwa der Wirtschaftspsychologie, wurden jedoch bereits Untersuchungen zu Führungsansätzen durchgeführt, um entscheidende Parameter dieser Verhaltensstrategien zu identifizieren. So wird etwa Führungserfolg als abhängig von der Interaktion und dem Verhalten zwischen der Führungskraft und den Mitarbeitenden beschrieben (Dörr, Schmidt-Huber, Winkler & Klebl, 2013, S. 249). Dabei spielen, ebenso wie im Sport, Persönlichkeiten und situative Kontexte eine Rolle (z. B. Reifegrad der Mitarbeitenden oder Unternehmenskultur). Diese Interaktion wird, wie im Sport, von vielen verschiedenen wechselseitigen Einflussprozessen (z. B. Macht- und Einflusstaktiken) geprägt. Da es im Sport jedoch kein allgemeingültiges, effektives Verhalten von

Trainerinnen und Trainern gibt, sondern Erfolg eine Anpassung des Verhaltens von Trainerinnen und Trainern an völlig andere situative Bedingungen, Einflussprozesse und individuelle Merkmale von Trainierenden voraussetzt, sind diese Untersuchungsergebnisse aus anderen wissenschaftlichen Kontexten nicht uneingeschränkt auf den Sport übertragbar. Auch in der Sportwissenschaft existieren bereits einige Untersuchungen zur Erfassung von Führungsstilen. Riemer (2007) beschreibt zusammenfassend das „Mediational Model of Leadership“ (Smith & Smoll, 1990; Smoll & Smith, 1989) und das „Multidimensional Model of Leadership“ (Chelladurai, 1990) als bedeutendste Führungsmodelle zur Initiierung zahlreicher Forschungsbeiträge in den vergangenen Jahren. Beide Modelle erfassen allgemeines Verhalten von Trainerinnen und Trainern in Trainings- und Wettkampfsituationen aus der Perspektive von Trainerinnen und Trainern, Trainierenden oder Beobachtenden. Vor allem Chelladurai und Kerwin (2017, S. 221-228) beschreiben die verschiedenen Einflüsse von spezifischen zwischenmenschlichen Fähigkeiten im Verhalten von Trainerinnen und Trainern auf Trainierende. Ihre mehrdimensionalen Messungen der Kompetenz von Trainerinnen und Trainern im Mannschaftssport „Coaching Competency Scale“ (CCS) umfassen neben spielstrategischen und technikwirksamen Fähigkeiten auch die Fähigkeit, zu motivieren, die individuellen Charaktereigenschaften bzw. die jeweiligen Führungsqualitäten.

Martin und Fox (2001) verdeutlichen, dass unterschiedliche Führungsstile in der Beziehung zwischen Trainerin bzw. Trainer und Trainierenden vor allem auf der inhaltlichen und emotionalen Beziehungsebene einen Einfluss haben. Sterr (2012, S. 28) zeigt die komplexen Anforderungen an Trainerinnen und Trainer im Leistungssport, zu denen auch das Tagesgeschäft, die Strategie, das Führungsspiel, die Spielräume, die Nähe, die Distanz und die dazugehörigen Spannungsfelder gehören. Er differenziert dabei zwischen Individual- und Mannschaftssport und entwickelte für beide Bereiche das „Balancemodell der Trainerkompetenzen“. Côté, Salmela, Trudel und Baria (1995) beschreiben in dem von ihnen entwickelten „Coaching-Modell“ die Variablen, welche die Komplexität des Coaching-Prozesses im Sport deutlich machen. Eine dieser Variablen besteht aus den spezifischen Kontextfaktoren der Interaktion zwischen Trainerin bzw. Trainer und Trainierenden. Auch für Davidson und Begley (2012, S. 28-31) ist die „Kontextsensibilität“ ein Mittel, um den „emotionalen Stil“ einer Person zu beschreiben. Die Kontextsensibilität stellt die Fähigkeit dar, spezifische Aspekte in einer Situation zu erkennen, die es der Trainerin oder dem Trainer ermöglichen, auf unterschiedliche Faktoren wie Alter, Geschlecht und Persönlichkeit sowie physische und soziale Bedingungen zu reagieren. Krug (2010, S. 142) beschreibt u.a.

auch Aspekte wie Sensibilität und soziale Verhaltenskompetenzen der Trainerinnen und Trainer sowie eine hohe emotionale Stabilität als wichtige Determinanten für PAR (Athletenzufriedenheit) in Bezug auf körperliche Aktivität. Er macht ebenfalls deutlich, dass die Erfahrungswerte der Trainerinnen und Trainer – und somit meist auch das Lebensalter (Krug, 2010, S. 140-141), aber insbesondere die Arbeitserfahrung – in diesem Tätigkeitsfeld einen wichtigen Einfluss auf die Verhaltenskompetenzen haben (Krug, 2010, S. 46-48). Verschiedene Untersuchungen und Modelle zum Einfluss von Trainerinnen und Trainern auf die Persönlichkeit von Trainierenden (Krug, 2010, S. 18; Sterr, 2012, S. 46) beziehen sich auf einen leistungssportlichen Kontext. Aus verschiedenen Gründen, motivationaler und volitionaler Art, können diese aber nicht ohne Weiteres auf die Settings des Freizeit- und Breitensports übertragen werden. So bestehen aufgrund der Professionalisierung im Wettkampf- und Leistungssport andere Motive und Zielsetzungen, wie zum Beispiel das Ziel der absoluten Höchstleistung oder monetäre Ziele. Im Freizeit- und Breitensport stehen hingegen Gesundheitsmotive und Spaß im Vordergrund und weniger der Leistungsvergleich (Preuss, Alfs & Ahlert, 2012, S. 94). Insgesamt kann man feststellen, dass bisher kaum Studien im Sportkontext existieren, die den Gegenstand untersuchen, wie Trainerinnen und Trainer die affektiven Reaktionen der Trainierenden im Freizeit- und Breitensport positiv beeinflussen. Die vorhandenen Kenntnisse beziehen sich nur auf einzelne Aspekte von komplexen Verhaltenskomponenten von Trainerinnen und Trainern, wie zum Beispiel aus der Adaptationskompetenz (Dishman & Buckworth, 1996) oder aus der sozial-emotionalen Kompetenz (Martin & Fox, 2001). Diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Studie geschlossen werden.

Auf Grundlage des dargestellten Forschungsstandes ist die vorliegende Studie explorativ angelegt. Das Ziel ist es, die Fragestellung zu beantworten, welche Trainerkompetenzen erforderlich sind, um PAR bei Trainierenden auszulösen und somit eine langfristige Aufrechterhaltung des Sporttreibens zu unterstützen.

2 Methoden

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein qualitativer, explorativer Untersuchungsansatz gewählt, der sowohl der Neuartigkeit als auch der Komplexität der Thematik Rechnung trägt. Die Datenbasis bilden teilstandardisierte Interviews mit Trainerinnen und Trainern. Die Auswertung der Interviews folgte den Prinzipien der Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996, Kap. 2). Zur Erklärung eines komplexen Phänomens bietet diese Methode geeignete Analyseverfahren, auf die wir zur

Auswertung der Interviews zurückgegriffen haben. Über die Beschreibung des Phänomens hinausgehend, ermöglicht die Grounded Theory, solche zentralen Kategorien aus dem Datenmaterial zu erarbeiten, die eine umfassende Erklärung des Phänomens im vorliegenden Kontext liefern können.

2.1 Interviewteilnehmende

Die Interviews wurden mit 30 deutschsprachigen Trainerinnen und Trainern aus dem Freizeit- und Breitensportsektor durchgeführt. Die Trainerinnen und Trainer leiten verschiedene Sport- und Bewegungsprogramme an, die sich in Mannschafts- und Individualsportarten sowie in der Gruppe betriebene Sportarten unterteilen lassen. Alle Trainerinnen und Trainer sind in ihrer jeweiligen Sportart ausgebildet und verfügen mindestens über die Qualifikation einer Basislizenz. Die Trainerinnen und Trainer aus dem Bereich Gruppenfitness wurden aus verschiedenen Fitnessstudios rekrutiert, die sich durch eine breite Zielgruppe hinsichtlich Alter, Geschlecht und Trainingsmotiven auszeichneten. Die Trainerinnen und Trainer aus dem Bereich Mannschaftssport wurden aus Fußball-, Handball- und Basketballvereinen rekrutiert, in denen (hinsichtlich Geschlecht und Alter) gemischte Mannschaften trainieren können. Die Trainerinnen und Trainer im Bereich Individualsport kamen aus den verschiedenen Sportarten Segeln, Kampfsport, Klettern, Eiskunstlauf und Kraftsport mit sehr unterschiedlichen Trainierenden in Bezug auf Geschlecht und Alter. Die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder der Trainerinnen und Trainer umfassen somit eine Vielfalt verschiedener Sportarten und sozialer Kontexte. Neben einer differenzierten Betrachtung verschiedener Sportartenbereiche (insbesondere auch die Unterscheidung von Mannschafts- und Individualsport) wurden aufgrund eigener Vorüberlegungen sowie der Ergebnisse von Wienke und Jekauc (2016) auch Geschlechterunterschiede als Selektionskriterium berücksichtigt. Zudem wurden, wie zuvor dargestellt, die Erfahrungswerte von Trainerinnen und Trainern (Krug, 2010, S. 47) als wichtiges Kriterium für die Verhaltenskompetenz von Trainerinnen und Trainern herangezogen.

Die Stichprobe wurde dementsprechend anhand drei unterschiedlicher Kriterien ausgewählt: Sportart (Individualsport vs. Mannschaftssport vs. Gruppenfitness), Geschlecht (weiblich vs. männlich) und Erfahrung in der Tätigkeit (mehr als vs. weniger als 10 Jahre). Hinsichtlich der Erfahrung in der Tätigkeit ist zu erwarten, dass Trainerinnen und Trainer mit langjähriger Erfahrung in sozial-emotionalen Settings und fachlichen Aspekten ihre Verhaltensstrategien intuitiv entwickeln, mit denen sie die Trainierenden positiv affektiv

beeinflussen (Carter & Bloom, 2009). Aus Sicht der beteiligten Forscher sind zehn Jahre eine ausreichende Periode in der die Trainerinnen und Trainer diese nötigen Erfahrungen sammeln. Für die vorliegende Studie wurden somit zehn Jahre als Schwellenwert für Trainerinnen und Trainer mit hohen Erfahrungswerten festgelegt. Die Range der Erfahrungsumfänge betrug bei den Trainerinnen und Trainern von weniger als 10 Jahren 1 bis 6 Jahre und bei den Trainerinnen und Trainern mit Erfahrungen von mehr als 10 Jahren 15 bis 28 Jahre.

Aus den drei Faktoren Erfahrung, Geschlecht und Sportart ergeben sich 12 Faktorkombinationen ($2 \times 2 \times 3$), wobei für jede Faktorkombination mindestens zwei Probanden rekrutiert wurden. Das Ziel war es, dadurch vielfältige Fälle anstatt eine spezifische Zielgruppe zu betrachten (Döring & Bortz, 2016, S. 304) und somit einen Zugang zu unterschiedlichen sozialen Kontexten zu gewährleisten. Auf diese Weise wird eine Heterogenität der Stichprobe erreicht, die zu einer umfassenderen Gültigkeit der Ergebnisse führt. In den verschiedenen Sportartenbereichen wurden jeweils fünf Trainerinnen und fünf Trainer interviewt. Von den insgesamt 10 Trainerinnen bzw. Trainern je Sportartenbereich waren jeweils fünf weniger und fünf mehr als 10 Jahre in ihrer Sportart tätig. Die Altersspanne umfasste 26 bis 68 Jahre und das Durchschnittsalter lag bei 35,8 Jahren. Die Studie wurde vom Ethikkomitee der Universität XY [Name zur Begutachtung anonymisiert] genehmigt. Alle Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, das Interview jederzeit zu beenden, waren nicht minderjährig oder unmündig und alle erhobenen Daten wurden anonymisiert. Alle Teilnehmenden bestätigten schriftlich ihr Einverständnis mit allen Studienbedingungen.

2.2 Datengewinnung

Die zur Datengewinnung herangezogenen deutschsprachigen Interviews wurden mit den Trainerinnen und Trainern in ruhigen Räumen, ohne Störungen und ohne Zeitdruck, durchgeführt. Drei verschiedene Personen führten die Interviews durch. Um eine ausreichende Qualität in der Durchführung zu gewährleisten, erhielten diese im Vorfeld eine umfassende Schulung. Eine weitere Person führte während der Interviews Protokoll, damit spezifische Reaktionen, Ereignisse oder Störungen dokumentiert werden konnten. Die Interviews wurden als Audiodateien aufgenommen und später von der oder dem jeweiligen Interviewenden transkribiert. In den Interviews wurde darauf geachtet, dass den Trainerinnen und Trainern nur offene Fragen gestellt wurden. Die Fragen des Leitfadens betrafen Erfahrungen, Gewohnheiten und Emotionen in Bezug auf die Schlüsselkompetenzen des

eigenen angewandten Verhaltens von Trainerinnen und Trainern, die genutzt werden, um bei den Trainierenden eine positive Reaktion im Training zu induzieren. Die Trainerinnen und Trainer wurden darauf hingewiesen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und dass der einzige wichtige Aspekt ihre persönliche Erfahrung mit den Trainierenden während des Trainings ist. Die Interviewenden kannten weder die Trainierenden noch die Trainerinnen und Trainer und die gewonnenen Daten wurden nicht an die Trainierenden weitergegeben. Im ersten Teil des Interviews wurden unspezifische „Eisbrecher-Fragen“ und zur Thematik hinführende Fragen gestellt, wie zum Beispiel „Was machen Sie derzeit beruflich?“ und „Was sind dort Ihre genauen Tätigkeiten?“ Der zweite Teil umfasste Fragen zur allgemeinen Betreuung der Trainierenden durch die Trainerinnen und Trainer, wie zum Beispiel „Beschreiben Sie eine normale Kontaktsituation mit einer oder einem Trainierenden.“ und „Was ist Ihnen bei einer Betreuung von Trainierenden besonders wichtig?“. Der dritte Teil bestand aus Fragen zur spezifischen Trainingsbetreuung in bestimmten Trainingssituationen und zu Verhaltenskompetenzen in der Arbeit von Trainerinnen und Trainern wie zum Beispiel „Wie soll sich ein zielführendes Verhalten der Trainerin oder des Trainers in einer Trainingssituation zeigen?“ oder „Was denken Sie, welche Erwartungen die Trainierenden von einer Trainerin oder einem Trainer haben?“. Der letzte Teil des Interviews stellte Fragen zu den aufgetretenen Emotionen und Gefühlen der Trainierenden in den Vordergrund, die aufgrund des Verhaltens von Trainerinnen und Trainern während des Trainings entstehen. Zum Beispiel wurde gefragt: „Wie beeinflussen Sie als Trainerin oder Trainer die Gefühle/Empfindungen der Trainierenden?“ oder „Wie sorgen Sie dafür, dass die Trainierenden Freude an Ihrem Training haben?“

Die an dieser Studie beteiligten Forschenden arbeiten entweder selbst als Trainerin oder Trainer oder beschäftigen Trainerinnen und Trainer in ihren Institutionen. Somit haben sie regelmäßigen Kontakt zu Trainerinnen und Trainern und einen umfassenden Einblick in das Untersuchungsfeld. Dies ermöglicht den Forschern eine umfassende Bewertung der vorliegenden Sachverhalte. Darüber hinaus führten die beteiligten Forscher bereits ähnliche Studien durch, wodurch auf spezifische Erfahrungen sowohl hinsichtlich der Thematik als auch der Datenauswertung und -interpretation zurückgegriffen werden kann.

2.3 Datenauswertung

Basierend auf der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) als Analyseverfahren wurde mithilfe der Methode des permanenten Vergleichs (Flick, 2002, S. 72; Mey & Mruck, 2011, S. 616; Muckel, 2007) das vorliegende Datenmaterial in drei Kodierungsschritten analysiert.

Im Rahmen des offenen Kodierens wurden die Transkripte der Interviews zunächst hinsichtlich der Forschungsfrage kodiert, d. h. alle als relevant erachteten Textstellen wurden markiert und mit einem Kode belegt. Auf diese Weise fand eine erste, provisorische Textsegmentierung bzw. eine Auswahl der Zitate statt. Dabei konnten die kodierten Textstellen in einem iterativen Prozess teilweise zu vorläufigen, übergeordneten Kategorien zusammengefasst werden. In begleitenden Notizen wurden die Eigenschaften der Kategorien und deren dimensionale Ausprägungen festgehalten, wobei diese Ausprägungen schon auf Verbindungen zu anderen Kategorien und deren Eigenschaften hinweisen (Mey & Mruck, 2011, S. 619-624). Im zweiten Schritt erfolgte das axiale Kodieren, bei dem die gebildeten Kategorien mehrerer Fälle übergreifend betrachtet und ggf. weiterentwickelt wurden. Der letzte Schritt, das selektive Kodieren, umfasste eine Konzentration auf die Kernkategorie „PAR“ sowie deren bedingende Faktoren hinsichtlich der Trainerinnen- und Trainerkompetenzen.

Das anhand der Transkripte vorliegende Datenmaterial wurde somit in einem zirkulären Prozess analysierend beschrieben, zusammengefasst und kategorisiert. Die so herausgearbeiteten Kategorien und deren Zusammenhang haben erklärenden Charakter und ermöglichen ein tiefgehendes Verständnis des interessierenden Phänomens sowie seiner bedingenden Faktoren. In unserem Fall war insbesondere die Identifizierung verschiedener Trainerinnen- und Trainerkompetenzen von Interesse, welche die Entstehung der PAR bei Trainierenden beeinflussen können. Für eine differenzierte Betrachtung dieses Zusammenhangs war die Entdeckung und Spezifikation von Unterschieden wie auch Ähnlichkeiten zwischen und innerhalb der unterschiedlichen Kompetenzen für unsere Studie außerordentlich wichtig. Der permanente Vergleich von unterschiedlichen und ähnlichen Aspekten führte zu einer differenzierten Herausarbeitung relevanter Aspekte (basierend auf den Kategorien) und einer Modellentwicklung, welche die Wirkzusammenhänge zwischen Trainerinnen- bzw. Trainerkompetenzen sowie PAR erklärend zusammenfasst.

Das zentrale Kriterium qualitativer Datenauswertungen ist die Glaubwürdigkeit (Lincoln & Guba, 1985, S. 314). Zur Sicherung dieses Kriteriums wurde auf verschiedene Techniken zurückgegriffen. Dazu gehörten z. B. regelmäßige Besprechungen mit den anderen Forschenden zur Aufdeckung „blinder Flecke“ sowie die Analyse abweichender Fälle und die Überprüfung der Interpretation anhand der Rohdaten (Flick, 2010, S. 401). Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die Erkenntnisse aus den Daten der Interviews valide und aussagekräftig sind.

3 Ergebnisse

In den 30 analysierten Interviews wurden 47 verschiedene Verhaltensmerkmale von Trainerinnen und Trainern identifiziert. Die Kompetenzen, die mit den wahrgenommenen PAR der Trainierenden beim Sport zusammenhängen, wurden, wie im Methodenteil beschrieben, zusammengefasst und kategorisiert. Diese Ergebnisse wurden zu drei allgemeinen Kompetenzen (sozial-emotionale Kompetenz, Kontextsensibilität und Fachkompetenz) und drei spezifischen Verhaltenskompetenzen (Motivationskompetenz, Adaptationskompetenz und Organisationskompetenz) von Trainerinnen und Trainern zusammengefasst. Im Folgenden werden zunächst die allgemeinen Kompetenzen beschrieben, gefolgt von einer differenzierten Darstellung der spezifischeren Verhaltenskompetenzen und der jeweiligen Zusammenhänge.

3.1 Beschreibung der Kategorien der Kompetenzen

In den folgenden Abschnitten werden die allgemeinen Kompetenzen und die spezifischen Verhaltenskompetenzen, die das Verhalten von Trainerinnen und Trainern beeinflussen, beschrieben und durch Beispiele ergänzt.

3.1.1 Allgemeine Kompetenzen

Die allgemeinen Kompetenzen sind thematisch differenzierte Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer. Sie interagieren miteinander und beeinflussen die Trainierenden permanent.

Sozial-emotionale Kompetenz

Diese allgemeine Kompetenz stellt die Fähigkeit dar, eine soziale und angemessene Beziehung zu den Trainierenden zu entwickeln. Diese allgemeine Kompetenz interagiert stark mit der Kontextsensibilität (siehe Abschnitt Kontextsensibilität in 3.1.1). Die sozial emotionale Kompetenz unterteilt sich in drei verschiedene Fähigkeiten: das Beziehungsmanagement, das Selbstmanagement und das Einfühlungsvermögen.

Der erste Teilaspekt der sozial-emotionalen Kompetenz ist das Beziehungsmanagement. Mit dieser Kompetenz ist die Trainerin oder der Trainer in der Lage, eine adäquate Interaktion mit den Trainierenden zu entwickeln. Für ein zielgerichtetes Beziehungsmanagement müssen die weiteren Kompetenzen der sozial-emotionalen Kompetenz, das Selbstmanagement und Einfühlungsvermögen (s. u.), von den Trainerinnen und Trainern in den Interaktionsprozess mit einfließen. Die Aussagen in den Interviews zeigen, dass das Beziehungsmanagement vor allem Aspekte der Kommunikation (Klarheit von Anweisungen,

eindeutiges Feedback), der Führung und der vertrauensvollen Kooperation umfasst. Zu dieser Kategorie äußerten sich 29 von den 30 Interviewteilnehmenden. Auch Freundlichkeit, kommunikative Offenheit, Höflichkeit und eine ruhige Art und Weise zu kommunizieren (vor allem in den Mannschaftssportarten) sind Bestandteile des Beziehungsmanagements zwischen Trainerin bzw. Trainer und Trainierenden, welche von der Mehrheit der Interviewenden angeführt wurden. Eine Trainerin aus einer Individualsportart beschreibt ihre Art, mit den Trainierenden zu kommunizieren, wie folgt: „... ich habe ganz viel gefragt ... das ist schon wirklich wichtig, viel und offen mit den Leuten zu sprechen. Es ist wichtig, dass es wirklich ein Austausch ist“.

Der Führungsaspekt in dieser Kompetenz bezieht sich auf das Durchsetzungsvermögen der Trainerinnen und Trainer, die Dominanz bei der Anleitung des Trainingsprozesses und die Fairness gegenüber den Trainierenden. Die Interviews zeigen, dass viele Trainerinnen und Trainer aus unterschiedlichen Sportarten, aber vor allem im Mannschaftssport, großen Wert auf eine zielgerichtete Führung legen. Zur Fairness äußerte sich eine Basketballtrainerin: „Ich denke, Fairness ist ganz wichtig und der Umgang mit den einzelnen Sportlern, also dass die Messlatte für alle ... gleich ist“. Eine vertrauensvolle Kooperation mit den Trainierenden bedeutet, Anregungen und Kritik anzunehmen, zu reflektieren sowie eine respektvolle und vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Ein Trainer einer Fußballmannschaft beschrieb in diesem Zusammenhang: „Die müssen dir alles sagen können und die müssen ein Vertrauensverhältnis zu dir aufbauen können“.

Der zweite Teilaspekt der sozial-emotionalen Kompetenz ist das Einfühlungsvermögen. Dieses stellt die Kompetenz dar, die Situation einer anderen Person aus ihrer Perspektive zu fühlen und zu verstehen. Die Interviews machten deutlich, dass Trainerinnen und Trainer, die einfühlsam sind, aus eigener Sicht als sympathisch und sensibel von den Trainierenden wahrgenommen werden. Zu diesen Bestandteilen äußerten sich 27 von 30 Interviewteilnehmenden. Demnach können einfühlsame Trainerinnen und Trainer Verständnis für die spezifische sozial-emotionale Situation mit dem Trainierenden entwickeln. Diesen Zusammenhang beschrieb ein Trainer aus dem Bereich Gruppenfitness wie folgt: „Wenn ich Schüchternheit merke, weil manche Kursteilnehmer ja verunsichert sind, da muss man denen erst mal das Gefühl geben der Sicherheit ... und wenn ich das merke, dann zieh' ich mich auch leicht zurück“.

Der dritte Teilaspekt der sozial-emotionalen Kompetenz von Trainerinnen und Trainern ist das auf Selbstwahrnehmung basierende Selbstmanagement. Die Interviewaussagen erläuterten diese Managementfähigkeit als Kompetenz, die eigenen Emotionen zu erkennen

und zu regulieren, um dadurch eine angemessene und zielführende Interaktion mit den Trainierenden zu ermöglichen. Das Selbstmanagement bei Trainerinnen und Trainern äußerte sich in den Interviews vor allem durch Selbstbeherrschung, Authentizität, Aufmerksamkeit, Geduld und Objektivität. Zu diesen Aspekten äußerte sich die Hälfte der Interviewteilnehmenden. Ein Volleyballtrainer äußerte sich z. B. folgendermaßen zur Selbstbeherrschung: „... dass ich erstmal eine neutrale emotionale Situation zeige, auch in Mimik und Gestik, ich versuche, neutral zu sein, und das immer“. Vor allem wurde die Authentizität von 26 der 30 Interviewteilnehmenden benannt. Eine Trainerin aus dem Bereich Gruppenfitness erläuterte mehrfach, wie wichtig ihr Authentizität in ihren Kursen ist: „Entweder man macht es, weil man wirklich dahintersteht, so dieses Trainerding, und dazu gehört für mich auch so eine gewisse Lebensweise in Bezug auf Gesundheit dazu, oder halt nicht. Das finde ich total wichtig, dass man halt authentisch ist“.

Kontextsensibilität

Die zweite allgemeine verhaltensbeeinflussende Kompetenz von Trainerinnen und Trainern ist die Kontextsensibilität. Die Kontextsensibilität stellt die Fähigkeit dar, spezifische Aspekte in einer Situation zu erkennen, die es den Trainerinnen und Trainern ermöglicht, auf Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht und Persönlichkeit sowie physische und soziale Bedingungen zu reagieren. Ein Beispiel dafür ist die Notwendigkeit, jüngere und ältere Menschen anders anzusprechen (z. B. durch die Wahl der Wörter) oder kulturelle Unterschiede zu beachten (z. B. religiöser Hintergrund). Die in fast allen Interviews erfolgte Aussage (28 von 30 Interviewteilnehmenden) machte auch deutlich, dass die Kontextsensibilität stark vom Umfang der Erfahrung der Trainerinnen und Trainer beeinflusst wird und dass man in der Lage sein muss, den Trainingsinhalt und die Kommunikation entsprechend der spezifischen Situation anzupassen. Ein Fitnesstrainer beschrieb: „... das ist einfach so ein Feingefühl vom Trainer ... wie kann ein Trainer ein Training anleiten, wann merkt er, wann er etwas zu tun hat, das ist einfach Erfahrung. Ein Trainer braucht einfach ein gewisses Maß an Erfahrung im Umgang mit verschiedenen Menschen, im Umgang mit seiner eigenen Sportart“. Wenn die Trainerinnen und Trainer die Feinheiten und Besonderheiten einer bestimmten Situation erkennen können, aktiviert das bei ihnen ein spezifisches Verhalten dem Trainierenden gegenüber, welches eng mit ihren fachlichen Kompetenzen interagiert.

Fachkompetenz

Die dritte allgemeine verhaltensbeeinflussende Kompetenz ist die Fachkompetenz. Die Aspekte dieser Kompetenz wurden in den Interviews oft benannt und spiegeln im Wesentlichen die inhaltlichen und fachspezifischen Charaktere im Verhalten von Trainerinnen und Trainern wider. Die interpersonelle Beziehungsentwicklung zwischen Trainerin bzw. Trainer und Trainierenden, wie bei der sozial-emotionalen Kompetenz, spielen nur bei der Kommunikation von diesen fachlichen Aspekten eine Rolle. Diese Kompetenz interagiert, wie die Teilaspekte der sozial-emotionalen Kompetenz, stark mit der Kontextsensibilität. Hier sind alle personenbezogenen Kontextreaktionen relevant. Diese Kompetenz umfasst tiefgreifende, fachspezifische Kenntnisse sowie die Fähigkeit, Bewegungen, spezifische Übungen und Spielprozeduren zu kennen und zu demonstrieren. Die Fachkompetenz zeigte sich in den Interviews in zwei Kategorien: der sportartspezifischen, motorischen Kompetenz und dem sportartspezifischen Fachwissen. Der erste Teilaspekt der Fachkompetenz ist die motorische Kompetenz. Diese Kompetenz stellt die motorischen Fähigkeiten dar, welche die Trainerinnen und Trainer benötigen, um die Bewegungen korrekt auszuführen und somit anschaulich zu demonstrieren. Zur motorischen Kompetenz äußerten sich die Hälfte der 30 interviewten Trainerinnen und Trainer. Die Interviews verdeutlichten, dass die Demonstration einer bestimmten Technik, einer spezifischen Übung oder bestimmter Bewegungsabläufe (Modellfunktion für Trainierende) in der Lehrmethodik von Trainerinnen und Trainern eine große Rolle spielen. Zum Beispiel beschrieb es ein Trainer aus dem Bereich Individualsport (Kraftsport) so: „... es ist entscheidend, mindestens einmal die technisch korrekte Ausführung einer Übung vorzuführen zu können, damit der Kunde versteht, was man von ihm will.“ Der zweite Teilaspekt der Fachkompetenz ist das Fachwissen. Dieses Wissen bezieht sich auf die spezifischen Fertigkeiten, welche in der sportartspezifischen Ausbildung und/oder durch die eigenen sportlichen Erfahrungen erworben wurden. Dass das Fachwissen in den Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern eine sehr wichtige Rolle spielt, zeigt sich darin, dass sich 27 von 30 interviewten Trainerinnen und Trainer dazu äußerten. Trainerinnen und Trainer mit hohem Fachwissen haben die Fähigkeit, die Handlungen der Trainierenden richtig zu erfassen, zu bewerten und zu kontrollieren. Ebenfalls sind diese in der Lage, ihre Trainierenden zielgerichtet zu instruieren und bei Bedarf Handlungen adäquat zu kontrollieren bzw. zu korrigieren. Ein Segeltrainer äußerte sich zu diesem Aspekt wie folgt: „... letztendlich besteht es darin, viel Fachliches zu erklären und gemeinsam zu antizipieren und vielleicht auch seine Erfahrung teilen“.

3.1.2 Spezifische Verhaltenskompetenzen

Die spezifischen Verhaltenskompetenzen sind thematisch übergreifende Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer und beeinflussen die Trainierenden permanent. Die spezifischen Verhaltenskompetenzen vereinheitlichen die Einflüsse der anderen Kompetenzen, die Erfahrungswerte der Trainerinnen und Trainer und deren spezifische Charaktere (Sterr, 2012, S. 12-14).

Motivationskompetenz

Die erste Teilkomponente der spezifischen Verhaltenskompetenzen ist die Motivationskompetenz. In den Interviews zeigte sich klar, dass die Trainerinnen und Trainer bestrebt sind, ihre Trainierenden zu motivieren. Dies erlangen sie vor allem, indem sie zur Bewegung animieren, die Trainierenden loben und Spaß in das Training induzieren. Zu den Aspekten der Motivationskompetenz äußerten sich 26 der 30 interviewten Trainerinnen und Trainer. Zum Beispiel beschrieb eine Trainerin aus dem Bereich Gruppenfitness ihr Verhalten so: „... ich probiere jeden individuell zu pushen bzw. zu motivieren. Wenn ich merke, o.k., es sind vielleicht nur noch zehn Sekunden und es fällt ihm superschwer, die Übung durchzuhalten, dann bekommt er von mir nochmal einen besonderen Ansporn“. Die von den Trainerinnen und Trainern genannten Verhaltensmerkmale dieser Kompetenz machten deutlich, dass sich die Motivationskompetenz primär aus der sozial-emotional geprägten, allgemeinen Verhaltenskompetenz in Interaktion mit der Kontextsensibilität ableiten lässt und mit der Adaptationskompetenz (siehe folgenden Abschnitt) interagiert.

Adaptationskompetenz

Die zweite Teilkomponente der spezifischen Verhaltenskompetenzen ist die Adaptationskompetenz. Diese stellt eine integrative Kompetenz dar, in der die Trainingsinhalte und das Verhalten der Trainerinnen und Trainer situativ an die Bedürfnisse der Trainierenden angepasst werden. Die Aussagen in den Interviews zeigten, dass diese Verhaltenskompetenz die Einflüsse von fachlichen Aspekten der Sportart und sozial emotionalen Fähigkeiten wie auch von Fertigkeiten und Erfahrungswerten der Trainerinnen und Trainer sowie der Sensibilität für den jeweiligen spezifischen Kontext integriert. Die Trainerinnen und Trainer zeigen diese Kompetenz vor allem durch effiziente, maßgeschneiderte und abwechslungsreiche Trainingsinhalte sowie ein spezifisches Vokabular den Trainierenden gegenüber. Zu den verschiedenen Verhaltensmerkmalen dieser Kompetenz äußerten sich fast alle der Interviewteilnehmenden. Ebenfalls wurden Aussagen

zu effizienten und maßgeschneiderten Trainingsinhalten von 29 der 30 Interviewteilnehmenden gemacht. Zum Beispiel erläuterte ein Trainer aus dem Bereich Gruppenfitness, der viel mit Senioren arbeitet, eine solche Situation: „Ich habe weniger Übungen mit denen gemacht. Ich habe die Übungen länger gemacht, also auch häufiger wiederholt, einfachere Übungen gemacht. Und ich habe auch anders mit denen geredet“. Es ist festzustellen, dass sich die Adaptationskompetenz aus allen Kategorien der allgemeinen Kompetenzen ableitet und mit den beiden weiteren Kategorien der spezifischen Verhaltenskompetenzen interagiert. Dieses Ergebnis unterstreicht die Komplexität und Wichtigkeit dieser spezifischen Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern.

Organisationskompetenz

Die dritte Teilkomponente der spezifischen Verhaltenskompetenzen ist die Organisationskompetenz. Diese Kompetenz bezieht sich in erster Linie auf das gesamte Arrangement des Trainings. Vor allem die Trainerinnen und Trainer aus dem Bereich Mannschaftssport benannten die organisatorische Kompetenz und erklärten, dass diese vor allem die zeitliche und räumliche Koordination des Trainingsprozesses umfasst. Insgesamt benannten 17 der 30 Interviewteilnehmenden diese Kompetenz. Eine Eiskunstlauftrainerin bemerkte in diesem Kontext: „... dass sich die Leute nicht großartig Gedanken machen müssen, was mache ich heute für Sport, wann mache ich das, mit wem mache ich das, wo mache ich das, sondern man gibt geregelte Strukturen vor“.

Die von den Trainerinnen und Trainern genannten Verhaltensmerkmale dieser Kompetenz zeigten auf, dass sich die Organisationskompetenz primär aus der Fachkompetenz in Interaktion mit der Kontextsensibilität ableiten lässt und mit der Adaptationskompetenz interagiert.

3.2 Interaktionen der allgemeinen Kompetenzen und der spezifischen Verhaltenskompetenzen

Zu Beginn eines Trainingsprozesses und des damit verbundenen Verhaltens von Trainerinnen und Trainern sind Kontextsensibilität und Einfühlungsvermögen (sozial emotionale Kompetenz) Teil des evaluativen Prozesses der Situation. Dieser Prozess impliziert, dass die Trainerinnen und Trainer die Situation erfassen und analysieren. Das Ergebnis dieser Analyse beeinflusst die Auswahl des sportlichen Inhalts (z. B. Trainingsinhalte, Trainingsmethodik) und die Frage, welche weitergehenden

Verhaltensstrategien für die spezifische Situation erforderlich sind. Trainerinnen und Trainer, die eine hohe Fachkompetenz in ihr Verhalten einfließen lassen können, haben den Vorteil, aus einer größeren Auswahl an Trainingsinhalten zu wählen. Somit können auch passende Inhalte für den Trainierenden situativ ausgewählt werden. Sie können die geforderten Fähigkeiten besser demonstrieren, präzisere Anweisungen geben und die Bewegungsabläufe zielgerichteter korrigieren. Eine Trainerin oder ein Trainer mit einer hohen sozial-emotionalen Kompetenz hat den Vorteil, aus einer umfangreicheren Auswahl von verschiedenen Verhaltensstrategien zu wählen. Sie oder er ist somit in der Lage, verbal und nonverbal effizienter mit den Trainierenden zu kommunizieren, und ist unabhängig von den Inhalten auch besser in der Lage, die Trainierenden zu erreichen. In den Interviews wurde an mehreren Stellen berichtet, dass mit ein „bisschen Gefühl“ die Trainerin oder der Trainer die Übung oder die Bewegungen besser erklären kann. Diese Aussage wurde sportartübergreifend und in allen Erfahrungsspektren in den Interviews gemacht. Ein weiterer wichtiger Verhaltensaspekt von Trainerinnen und Trainern war es, sich entsprechend des spezifischen Kontextes zu verhalten (Kontextsensibilität) und spezifische Kommunikationstechniken zu nutzen, um bestimmte zielgerichtete Effekte bei den Trainierenden zu erzeugen. Die Trainerin oder der Trainer kann antizipieren, wie sein Verhalten auf die jeweiligen Trainierenden wirkt. Dies ermöglicht ihr oder ihm, die individuelle Verhaltensstrategie situativ und zielgerichtet an den konkreten Kontext anzupassen (Adaptationskompetenz). Ein Trainer aus dem Bereich Gruppenfitness beschrieb diesen Aspekt so: „... ich muss das rüberbringen können bzw. auch vermitteln, was ich weiß, man sollte einfach kompetent sein. Ob Frau, Mann oder Ältere, da mache ich schon kleine Unterschiede, was das soziale Verhalten und das Fachliche angeht“. Dieses Zitat macht deutlich, dass die allgemeinen Kompetenzen (fachlich und sozial-emotional) individuelle Regulatoren im konkreten Kontext sind und in Abhängigkeit zu den spezifischen Eigenschaften der Sporttreibenden (Alter, Geschlecht, Sportart) interagieren (Kontextsensibilität). Ebenfalls zeigt dieses Beispiel, dass die allgemeinen Kompetenzen die Grundlage der spezifischen Verhaltenskompetenzen darstellen. Auf Grundlage der Aussagen der Trainerinnen und Trainer über ihre verschiedenen Verhaltensweisen, Trainingsinhalte und Erfahrungen wurde ein integratives Modell (Abbildung 1) entwickelt. Es beschreibt sowohl die identifizierten Kompetenzen als auch deren Interaktionen und stellt den Zusammenhang zwischen dem Verhalten von Trainerinnen bzw. Trainern und den PAR bei den Trainierenden dar.

3.3 Das resultierende Modell der verhaltensbeeinflussenden Kompetenzen

Das Ziel dieser Studie war es, zu untersuchen, mit welchen Kompetenzen es Trainerinnen und Trainern aus ihrer individuellen Perspektive gelingt, PAR bei den Trainierenden im Freizeit- und Breitensport zu induzieren. Auf der Grundlage der zuvor beschriebenen Untersuchungsergebnisse wurde ein Modell (Abbildung 1) entwickelt, das einen Überblick über die Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern zeigt. Es basiert auf den drei bereits beschriebenen allgemeinen Kompetenzen: sozial-emotionale Kompetenz, Kontextsensibilität und Fachkompetenz, die sich durch die erwähnten Interaktionen zu den drei beschriebenen spezifischen Verhaltenskompetenzen: Motivationskompetenz, Adaptionskompetenz und Organisationskompetenz, entwickeln.

Die Summe der zuvor beschriebenen verschiedenen Teilbereiche der sozial-emotionalen Kompetenz und der Fachkompetenz in der Interaktion mit der Kontextsensibilität ergibt die Eigenschaften der spezifischen Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern. Innerhalb dieses Modells fungiert die Kontextsensibilität als Wahrnehmungskompetenz, die dazu beiträgt, die Situation und den sozialen Kontext zu beurteilen.

Die Motivationskompetenz basiert als Teilkomponente der spezifischen Verhaltenskompetenz primär auf den sozial-emotionalen Kompetenzen. Die Adaptionskompetenz als Teilkomponente der spezifischen Verhaltenskompetenz interagiert hingegen stark mit der Kontextsensibilität. Diese spezifische Verhaltenskompetenz interagiert mit allen Kompetenzen des Modells und weist die höchste Komplexität im Modell auf. Die Organisationskompetenz als Teilkomponente der spezifischen Verhaltenskompetenzen basiert hauptsächlich auf der Fachkompetenz der Trainerinnen und Trainer, interagiert aber ebenso mit allen anderen allgemeinen Kompetenzen.

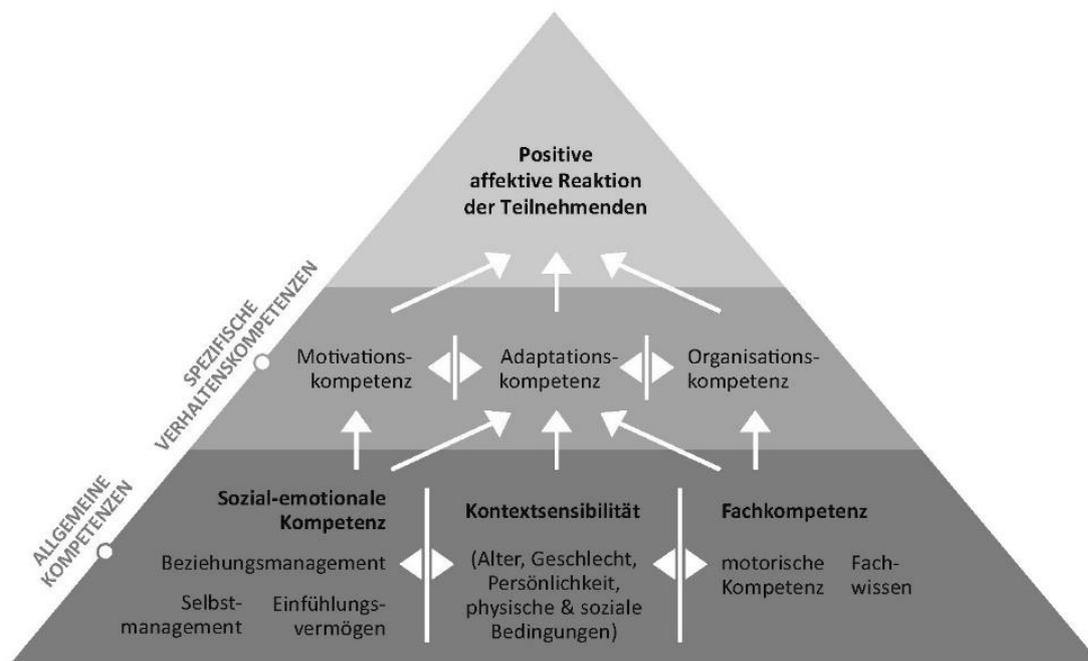


Abbildung 1: Modell zu den allgemeinen Kompetenzen und den spezifischen Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern im Freizeit- und Breitensport

4 Diskussion

In den folgenden Abschnitten, werden die verhaltensbeeinflussenden Kompetenzen diskutiert. Darüber hinaus werden die Stärken und Schwächen der Studie dargestellt und mögliche Implikationen erläutert.

Wie in den Ergebnissen dargestellt, basieren die spezifischen Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern auf den allgemeinen Kompetenzen und sind die unmittelbaren Determinanten des Verhaltens von Trainerinnen und Trainern.

4.1 Allgemeine Kompetenzen

Die sozial-emotionale Kompetenz, als allgemeine Kompetenz, die mit der Kontextsensibilität interagiert, enthält die Teilkomponente Einfühlungsvermögen. Diese wirkt ähnlich wie die Kontextsensibilität als Wahrnehmungskompetenz und beurteilt individuell die spezifische interpersonelle Situation. Weese und Chelladurai (2017) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass im Rahmen der Führungsaufgaben von Trainerinnen und Trainern die Sensibilität für die Merkmale der Situation und die Merkmale der Athletinnen und Athleten wünschenswerte Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern sind. Krug (2010, S. 37-38) bestätigt diese Aussagen mit Ausführungen zur Determinante Situation bzw. zur Situationsdiagnose. Diese Aspekte werden in der vorliegenden Studie durch die Häufigkeit der Nennungen in den Interviews von den Trainerinnen und Trainern

bestätigt. Die zweite Teilkomponente der sozial-emotionalen Kompetenz ist das Beziehungsmanagement. Das Beziehungsmanagement zielt darauf ab, eine Partnerschaft zwischen der Trainerin bzw. dem Trainer und den Trainierenden zu schaffen. Diese Partnerschaft basiert auf der Kommunikation (verbal/nonverbal) zwischen beiden Partnern, dem Führungsstil der Trainerin bzw. des Trainers und der Zusammenarbeit zwischen der Trainerin bzw. dem Trainer und den Trainierenden. Die dritte Teilkomponente der sozial emotionalen Kompetenz ist das Selbstmanagement bzw. die Selbstwahrnehmung. Hier müssen die Trainerinnen und Trainer ihr eigenes Verhalten und ihre eigenen Emotionen wahrnehmen und bewerten können, um sich auf dieser Basis selbst organisieren zu können. Die Trainerinnen und Trainer müssen spüren, in welcher Stimmung sie sind und welche Facetten sie davon gegenüber ihren Trainierenden ausstrahlen.

Durch die Verschmelzung der sozial-emotionalen Kompetenzen mit fachlichen Trainerkompetenzen kommt eine erhöhte Trainingseffizienz für die Trainierenden zustande. Martin und Fox (2001) beschreiben in diesem Zusammenhang auch zwei Arten von Führungsstilen als sozial-emotionale Parameter in der Beziehung zwischen Trainerin bzw. Trainer und Trainierenden. Der erste Führungsstil ist in seiner Art eher langweilig, der zweite eher bereichernd für die Trainierenden. Diese Einteilung in unterschiedliche Führungsstile zeigt Parallelen zu den Kompetenzkomponenten des hier erstellten Modells (Abbildung 1). Der bereichernde Führungsstil zeigt viele Ähnlichkeiten mit mehreren Aspekten der sozial-emotionalen Kompetenz in dieser Studie. Bei beiden ist entscheidend, dass die Trainerinnen und Trainer die individuellen Bedürfnisse der Trainierenden wahrnehmen. Martin und Fox (2001) beschreiben es noch deutlicher damit, dass sich der bereichernde Führungsstil durch soziale Interaktion und Freundlichkeit auszeichnet. Dieser könnte eine Folge von sozialer und emotionaler Kompetenz der Trainerinnen und Trainer sein und unterstreicht wiederum die Parallelen zum erstellten Modell.

Die Kontextsensibilität als allgemeine Kompetenz ist ein basales Konzept dieses Modells, das nicht nur ständig mit den Komponenten der anderen allgemeinen Kompetenzen interagiert, sondern auch direkt mit den spezifischen Verhaltenskompetenzen. Das zeigte sich auch deutlich bei der Häufigkeit diesbezüglicher Antworten in den Interviews und bestätigt die Bedeutung der Kontextsensibilität als Einflussgröße auf das Verhalten von Trainerinnen und Trainern. Auch für Davidson und Begley (2012, S. 103-106) ist die Kontextsensibilität ein zentrales Konzept, das über die soziale Interaktion entscheidet. Für ihn ist die Kontextsensibilität eher eine Frage der Intuition und kaum bewusst zu steuern. Der soziale Kontext wie auch das eigene Verhalten folgen häufig einem emotionalen

Subtext. Er benutzte ebenfalls den Begriff „Kontextsensibilität“, um zu erklären, wie gut emotionale Reaktionen an den sozialen Kontext angepasst werden können und wie das Feingefühl für die emotionalen Befindlichkeiten unserer Mitmenschen und unser soziales Umfeld entwickelt ist. Seiner Ansicht nach ist die Kontextsensibilität eine der sechs Dimensionen emotionaler Stile. Neben den spezifischen Merkmalen von Trainerinnen und Trainern beschreiben auch Côté, Salmela und Russell (1995) die Faktoren des spezifischen Kontextes in ihrem Coaching-Modell (CM). Vor allem Trainerinnen und Trainer, die eine hohe Kontextsensibilität besitzen, sind in der Lage, ihr Verhalten entsprechend den Anforderungen an die Situation anzupassen.

Die Fachkompetenz als eine der allgemeinen Kompetenzen mit den beiden Teilkomponenten motorische Kompetenz und Fachwissen wurde von fast allen Trainerinnen und Trainern in den Interviews thematisiert. Die Fachkompetenz beeinflusst vor allem die Aspekte der Adaptationskompetenz. Für die Trainerinnen und Trainer waren eine umfassende Ausbildung und eine umfangreiche Erfahrung als Trainerin und Trainer eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gute Arbeit in diesem Bereich. Diese spezifischen Erfahrungen und das Fachwissen in der jeweiligen Sportart sollten in der Karriere von Trainerinnen und Trainern entwickelt worden sein. Aber es sollten auch praktische Erfahrungswerte während der eigenen sportlichen Karriere im Sinne der Authentizität erworben worden sein. Auf diesen Sachverhalt weisen auch Werthner und Trudel (2006) hin. Das fachliche Wissen von Trainerinnen und Trainern kann vermittelt worden sein (z. B. Schulungen), kann aber auch ohne Vermittlung erfolgt sein (z. B. Beobachtung anderer Trainerinnen und Trainer) und/oder durch eigenständige Lernsituationen (z. B. eigene reflektierende Erfahrungen) gesammelt worden sein. Carter und Bloom (2009) stellen in diesem Zusammenhang in ihren Untersuchungen fest, dass es große Unterschiede im Umfang von Fachwissen der Trainerinnen und Trainer gibt. Weiterhin stellten sie fest, dass diejenigen mit einem Mangel an eigener sportlicher Erfahrung absichtlich härter daran arbeiten, mehr Fachwissen zu erwerben, oder versuchen, ihre Wissenslücken durch Lernen zu überwinden.

Durch das fehlende Wissen und den Mangel an Erfahrungen ist es für Sportanfängerinnen und -anfänger sehr schwer, die Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer objektiv zu bewerten. Dadurch sind die fachlichen Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer für die meisten Sportanfängerinnen und -anfänger nicht in erster Linie entscheidend. Dem gegenüber stehen hingegen, wie schon erwähnt, die hohen Abbruchquoten bei Sportanfängerinnen und -anfängern aus Sport- und Bewegungsprogrammen (Annesi, 2003;

Jekauc et al., 2015). Aus diesem Grund ist die Kombination von fachlicher Kompetenz mit Determinanten der sozial-emotionalen Kompetenz in der Interaktion mit der Kontextsensibilität entscheidend. Diese Kombination ist in der Kategorie der spezifischen Verhaltenskompetenzen (3.1.2) vor allem in der Teilkomponente Adaptationskompetenz beschrieben.

4.2 Spezifische Verhaltenskompetenzen

Die spezifischen Verhaltenskompetenzen erlauben den Trainerinnen und Trainern, den Effekt bei den Trainierenden zu antizipieren, der aufgrund des an den bestehenden Kontext angepassten Verhaltens hervorgerufen wird. Ebenfalls ermöglichen sie ihnen, PAR bei den Trainierenden zu induzieren und die Zufriedenheit bei Sport und Bewegung in der spezifischen Situation zu unterstützen (siehe Abbildung 1).

Die Motivationskompetenz kann als spezifische Verhaltenskompetenz direkt PAR bei den Trainierenden hervorrufen und wird dabei insbesondere von der sozial-emotionalen Kompetenz beeinflusst. Im Bereich der Motivationskompetenz spielen kommunikative Aspekte (verbal/nonverbal) des Verhaltens von Trainerinnen und Trainern mit den Teilnehmenden eine wesentliche Rolle. In Übereinstimmung mit Krug (2010, S. 142) wurden in den Interviews häufig Antworten mit motivationalen Faktoren gegeben. Die Trainerinnen und Trainer nannten oft Aspekte der Motivation in bestimmten Situationen als eine der wichtigen Schlüsselkompetenzen. In diesen motivationsgeprägten Situationen kommunizieren die Trainerinnen und Trainer mit den Trainierenden positiv und ermutigend. Diese Kommunikation sorgt bei den Trainierenden für Zufriedenheit während schwieriger Trainingssituationen oder bewegt sie dazu, schwierige sportliche Herausforderungen anzugehen. Viele Trainerinnen und Trainer berichteten, dass die Trainierenden regelmäßiger bzw. öfter trainieren, wenn sie während des Trainings zielgerichtet und durch eine entsprechende Kommunikation motiviert wurden. Somit spielt die Motivationskompetenz als Teil der spezifischen Verhaltenskompetenzen eine wichtige Rolle. Das wird auch in einer Studie von Olympiou, Jowett und Duda (2008) deutlich. Die Ergebnisse dieser Studie unterstützen die Aussage, dass die Beziehung zwischen Trainerin bzw. Trainer und ihren Trainierenden nennenswerte Auswirkungen auf die Motivation der Trainierenden in Sport und Bewegung hat. Dieses Ergebnis konnte durch die Interviews mit den Trainerinnen und Trainern in der vorliegenden Studie bestätigt werden.

Bei der Adaptationskompetenz wird das fachspezifische Wissen dem Kontext entsprechend ausgewählt, kommuniziert und von den Trainerinnen und Trainern individuell an den

jeweiligen Teilnehmenden angepasst. Die Trainerinnen und Trainer können die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmenden einschätzen, wählen die entsprechenden Trainingsinhalte und sind in der Lage, diese Inhalte auch jederzeit an Stimmung und Situation der Teilnehmenden anzupassen bzw. zu variieren. Auf diese Weise entsteht immer ein adressatengerechtes und bedarfsangepasstes Training, das PAR bei den Trainierenden hervorrufen kann. Dieses „Gespür“ gilt für die meisten Trainerinnen und Trainer als zentrales Element. Durch zielgerichtetes Hinterfragen wurde in allen Interviews aber auch deutlich, dass sich einige Trainerinnen und Trainer wahrscheinlich (aufgrund ihres intuitiven Handelns) dessen nicht immer bewusst sind. Die Adaptationskompetenz als Komponente der spezifischen Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern umfasst aber auch Aspekte des sportlichen Umfelds und Aspekte der zielgerichteten Auswahl von Trainingsinhalten zur Erreichung individueller sportlicher Ziele. Biddle et al. (2003) bestätigen diesen Sachverhalt in ihrem Review und zeigen, dass Trainerinnen und Trainer eine wichtige Rolle beim Kreieren und Schaffen eines passenden Umfeldes für ein effizientes und zielgerichtetes Training spielen. Laut Biddle et al. (2003) induzieren die Trainerinnen und Trainer durch das Schaffen einer spezifisch adaptierten Trainingssituation bei den Trainierenden PAR. Somit ist es auch leicht nachvollziehbar, dass die Trainerinnen und Trainer in den Mannschaftssportarten aufgrund der hohen Anzahl der Trainierenden und der Heterogenität in der Gruppe mehr auf ihren Führungsstil und auf ihre Selbstkontrolle achten müssen als bei den Individualsportarten. Aufgrund der engen und zeitlich intensiveren, aber vor allem individuellen Betreuung spielen in den Individualsportarten die Korrektur der Technik und das Erzeugen von Verständnis für die spezifischen sportlichen Inhalte eine größere Rolle.

Als Teilkomponente der spezifischen Verhaltenskompetenz spielt die Organisationskompetenz im Gegensatz zum Bereich Individualsport vor allem in den Bereichen Mannschaftssport und Gruppenfitness eine entscheidende Rolle. Die hohe Anzahl der Trainierenden und die jeweiligen spezifischen Bedürfnisse erfordern, dass die Trainerinnen und Trainer in der Lage sind, das Training möglichst im Sinne aller Trainierenden zu organisieren (zum Beispiel bezüglich Länge oder Örtlichkeit). Auch die Trainingsinhalte sollten so koordiniert werden, dass die Trainierenden nicht die Freude am Training verlieren und das Training sinnvoll und effizient ist.

Die spezifischen Verhaltenskompetenzen geben somit den Trainerinnen und Trainern die Möglichkeit, alle spezifischen Bedürfnisse der Trainierenden während des Trainings individuell zu berücksichtigen und auf diese einzugehen. Auch Gilbert und Trudel (2001)

stellen fest, dass das entsprechende Verhalten von Trainerinnen und Trainern aus den spezifischen Bedingungen der Situation, den Merkmalen der Trainerinnen und Trainer und den Merkmalen der Trainierenden resultiert. Chelladurai (2006) zeigt ebenfalls in seinem „Multidimensional Model of Leadership“ (MML), dass die Trainerinnen und Trainer die Zufriedenheit und die Leistung der Trainierenden durch ihr Verhalten beeinflussen. Idealerweise könnte die Wahrscheinlichkeit, die Trainierenden dazu zu inspirieren, mehr Sport zu treiben bzw. die Aufrechterhaltung der körperlichen Aktivität zu gewährleisten, durch diese Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern erhöht werden. Besonders bei Sportanfängerinnen und -anfängern könnten die spezifischen Verhaltenskompetenzen (Abbildung 1) die Abbruchquoten während der ersten Trainingsmonate reduzieren. Wie in einigen Interviews deutlich wurde, können diese Kompetenzen durch langjährige Erfahrungen und ohne besondere Ausbildung erworben werden. Durch die regelmäßige Beobachtung der Reaktionen von Trainierenden sowie die gezielte Kommunikation mit den Trainierenden haben die Trainerinnen bzw. Trainer die Möglichkeit, ein Feedback über ihr Verhalten und ihren Trainingsinhalt zu erhalten. In diesem Zusammenhang ist Erfahrungswissen, aber auch informelle Bildung von großer Bedeutung (Dishman & Buckworth, 1996).

4.3 Stärken und Schwächen der Studie

Eine Stärke dieser Studie ist die systematische Analyse und Interpretation der Interviews mit den Trainerinnen und Trainern nach den methodischen Prinzipien der Grounded Theory. Diese ermöglicht eine fundierte Beschreibung und das Verstehen der Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern in Bezug auf PAR. Die Heterogenität der Trainerinnen und Trainer in den Interviews in Bezug auf Geschlecht, Alter, Erfahrungsspektrum und Sportart ermöglicht allgemeingültige Aussagen zum vorliegenden Thema, die über einen spezifischen Kontext hinausgehen.

Eine Einschränkung der Studie besteht darin, dass Trainerinnen und Trainer von Kinder- und Jugendsportgruppen in dieser Studie nicht berücksichtigt wurden.

Da auch negative affektive Reaktionen der Trainierenden eine Relevanz für die Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität und Bewegung haben könnten, kann es ebenfalls als Schwäche gesehen werden, dass die negativen affektiven Reaktionen nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung standen. Um sich einen Einblick in dieses Thema verschaffen zu können, erläutern zum Beispiel Brand und Ekkekakis (2018), Jekauc und Brand (2017)

und auch Rhodes und Kates (2015), zu welchem Verhalten bzw. zu welchen Prozessen negative Affekte in Bezug zu körperlicher Aktivität führen können.

4.4 Implikationen

Im Unterschied zu den Trainierenden fehlt den Trainerinnen und Trainern oft der Vergleich zu anderen Verhaltensweisen von Trainerinnen und Trainern. Das in dieser Studie entwickelte Modell kann helfen, Verhaltensweisen von Trainerinnen und Trainern und deren Folgen besser zu verstehen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass in zukünftigen Studien das präsentierte Modell getestet wird. Nach der Entwicklung von passenden Messinstrumenten sollten im zweiten Schritt die Annahmen und die Strukturen des Modells getestet werden. Da es zur Erfassung von Affekten, sozial-emotionalen Kompetenzen oder Fachkompetenzen entsprechende validierte Skalen gibt (z. B. PANAS oder Petrides), sollten diese auf den Kontext des Freizeit- und Breitensports bezogen werden. Vor allem für den Bereich der Kontextsensibilität sollte ein Verfahren entwickelt werden, um diese im Freizeit und Breitensport valide erfassen zu können. In einem dritten Schritt sollte die prädiktive Gültigkeit des Modells in einer Längsschnittstudie untersucht werden. Dabei ist von Interesse, ob es den Trainerinnen und Trainern mit entsprechend umfangreicheren, spezifischen Verhaltenskompetenzen besser gelingt, PAR bei den Trainierenden zu induzieren und somit die regelmäßige bzw. häufigere Trainingsteilnahme zu gewährleisten, als Trainerinnen und Trainern mit weniger spezifischen Verhaltenskompetenzen.

Im Freizeit- und Breitensport kann dieses Modell eine praktische Anwendung finden. Durch die entstehenden Effekte, Veränderungen und Einflüsse bei der Fokussierung auf die Modellinhalte könnten sich die Arbeitsinhalte und die Arbeitsqualität der Trainerinnen und Trainer positiv verändern. Das kann zu PAR bei den Trainierenden während des Trainings führen und dadurch dessen Effizienz erhöhen und die Zufriedenheit bei den Trainierenden steigern. Somit könnten diese Kriterien zur Aufrechterhaltung der körperlichen Aktivität und zur Reduzierung der Abbruchquoten im Sport, insbesondere auf Anfängerniveau, führen. Wagner und Alfermann (2000) äußern sich auch zu den Einflüssen, die zum Ausstieg aus Sport und körperlichen Aktivitäten führen, und nennen diese „programmspezifische Faktoren“. Diese Faktoren beziehen sich vor allem auf die Stimmung der Trainierenden und das Verhalten der Trainerinnen und Trainer.

Neben der Erhöhung der Arbeitsqualität von Trainerinnen und Trainern könnte die praktische Umsetzung der Modellinhalte weitere Möglichkeiten eröffnen. Als Fernziel könnten die Inhalte von Aus- und Fortbildungen bzw. Coachings für Trainerinnen und

Trainer verschiedener Sportarten um die Erkenntnisse dieser und weiterer Studien zum Wirkzusammenhang des Trainerverhaltens und positiver wie auch negativer affektiver Reaktionen ergänzt werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen die möglichen Prioritäten im Verhalten von Trainerinnen und Trainern und die Bedeutung des spezifischen Verhaltens von Trainerinnen und Trainern. Derzeit werden in den Ausbildungen meist nur fachspezifische Themen gelehrt und weniger individuelle, sozial-emotionale Inhalte thematisiert. Die Ausbildungen von Trainerinnen und Trainern könnten nach einer Weiterentwicklung des Modells an die emotionalen Erwartungen der Trainierenden, vor allem an die der Sportanfängerinnen und -anfänger, angepasst werden. Krug (2010, S. 155) unterstützt diesen Sachverhalt und fordert für Aus-, Fort- und Weiterbildungen von Trainerinnen und Trainern entsprechende Bestandteile zur Erweiterung der Persönlichkeit und der Individualität. Durch diese Lehrinhalte könnte sich auch die Möglichkeit ergeben, Trainerinnen und Trainern in unterschiedlichen Situationen zielgerichtet und kontextabhängig zu beurteilen.

5 Schlussfolgerung

Durch die vorliegende qualitative Studie entstand ein Modell der Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern, welches die Induktion von PAR bei Trainierenden in Sport- und Bewegungsprogrammen im Freizeit- und Breitensport erklären soll. Das Modell postuliert sechs Schlüsselkompetenzen, die für das Verhalten von Trainerinnen und Trainern im Sport verantwortlich sind. Auf der Basis der drei allgemeinen Kompetenzen, der sozial emotionalen Kompetenz, der Kontextsensibilität und der Fachkompetenz, zeigen die qualitativen Daten in dieser Studie insbesondere die Bedeutung der drei spezifischen Verhaltenskompetenzen Motivationskompetenz, Adaptationskompetenz und Organisationskompetenz. Weitere quantitative Studien sind erforderlich, um zu testen, welchen Erklärungswert dieses Modell in der Praxis hat. Dabei ist es besonders wichtig, den gezielten Einsatz der spezifischen Verhaltenskompetenzen im Zusammenwirken mit der Kontextsensibilität zu überprüfen. Ebenso wäre eine qualitative vertiefende Studie zur Rolle negativer affektiver Reaktionen im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung von Sport und Bewegung hilfreich, um die hier gewonnenen Erkenntnisse zu erweitern. Aus der Summe weiterer Studien zu diesen Aspekten und der Weiterentwicklung des Modells könnten zukünftige Ergebnisse perspektivisch die Entwicklung von neuartigen Bildungskonzepten für Trainerinnen und Trainern anregen, welche die Förderung von Soft Skills beinhalten sowie aus theoretischem Wissen bestehen. Nicht zuletzt könnte das Modell

dazu beitragen, Interventionen und Bildungsstrategien zu entwickeln, die Trainerinnen und Trainern dabei helfen, ihre Trainierenden zu motivieren und PAR auszulösen, um damit eine regelmäßige und dauerhafte Teilnahme an Sport und Bewegungsangeboten zu unterstützen.

6 Literaturverzeichnis

Annesi, J. J. (2003). Effects of a cognitive behavioral treatment package on exercise attendance and drop out in fitness centers. *European Journal of Sport Science*, 3(2), 1-16.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N. & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 167-203.

Biddle, S., Wang, C. J., Kavussanu, M. & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20.

Borggrefe, C., Thiel, A. & Cachay, K. (2006). *Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport*. Köln: Sportverlag Strauß.

Brand, R. (2006). Die affektive Einstellungskomponente und ihr Beitrag zur Erklärung von Sportpartizipation. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13(4), 147-155.

Brand, R. & Ekkekakis, P. (2018). Affective reflective theory of physical inactivity and exercise. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 48(1), 48-58.

Carter, A. D. & Bloom, G. A. (2009). Coaching knowledge and success: Going beyond athletic experiences. *Journal of Sport Behavior*, 32(4), 419-437.

Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21(4), 328-354.

Chelladurai, P. & Kerwin, S. (2017). *Human resource management in sport and recreation*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Côté, J., Salmela, J., Trudel, P. & Baria, A. (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.

Côté, J., Salmela, J. H. & Russell, S. (1995). The 913 knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9(1), 65-75.

Davidson, R. & Begley, S. (2012). *Warum wir fühlen, wie wir fühlen: Wie die Gehirnstruktur unsere Emotionen bestimmt - und wie wir darauf Einfluss nehmen können* (2.Aufl.). München: Arkana.

Dishman, R. K. & Buckworth, J. (1996). Increasing physical activity: A quantitative synthesis. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28(6), 706-719.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Dörr, S., Schmidt-Huber, M., Winkler, B. & Klebl, U. (2013). Führung. In M. Landes & E. Steiner (Hrsg.), *Psychologie der Wirtschaft* (S. 247-278). Wiesbaden: Springer.

Fagerlin, A., Peters, E., Schwartz, A. & Zikmund-Fisher, B. J. (2010). Cognitive and affective influences on health decisions. In Suls, J. M., Davidson, K. W. & Kaplan, R. M. (Eds.), *Handbook of health psychology and behavioral medicine* (S. 49-64). New York: Guilford Press.

Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395-407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gilbert, W. D. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.

Jekauc, D. (2015). Enjoyment during exercise mediates the effects of an intervention on exercise adherence. *Psychology*, 6(1), 48-54.

Jekauc, D., Völkle, M., Wagner, M. O., Mess, F., Reiner, M. & Renner, B. (2015). Prediction of attendance at fitness center: A comparison between the theory of planned behavior, the social cognitive theory, and the physical activity maintenance theory. *Frontiers in Psychology*, 6, 121.

Jekauc, D. & Brand, R. (2017). How do emotions and feelings regulate physical activity? *Frontiers in Psychology*, 8, 1145.

Krug, M. (2010). *Die Persönlichkeit von Trainern. Entwicklung und Anwendung eines berufsbezogenen Persönlichkeitstests*. Unveröffentlichte Dissertation, Ruhr-Universität Bochum. Zugriff am 12.3. 2018 <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/KrugMichael/diss.pdf>

Kwan, B. M., Hooper, A. E. C., Magnan, R. E. & Bryan, A. D. (2011). A longitudinal diary study of the effects of causalityorientations on exercise-related affect. *Self and Identity*, 10(3), 363-374.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (Vol. 75), Beverly Hills, CA: Sage.

Martin, K. A. & Fox, L. D. (2001). Group and leadership effects on social anxiety experienced during an exercise class. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 1000-1016.

Mâsse, L. C., Nigg, C. R., Basen-Engquist, K. & Atienza, A. A. (2011). Understanding the mechanism of physical activity behavior change: Challenges and a call for action. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(1), 1-6.

Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2011). *Grounded theory reader* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement, (19)*, 211-231.

Zugriff am 16.3.2018 <http://www.jstor.org/stable/40981079>

Olympiou, A., Jowett, S. & Duda, J. L. (2008). The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *The Sport Psychologist, 22(4)*, 423-438.

Pilcher, J. J. & Baker, V. C. (2016). Task performance and meta-cognitive outcomes when using activity workstations and traditional desks. *Frontiers in Psychology, 7*, 957.

Riemer, H. A. (2007). Multidimensional model of coach leadership. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport (Vol. 10) (57-73)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Rhodes, R. E. & Kates, A. (2015). Can the affective response to exercise predict future motives and physical activity behavior? A systematic review of published evidence. *Annals of Behavioral Medicine, 49(5)*, 715-731.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39(6)*, 1161-1178.

Smith, R. E., Smoll, F. L. & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research, 2(4)*, 263-280.

Smoll, F. L. & Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology, 19(18)*, 1522-1551.

Sterr, C. (2012). *Trainerkompetenzen im Sport: Spannungsfelder im Traineralltag meistern*. Hamburg: Spomedis.

- Strauss, A. L., Corbin, J. M. & Niewiarra, S. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, P. & Alfermann, D. (2000). Aussteigen oder dabeibleiben? Determinanten der Aufrechterhaltung sportlicher Aktivität in gesundheitsorientierten Sportprogrammen. *Sportwissenschaft*, 30(3), 354-356.
- Warburton, D. E., Katzmarzyk, P. T., Rhodes, R. E. & Shephard, R. J. (2007). Evidence informed physical activity guidelines for Canadian adults. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(S2E), 16-68.
- Weese, W. & Chelladurai, P. (2017). Leadership skills in sport. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Zugriff am 22.3.2018 <http://psychology.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-187>
- Werthner, P. & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *Sport Psychologist*, 20(2), 198-212.
- Wienke, B. & Jekauc, D. (2016). A qualitative analysis of emotional facilitators in exercise. *Frontiers in Psychology*, 7, 1296.

14. STUDIE 3

Erfassung der Handlungskompetenzen von Übungsleitenden: Entwicklung und Analyse der Reliabilität und Validität eines Fragebogens

(Im Reviewverfahren bei der Zeitschrift für Sportpsychologie – Hogrefe, SPO-D-21-00016)

Ulrich Georg Strauch^{1*}

Julian Fritsch²

Susanne Weyland³

Hagen Wäsche, Dr.⁴

Stefanie Vorgic⁵

Darko Jekauc, Prof.Dr.⁶

^{1,2,3,4,5,6} Institut für Sport und Sportwissenschaft (IfSS), Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Zusammenfassung: Strauch, Wäsche und Jekauc (2018; 2019) entwickelten ein Kompetenzmodell, das die drei Handlungskompetenzen Motivations-, Adaptations- und Organisationskompetenz der Übungsleitenden als Einflussfaktoren der positiven affektiven Reaktionen in Bewegungsprogrammen postuliert. Das Ziel der vorliegenden Studie war es, ein Messinstrument zur Erfassung dieser Handlungskompetenzen zu entwickeln und dessen Reliabilität, Konstruktvalidität und kriteriumsbezogene Validität zu untersuchen. Dazu wurden die Studie 1 mit 1 015 Teilnehmenden (48.9% weiblich) mit einem Durchschnittsalter von 29.8 (SD = 13.5) Jahren und die Studie 2 mit 240 Teilnehmenden (48.0% weiblich) mit einem Durchschnittsalter von 25.4 (SD = 9.3) Jahren durchgeführt. Insgesamt weist der Fragebogen hinreichende Reliabilität und Konstruktvalidität auf. Die kriteriumsbezogene Validität konnte anhand der signifikanten Korrelationen mit der PACES-Skala gezeigt werden. Die Ergebnisse der Studie 1 deuteten auf einen Halo-Effekt hin, bei dem die Beurteilung der Sportkursteilnehmenden von der Sympathie für die Übungsleitenden abhing. Dieser Befund konnte auch in der Studie 2 gezeigt werden.

Schlüsselwörter: Handlungskompetenzen, Übungsleitende, affektive Reaktionen, Fragebogen, Kompetenzmodell

Assessment of the competences of coaches: Development and analysis the reliability and validity of a questionnaire

Abstract: Strauch, Wäsche, and Jekauc (2018; 2019) developed a competence model that postulates the three action competencies of motivational, adaptive, and organizational competence of exercise instructors as influencing participants' positive affective responses in exercise programs. The aim of the present study was to develop a measurement instrument to assess these action competencies and to investigate its reliability, construct validity, and criterion-related validity. To this end, Study 1 was conducted with 1 015 participants (48.9% female) with a mean age of 29.8 (SD = 13.5) years and Study 2 with 240 participants (48.0% female) with a mean age of 25.4 (SD = 9.3) years. Overall, the questionnaire shows sufficient reliability and construct validity. The criterion-related validity was demonstrated by the significant correlations with PACES. The results of Study 1 indicated a halo effect in which the judgment of the exercise class participants depended on their liking for the exercise instructor. This finding also shown in Study 2.

Keywords: competences, coaches, affective reactions, questionnaire, competence model

1 Einleitung

Körperliche Aktivität in Form von regelmäßiger Bewegung oder von Freizeit- und Breitensport bringt zahlreiche gesundheitliche Vorteile mit sich. Zum Beispiel wurde ein reduziertes Risiko für Bluthochdruck oder Adipositas oder auch für eine vorzeitige Mortalität nachgewiesen (Pahmeier, 1994; Warburton & Bredin, 2017). Wenn hingegen die Häufigkeit der Besuche von Bewegungs- oder Sportprogrammen reduziert wird, kann dies zu Verlusten der erreichten Fitness- und Gesundheitsverbesserungen führen (Mujika & Padilla, 2000). Aus diesem Grund spielt im Rahmen der Gesundheitsförderung insbesondere eine regelmäßige Ausübung der körperlichen Aktivität über einen längeren Zeitraum eine wichtige Rolle. Pahmeier (2008) legt dar, dass in der erwachsenen Bevölkerung Deutschlands lediglich von ca. 15 Prozent regelmäßig und 30 Prozent sporadisch Aktiven auszugehen ist. Zudem lassen sich hohe Abbruchquoten (Drop-out) von bis zu 50 Prozent im Gesundheitssport und im Fitnesssport feststellen (Rampf, 1999; Pahmeier, 2008). Beispielsweise war in der Studie von Finne, Englert und Jekauc (2019) bereits in der dritten Erhebungswoche nur noch etwa die Hälfte der Personen in dem Bewegungsprogramm anwesend. Die Problematik des Dropouts zeigt sich oft in organisierten Bewegungsprogrammen des Freizeit- und Breitensports (Jekauc, Wäsche, Mess, Bös & Woll, 2018; Jekauc, 2015) und begründet die Notwendigkeit für ein

besseres Verständnis der Determinanten von langfristiger körperlicher Aktivität.

In Bezug auf die Aufrechterhaltung der körperlichen Aktivität zeigen verschiedene Studien, dass affektive Reaktionen wichtige Determinanten darstellen (für ein Review siehe Rhodes & Kates, 2015). Affektive Reaktionen können als automatisierte, einfache und schnelle Bewertungen betrachtet werden (Baumeister, Vohs, Dewall & Zhang, 2007). Während positive affektive Reaktionen Zuneigung gegenüber der Ausführung eines Verhaltens darstellen, sind negative affektive Reaktionen mit Ablehnung gegenüber dem Verhalten verbunden. Das kann erklären, warum Personen, die stärkere positive affektive Reaktionen während der körperlichen Aktivität aufweisen, sich in der Regel mehr bewegen (Rhodes, Fiala & Conner, 2009). In einer Studie zum Drop-out und Bindungsverhalten im Fitnessstudio berichteten 60 Prozent der befragten ausgestiegenen Personen als Grund für ihren Ausstieg, dass ihnen das Training keinen Spaß mehr machte (Brehm & Eberhardt, 1995). Eine andere Studie zeigte, dass die Freude an der Bewegung eines der wichtigsten Motive für einen körperlich aktiven Lebensstil ist und von allen Motiven das zukünftige Verhalten am besten vorhersagen kann (Müller, et al., im Druck). Auf Grund des angenommenen Zusammenhanges zwischen affektiven Reaktionen und langfristiger körperlicher Aktivität ist es ein zentrales Forschungsziel zu verstehen, welche Faktoren zu positiven affektiven Reaktionen bei Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen führen (Ekkekakis & Zenko, 2016). Verschiedene Studien mit Erwachsenen (Wienke & Jekauc, 2016) als auch mit Kindern und Jugendlichen (Leisterer & Jekauc, 2019b) haben gezeigt, dass die wahrgenommene Kompetenz, soziale Interaktionen, Abwechslung bei den Sportübungen sowie ein moderates Maß an körperlicher Anstrengung mit positiven affektiven Reaktionen der Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen verbunden sind. Die Bedeutsamkeit dieser situativen Faktoren, insbesondere der wahrgenommenen Kompetenz und der sozialen Interaktionen, zeigen Parallelen mit den Bedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie auf (Deci & Ryan, 2012), welche oft im Zusammenhang mit der körperlichen Aktivität untersucht worden sind (z. B. Hancox, Quedsted, Ntoumanis, & Thogersen-Ntoumani, 2018; Izumi, Schulz, Mentz, Israel, Sand, Reyes & Diaz, 2015). Darüber hinaus legt eine Vielzahl an Studien nahe, dass eine moderate Intensität bei körperlicher Aktivität mit positiven affektiven Reaktionen in Zusammenhang steht (für einen Überblick siehe Ekkekakis & Brand, 2019).

Zentraler Ausgangspunkt dieses Artikels ist die Annahme, dass zusätzlich zu den beschriebenen situationsbezogenen Faktoren auch das Verhalten von Übungsleitenden einen bedeutsamen Einfluss auf die affektiven Reaktionen der Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen hat (Herb & Gieß-Stüber, 2018; Lohman, Kasten, Fuchs & Gieß-

Stüber, 2019). Autoren wie Franklin (1986) sprechen beim Verhalten von Übungsleitenden sogar von einer der wichtigsten Variablen, die über den Erfolg oder Misserfolg eines Sportprogramms entscheidet und die Bindung beeinflusst. In diesem Kontext konnte gezeigt werden, dass Feedback, Individualisierung, Instruktion sowie Lob/Bestärkung wichtige Bestandteile des Verhaltens von Übungsleitenden darstellen, die das Wohlbefinden der Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen beeinflussen (Lohmann et al., 2019). Es ist dabei festzustellen, dass diese vier Dimensionen sehr hoch miteinander korrelieren ($r = .69 - .92$).

Basierend auf der Überlegung, dass eines der zentralen Ziele der Übungsleitenden die Erhöhung von positiven affektiven Reaktionen der Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen sein sollte, wurden zwei qualitative Untersuchungen durchgeführt. Diese Untersuchungen, einmal mit Teilnehmenden aus Bewegungsprogrammen (Strauch, Wäsche & Jekauc, 2019) sowie einmal mit Übungsleitenden (Strauch, Wäsche & Jekauc, 2018), befassten sich mit der Frage, welche Kompetenzen Übungsleitende mitbringen sollten, um positive affektive Reaktionen bei den Teilnehmenden in den Bewegungsprogrammen zu erzeugen und zu steigern. Dabei ist zu beachten, dass sich der Kompetenzbegriff auf Grund einer Vielzahl von unterschiedlichen, interdisziplinären Definitionen und inhaltlichen Darstellungen sehr umfangreich darstellen lässt (Lehmann & Nieke, 2000). Weinert (2001, 27 f.) bezeichnet zum Beispiel mit dem Kompetenzbegriff „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Terhart (2007) erklärt die Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten und sieht in diesem Zusammenhang die Kompetenzen als ein komplexes Konstrukt, das aus mehreren Inhalten besteht. Diese Aussagen verdeutlichen die Vielseitigkeit des Kompetenzbegriffes. Festzuhalten ist, dass Kompetenzen einen maßgeblichen Einfluss auf das Verhalten der Übungsleitenden haben können und nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Dispositionen einbezogen werden sollten (Klieme, 2004).

Auf Grundlage der oben genannten Untersuchungen von Strauch et al. (2018, 2019) wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, welches zwischen Basis- und Handlungskompetenzen unterscheidet (siehe Abbildung 1). Dabei sind Basiskompetenzen als globale Verhaltensdispositionen zu verstehen, die das Verhalten der Übungsleitenden über verschiedene Situationen auf konsistente Weise beeinflussen und somit auch in sportunabhängigen Bereichen wirken. Zudem bilden sie die Grundlage für sich daraus

ableitende Handlungskompetenzen, welche als spezifische Verhaltensdispositionen direkt dem resultierenden Verhalten zu Grunde liegen. Handlungskompetenzen sind als Determinanten des Verhaltens von Übungsleitenden veränderlich und hängen eng von den individuellen Erfahrungswerten und der spezifischen Situation ab (Strauch et al., 2019). Gemäß dem Modell bilden die drei Basiskompetenzen sozial-emotionale Kompetenz, Kontextsensibilität und Fachkompetenz die Grundlage des Verhaltens.

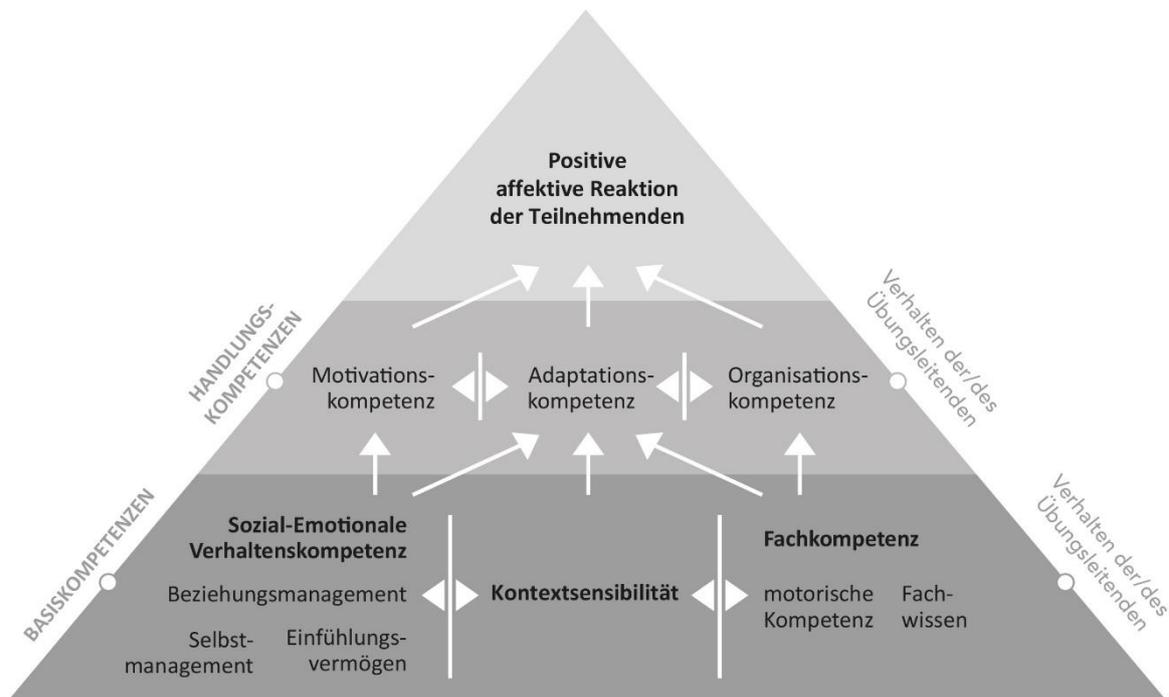


Abbildung 1. Kompetenzmodell für Übungsleitende

Die erste Basiskompetenz bezieht sich auf die sozial-emotionalen Kompetenzen und stellt das Potenzial der Übungsleitenden dar, eine soziale und individuelle Beziehung zu den Teilnehmenden der jeweiligen Bewegungsprogramme zu entwickeln. Das ist die Voraussetzung für die Entwicklung der zu den Handlungskompetenzen gehörenden Motivationskompetenz. Die zweite Basiskompetenz ist die Kontextsensibilität und stellt die Kompetenz der Übungsleitenden dar, spezifische Aspekte in einer Situation zu erkennen, die es den Übungsleitenden ermöglicht, auf Unterschiede wie etwa Alter, Geschlecht und Persönlichkeit sowie physische und soziale Faktoren zu reagieren. Diese Basiskompetenz ist notwendig für die Entwicklung der Adaptationskompetenz als weitere Handlungskompetenz. Die dritte und letzte Basiskompetenz ist die Fachkompetenz und spiegelt die inhaltlichen und fachspezifischen Kenntnisse im Verhalten der Übungsleitenden wider. Die Fachkompetenz eröffnet den Übungsleitenden ein großes Repertoire an Inhalten und Übungen, um ein effizientes und abwechslungsreiches Training zu gestalten und wirkt sich unmittelbar auf die

dritte Handlungskompetenz, die Organisationskompetenz, aus. Zudem beeinflussen sowohl die Fachkompetenz als auch die sozial-emotionale Verhaltenskompetenz die Adaptionskompetenz.

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, beeinflussen die drei Handlungskompetenzen Motivations-, Adaptations- und Organisationskompetenz der Übungsleitenden die affektiven Reaktionen der Teilnehmenden an Bewegungsprogrammen. Im Rahmen der Motivationskompetenz sind die Übungsleitenden in ihrem Verhalten bestrebt, die Teilnehmenden zu motivieren, indem sie animieren und loben. Diese Kompetenz erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmenden in den Bewegungsprogrammen Spaß erleben. Die Adaptationskompetenz stellt eine integrative Kompetenz dar, welche es den Übungsleitenden ermöglicht, Bewegungsinhalte sowie das eigene Verhalten und Auftreten in sozialen Interaktionen situativ an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen. Die dritte Handlungskompetenz, die Organisationskompetenz, bezieht sich in erster Linie auf die zeitliche und räumliche Strukturierung des Trainings. Übungsleitende mit stark ausgeprägter Organisationskompetenz sind in der Lage, einen flüssigen Trainingsbetrieb aufzubauen und die Effizienz des Trainings zu optimieren. Entsprechend ist ein angenehmes, effektives und effizientes Training das Produkt eines Zusammenspiels der Handlungskompetenzen, die jedoch in ihrer Wirkung nicht unabhängig voneinander sind. Eine ausführliche Beschreibung der Interaktionen zwischen den einzelnen Dimensionen des Modells ist bei Strauch et al. (2018) nachzulesen. Zusammenfassend bietet das Modell zu den Kompetenzen von Übungsleitenden eine aus empirischen Daten induktiv generierte, theoretische Grundlage, die Aussagen darüber macht, wie die Basiskompetenzen und daraus resultierend die Handlungskompetenzen von Übungsleitenden die positiven affektiven Reaktionen der Teilnehmenden in Bewegungsprogrammen und somit die Aufrechterhaltung der körperlichen Aktivität beeinflussen. Um die Annahmen des Modells in zukünftigen, quantitativen Untersuchungen empirisch prüfen zu können, ist die Entwicklung eines entsprechenden Messinstrumentes notwendig. Da die Handlungskompetenzen die affektiven Reaktionen direkt beeinflussen, wird der Fokus des Messinstrumentes auf diese und nicht auf die Basiskompetenzen gelegt. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es folglich, ein Messinstrument zur Erfassung der Handlungskompetenzen von Übungsleitenden zu entwickeln und dessen Reliabilität, Konstruktvalidität und kriterienbezogene Validität zu untersuchen sowie die erhaltenen Ergebnisse im Rahmen einer Kreuzvalidierung zu überprüfen.

2 Methoden – Erste Studie

Um das genannte Ziel zu erreichen, wurden zwei unabhängige Studien durchgeführt. In der ersten Studie wurden Reliabilität, Konstruktvalidität und kriterienbezogene Validität untersucht und in der zweiten Studie die Ergebnisse der ersten Studie kreuzvalidiert.

2.1 Entwicklung des Itempools und Itemauswahl

Die Phase der Entwicklung des Itempools hatte zum Ziel, eine Auswahl an Items zu generieren, welche die im theoretischen Kompetenzmodell postulierten drei Handlungskompetenzen abbilden. Aufbauend auf den inhaltlichen Analysen der qualitativen Daten der Interviewstudien von Strauch et al. (2018, 2019) und den daraus entstandenen Definitionen der einzelnen Handlungskompetenzen wurde ein Itempool für die drei Dimensionen (Motivations-, Adaptations- und Organisationskompetenz) entwickelt. Für die Dimensionen Motivations- und Organisationskompetenz wurden jeweils 10 Items generiert. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Adaptationskompetenz sowohl auf die Inhalte als auch auf den sozialen Umgang beziehen kann, wurden für die Dimension Adaptationskompetenz 14 Items (7 Items bezogen auf die Inhalte und 7 Items bezogen auf den sozialen Umgang) entwickelt. Die Items wurden einer internen Überprüfung der Inhaltsvalidität und sprachlichen Verständlichkeit unterzogen. Nach diesem Schritt stand der vorläufige Itempool aus 34 Items fest.

Die Items zur Motivationskompetenz bezogen sich auf Faktoren wie Animation, Motivation, Spaß und Freude (z. B. „Sie/Er animiert mich, die Übungen/Bewegungen mitzumachen.“). Die Items zur Adaptationskompetenz umfassten Themen wie Ansprache, Führung und Verhalten in Bezug auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden (z. B. „Sie/Er passt die Trainingsumfänge an mein Leistungsniveau an.“). Bei den Items zur Organisationskompetenz handelte es sich um Aussagen zur Struktur und Effizienz des Trainings, sowie zur Koordination bzw. Systematik im Trainingsprozess (z. B. „Sie/Er koordiniert das Training sehr effektiv.“). Alle Items waren somit so formuliert, dass sie explizit Kompetenzen – im Sinne von Fähigkeiten, die eine problemlösende Ausrichtung haben – und nicht das bloße, theoretisch auch objektiv beobachtbare Verhalten erfassen. So wurde beispielsweise nicht nur erfragt, ob durch den Übungsleitenden eine Ansprache an die Teilnehmenden erfolgt, sondern inwiefern diese Ansprache als passend wahrgenommen wird, um sich so der zugrundeliegenden Adaptionskompetenz anzunähern („Sie/Er findet die zu mir und anderen Teilnehmenden passende Ansprache im Training.“). Hier ist wichtig zu beachten, dass die zu ermittelnden Handlungskompetenzen keine manifesten beobachtbaren Faktoren sind, sondern

als latente Faktoren einer Person zur Bewältigung unterschiedlichster Situationen zu sehen sind. Daraus folgt, dass man diese Kompetenz niemals direkt, sondern stets nur indirekt über deren Performanz (der Übungsleitenden) diagnostizieren oder beurteilen kann (Schott & Ghanbari, 2012).

Die Phase der Auswahl der Items aus dem Itempool hatte zum Ziel, basierend auf der Trennschärfe die finale Auswahl der Items zu treffen. Dafür wurde eine Pilotstudie mit 32 Teilnehmenden durchgeführt, die bewerten sollten, wie sehr die in den Items gemachten Aussagen auf ihre Übungsleitenden zutreffen. Für die Dimensionen Motivations- und Organisationskompetenz wurden jeweils fünf Items mit den höchsten Trennschärfen ausgewählt. Bei der Dimension Adaptationskompetenz wurden sechs Items (3 Items bezogen auf Inhalte und 3 Items bezogen auf den sozialen Umgang) mit den höchsten Trennschärfen ausgewählt. Die Trennschärfekoeffizienten aller ausgewählten Items lagen deutlich über dem Wert .5, der in der Literatur empfohlen wird (Bortz & Döring, 2006). Der Fragebogen bestand somit aus 16 Items zu den drei Handlungskompetenzen.

2.2 Stichprobe und Rekrutierung

An der Studie nahmen insgesamt 1 015 erwachsene und gesunde Teilnehmende aus dem Freizeit- und Breitensport teil, die Bewegungsprogramme an verschiedenen Hochschulsporteinrichtungen von Universitäten (z. B. Zentraleinrichtung Hochschulsport der Humboldt-Universität zu Berlin), verschiedenen deutschlandweiten Vereinen (z. B. HSV Hockenheim) oder kommerziellen Anbietern (z. B. Crossfit Konstanz) besucht haben. 653 Teilnehmende wurden über Hochschulsporteinrichtungen und 362 aus Angeboten von kommerziellen Anbietern und Vereinen akquiriert. Die Teilnehmenden mussten aber nicht zwingend die Übungsleitenden des jeweiligen Kurses bewerten, sondern konnten sich auf für die Bewertung präsentere Übungsleitende aus einem anderen Sportkontext beziehen. Der Zugang zu den Teilnehmenden und die organisatorische Betreuung der Studie erfolgte ausschließlich über die persönliche Ansprache durch die involvierten Forschenden. Die Stichprobe setzte sich aus 497 (48.9%) weiblichen und 518 (50.9%) männlichen Befragten zusammen. Die Teilnehmenden hatten ein Durchschnittsalter von 29.8 ($SD = 13.5$) Jahren. Die jüngsten Teilnehmenden waren 18 Jahre und die ältesten 83 Jahre alt. Von den 1 015 Teilnehmenden nahmen 394 (38.8%) an Individualsportangeboten, 260 (25.6%) an Mannschaftssportangeboten und 361 (35.6%) an Angeboten für Gruppensport teil. Die Teilnehmenden hatten in ihrer sportlichen Laufbahn jeweils zwischen einem und 30 verschiedenen Übungsleitenden erlebt mit durchschnittlich 4.14 Übungsleitenden pro

Teilnehmendem. Für die Studie wurden die Teilnehmenden von den Durchführenden ausdrücklich darum gebeten, sich eine möglichst präzise Übungsleitendenperson für die Beantwortung der Fragen auszusuchen. Die angegebene Betreuungszeit der/des bewerteten Übungsleitenden lag zwischen einem Monat und 45 Jahren ($M = 61.8$ Monate; $SD = 76.5$ Monate). Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig, was per Unterschrift von den Teilnehmenden bestätigt wurde und die Datenerhebung erfolgte von April bis Dezember 2019. Der Ethikantrag zu dieser Studie wurde von der zuständigen Ethikkommission genehmigt (HU-KSBF-EK_2019_0006).

2.3 Messinstrumente für Freude an Bewegung

Zur Überprüfung der kriterienbezogenen Validität wurde Freude an Bewegung mit Hilfe der deutschen Version der Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) bestehend aus 16 Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst (Motl, Dishman, Saunders, Dowda, Felton & Pate, 2001). Die deutsche Version wurde sowohl für Jugendliche (Jekauc, Voelke, Wagner, Mewes & Woll, 2013) als auch für Erwachsene (Jekauc, Nigg, Reichert, Krell-Roesch, Oriwol, Schmidt, Wunsch & Woll, 2020) auf Reliabilität, Validität und Invarianz getestet. Cronbachs α lag in diesen Studien zwischen .92 und .93, wobei die kriterienbezogene Validität hinsichtlich der Vorhersage der körperlichen Aktivität bei $r = .42$ für Tagebuchaufzeichnungen und $r = .16$ für Akzelerometrie lag (Jekauc et al., 2013).

2.4 Datenanalyse

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mit IBM SPSS 25 und IBM Amos 25. In einem ersten Schritt wurden zur Überprüfung der Faktorenstruktur bzw. der Konstruktvalidität konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Dabei wurde geprüft, wie gut das postulierte Modell die vorhandenen Daten beschreibt. Zur Schätzung der Modelle wurde der Full Information Likelihood Ansatz verwendet, der auch beim Vorhandensein von fehlenden Werten unverzerrte Parameterschätzungen liefert (Jekauc, Völke, Lämmle & Woll, 2012). Um den Modellfit zu bewerten, wurden mehrere Indizes verwendet. Die Gesamtpassung des Modells wurde anhand der χ^2 -Statistik bewertet, wobei ein nicht signifikanter Wert auf eine sehr gute Passung verweist (Barrett, 2007). Da der χ^2 -Test bei großen Stichproben extrem sensitiv auch gegenüber kleinen Veränderungen ist (Hu & Bentler, 1999), wurden der Comparative-Fit-Index (CFI) und der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) als weitere Indikatoren der Modellgüte herangezogen. Der CFI zeigt die relative Verbesserung der Modellgüte durch den Vergleich des vorgeschlagenen Modells mit dem

Baseline-Modell. Dabei wird postuliert, dass CFI-Werte von .95 oder höher auf einen guten und CFI-Werte zwischen .90 und .95 auf einen akzeptablen Modellfit hinweisen (Hu & Bentler, 1999). Andere Forschende / Publizierende schlagen hingegen vor, dass für einen guten Modellfit der CFI mindestens bei .97 liegen sollte (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller 2003). Der RMSEA beschreibt die Diskrepanz zwischen dem postulierten Modell mit optimal gewählten Parameterschätzungen und der Kovarianzmatrix anhand der vorhandenen Daten. Dabei gilt ein Wert von .05 oder geringer als gut und ein Wert zwischen .05 und .08 als akzeptabel (Browne & Cudeck, 1993). Zuletzt wurde für die Konstruktvalidität das Akaike Information Criterion (AIC) verwendet, um zwei nicht verwandte bzw. nicht "genestete" Modelle zu vergleichen. Bei dieser Statistik indizieren niedrigere Werte einen besseren Modellfit (Akaike, 1974). Nach den konfirmatorischen Faktorenanalysen wurden die deskriptiven Ergebnisse und die Reliabilität anhand von Cronbachs Alpha berechnet. Für die kriterienbezogene Validität wurden die Korrelationen der Skalen mit dem PACES berechnet. Das Signifikanzniveau wurde auf 1% gesetzt.

3 Ergebnisse – Erste Studie

3.1 Erste Überprüfung der Konstruktvalidität und Anpassung des Fragebogens

Die Überprüfung der Konstruktvalidität des ursprünglichen Fragebogens hat zunächst folgende Fitindizes ergeben: CFI = .93; RMSEA = .10; AIC = 1151.7. Die Werte des CFI und RMSEA entsprechen nicht den Richtlinien, die auf einen akzeptablen bzw. guten Modellfit hinweisen (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Schermelleh et al., 2003) . Aus diesem Grund haben wir die Items auf inhaltliche Auffälligkeiten untersucht. Da bei dieser Inspektion auffällig war, dass zwei Items der Dimension der Motivationskompetenz („Sie/Er erzeugt bei mir ein gutes Gefühl im Training“ & „Ich erlebe jedes Mal Freude, wenn ich in ihrem/seinem Training bin.“) eine starke inhaltliche Überlappung mit dem eigentlichen Zielkriterium positiver affektiver Reaktionen haben, wurden diese zwei Items aus dem Fragebogen genommen. Um die Anzahl der Items in den einzelnen Dimensionen konstant zu halten, wurden zudem in den Dimensionen Adaptationskompetenz und Organisationskompetenz die Trennschärfen der einzelnen Items betrachtet. Folglich wurden dort jeweils die drei Items ausgewählt, die die höchste Trennschärfe aufgewiesen haben. Bei der Adaptationskompetenz sind dabei zwei Items mit Bezug auf den Inhalt und ein Item mit Bezug auf den sozialen Umgang enthalten. Alle folgenden Werte der statistischen Berechnungen beziehen sich daher auf den finalen Fragebogen (siehe Anhang) mit jeweils

drei Items pro Dimension.

3.2 Deskriptive Statistik und Reliabilität

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items sowie die Reliabilität der einzelnen Skalen sind in Tabelle 1 zu sehen. Die interne Konsistenz der Skalen Motivationskompetenz und Adaptionskompetenz ist als gut und die der Subskala Organisationskompetenz als exzellent zu bewerten.

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten für Studie 1

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs α
MK1	6.23	1.00	
MK2	5.97	1.21	
MK3	6.13	1.11	
MK-Skala	18.33	2.93	0.85
AK1	5.64	1.34	
AK2	5.82	1.25	
AK3	6.10	1.06	
OK-Skala	17.56	3.12	0.81
OK1	6.10	1.13	
OK2	6.02	1.12	
OK3	6.09	1.09	
OK-Skala	18.22	3.08	0.91

Anmerkungen: MK = Motivationskompetenz, AK = Adaptionskompetenz; OK = Organisationskompetenz, *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

3.3 Konstruktvalidität

Die konfirmatorische Faktorenanalyse ergab mit der dreifaktoriellen Lösung (siehe Abbildung 2) einen guten Modellfit ($\chi^2(24) = 116.5$; $p < .01$; CFI = .98; RMSEA = .06; AIC = 176.5). Die Faktorladungen aller Items waren signifikant für alle drei latenten Faktoren. Aufgrund der hohen Interkorrelationen ($r = .67$ bis $r = .85$) zwischen den drei Faktoren wurden zusätzlich

zwei weitere Modelle berechnet. Das erste zusätzliche Modell war einfaktoriell (siehe Abbildung 3), bei dem alle Items des Fragebogens auf denselben Faktor laden. Dieses Modell wies einen schlechteren Modellfit auf ($\chi^2(27) = 1082.6; p < .001; CFI = .82; RMSEA = .19; AIC = 1136.6$). Das zweite zusätzliche Modell beinhaltete neben den drei Faktoren aus dem ursprünglichen Modell einen weiteren Faktor, auf den alle Items laden (siehe Abbildung 4). Dieses Modell ergab den besten Modellfit aller drei Modelle ($\chi^2(15) = 28; p = .02; CFI = 1.00; RMSEA = .03; AIC = 106.0$).

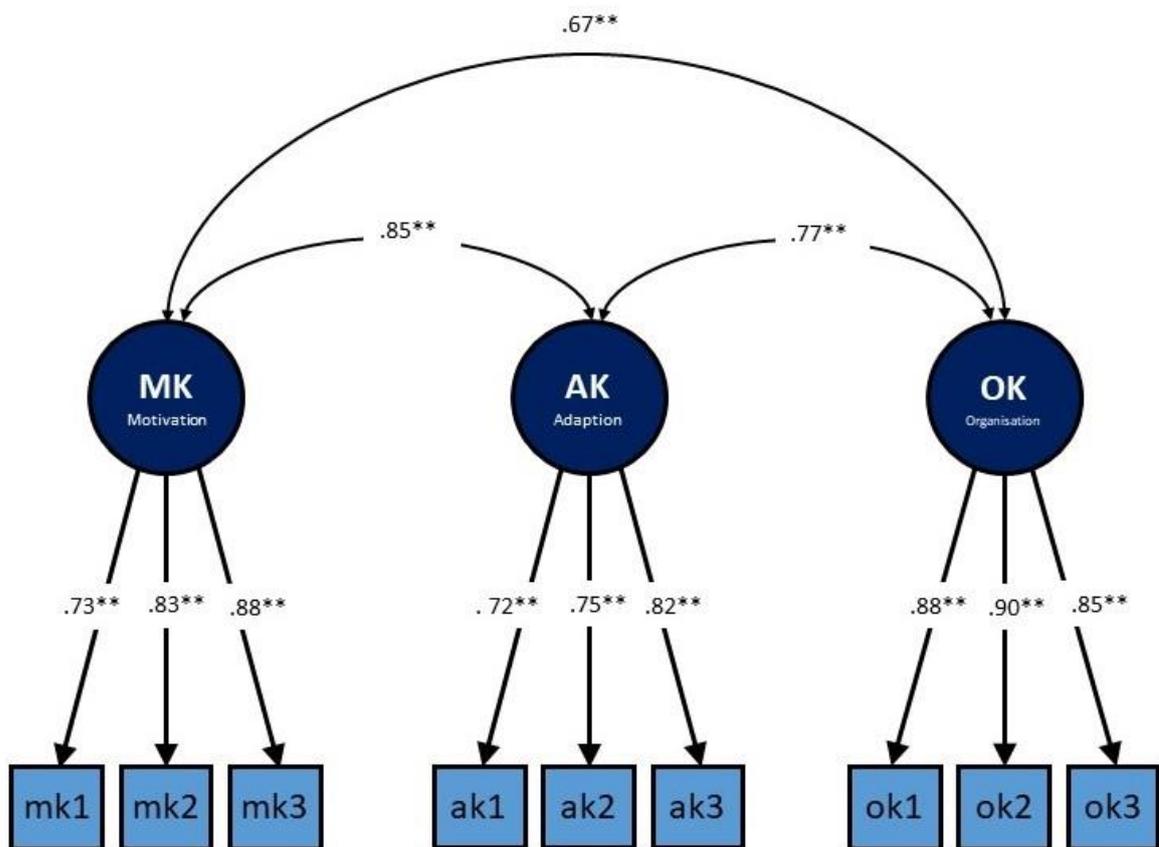


Abbildung 2. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für das dreifaktorielle Modell (Modell 1)

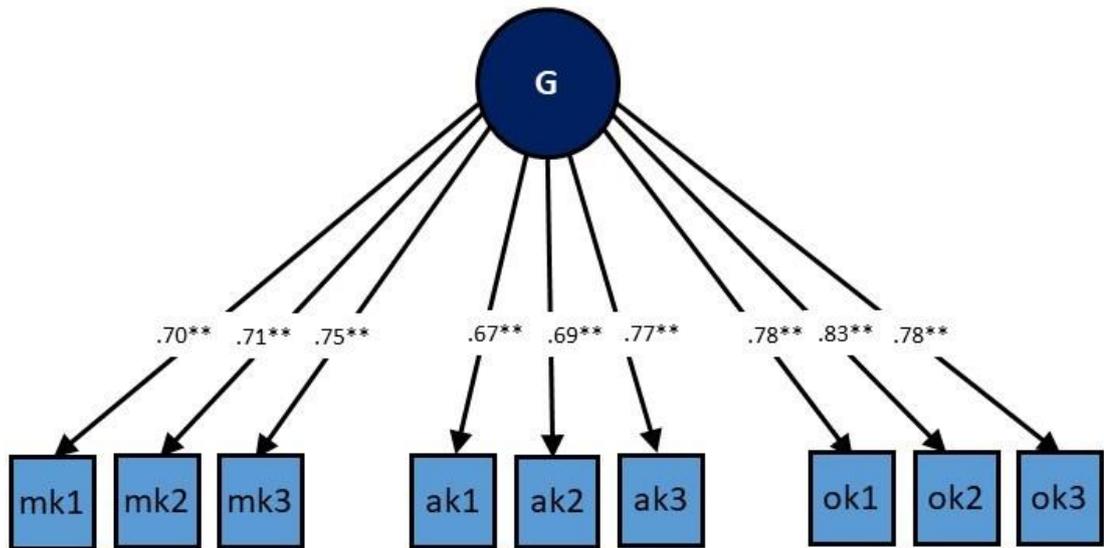


Abbildung 3. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für das einfaktorielles Modell (Modell 2)

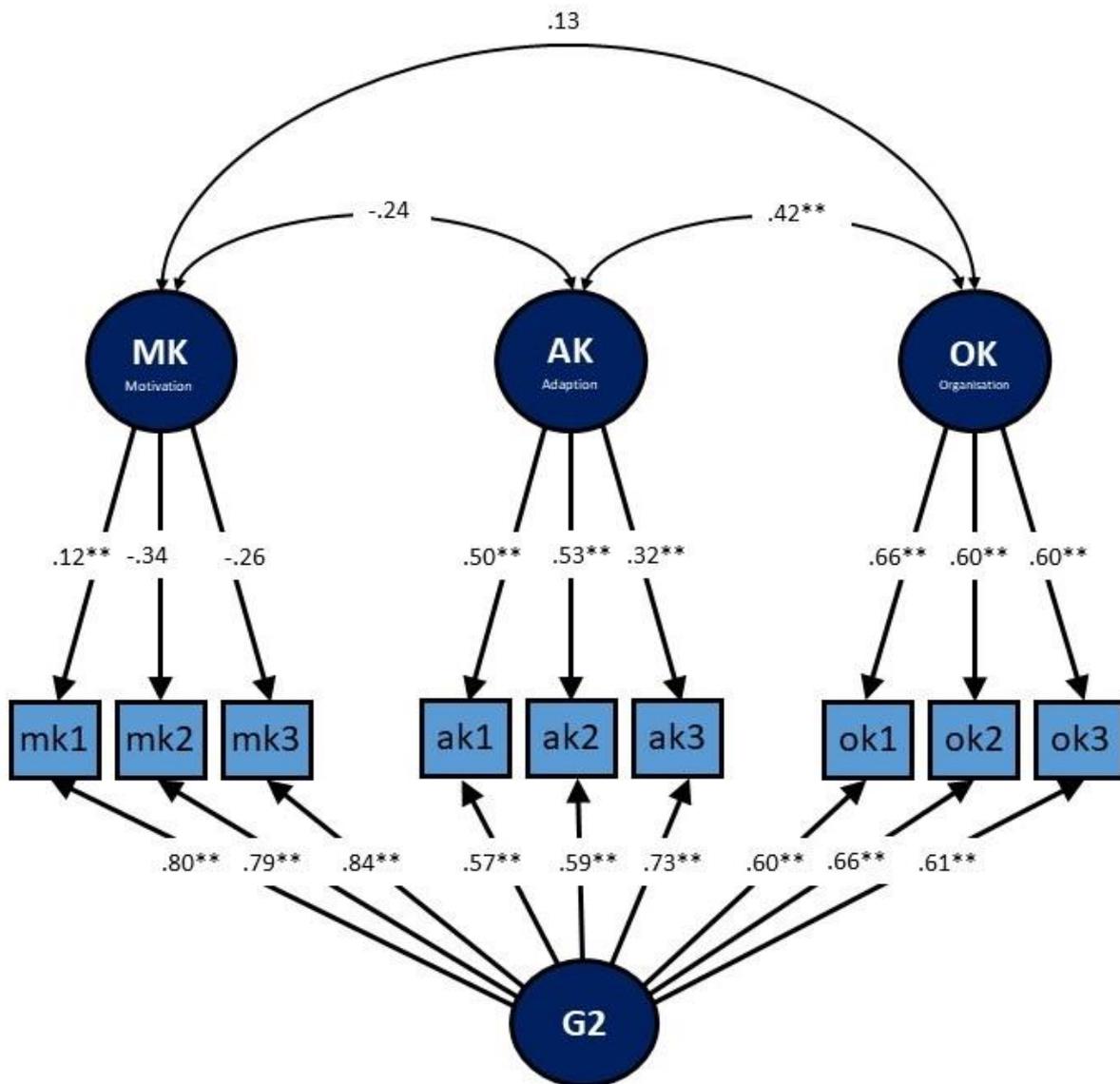


Abbildung 4. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse für das dreifaktorielle Modell mit einem zusätzlichen globalen Faktor (Modell 3)

3.4 Kriterienbezogene Validität

Für die kriterienbezogene Validität wurden die Korrelationen zwischen PACES und den drei Skalen Motivationskompetenz, Adaptationskompetenz und Organisationskompetenz herangezogen. Für das zweite Modell wurde die Korrelation zwischen PACES und dem globalen Faktor und für das dritte Modell wurde auch die Korrelation zwischen PACES und dem zweiten globalen Faktor betrachtet. Während beim ersten Modell alle drei Skalen signifikant mit PACES korrelierten, zeigte sich bei dem dritten Modell nur eine signifikante Korrelation mit der Motivationskompetenz. Der globale Faktor im zweiten Modell sowie der zusätzliche Faktor im dritten Modell korrelierten signifikant mit PACES. Alle Korrelationen sind der zweiten Tabelle (Tabelle 2) zu entnehmen.

Tabelle 2. Korrelationen zwischen Handlungskompetenzen und PACES

		G	MK	AK	OK	G2
1.	PACES Modell		0.22**	0.16**	0.016**	
2.	PACES Modell	0.19**				
3.	PACES Modell		0.12*	-0.01	0.05	0.17**

Anmerkungen: ** $p < .01$; G = Globaler Faktor; MK = Motivationskompetenz, AK = Adaptationskompetenz; OK = Organisationskompetenz; G2 = zweiter globaler Faktor

3.5 Kurzdiskussion – Erste Studie

Basierend auf den Richtwerten von Hu und Bentler (1999) und auch von Schermelleh-Engel et al. (2003) deutet der CFI (.98) des dreifaktoriellen Modells auf einen guten Modellfit hin. Jedoch ist zu beachten, dass der RMSEA (.06) nur akzeptabel statt gut ist (Browne & Cudeck, 1993). Im Vergleich zeigt das alternative dreifaktorielle Modell, bei dem alle Items zusätzlich auf einen globalen Faktor laden, einen besseren Modellfit (CFI = 1.00; RMSEA = .03). Im Sinne der Kreuzvalidierung der Befunde (Stone, 1974) wurde eine weitere Stichprobe erhoben.

4 Methoden – Zweite Studie

4.1 Stichprobe und Rekrutierung

Insgesamt nahmen 240 Personen (48% weiblich & 52% männlich) aus 26 organisierten Sport- und Bewegungsprogrammen im Bereich Freizeit- und Breitensport an der Untersuchung teil. Die Altersspanne umfasste 16 bis 73 Jahre mit einem Durchschnittsalter von 25.4 ($SD = 9.3$) Jahren. Die 26 Sport- und Bewegungsprogramme, aus denen die Teilnehmenden rekrutiert worden sind, setzen sich aus fünf Mannschafts- (Fußball, Handball, Ultimate Frisbee, Basketball und Rugby) und sechs Individualsportarten (Ski/Konditionstraining, HipHopp-Tanzen, Schwimmen, Leichtathletik, Tennis und Teakwondo) sowie einem Fitnesskurs (Crossfit) im Bereich des Freizeit- und Breitensports zusammen. Für die Studie wurden die Teilnehmenden gebeten, sich Übungsleitende für die Beantwortung der Fragen auszusuchen, bei denen die Teilnehmenden dieser Studie einen Sportkurs vor Kurzem besucht hatten oder immer noch besuchen. Zu Beginn der Studie traten

landesspezifische Lockdowns wegen der weltweiten Corona-Pandemie in Kraft, die sportliche Aktivitäten in organisierten Vereinen weitgehend untersagten. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über organisierte Sportvereine und ihre Geschäftsstellen, die die Teilnahme an der Studie über die Email-Verteiler ihrer Mitglieder unterstützten. Die Erhebung der Daten erfolgte digital mittels der Online-Befragungsplattform SoSci Survey und fand im Zeitraum zwischen 05.11.2020 und 20.12.2020 statt.

4.2 Messinstrumente für Freude an Bewegung

Wie bei der ersten Stichprobe wurde der PACES für die Kriteriumsvalidität erhoben. Im Gegensatz zu der ersten Stichprobe wurden die Items von PACES jedoch auf den Sportkurs des Trainingsleitenden adaptiert (z. B. „An diesem Kurs teilzunehmen macht mir Freude“).

4.3 Datenanalyse

Die Datenanalyse war identisch mit der ersten Studie.

5 Ergebnisse – Zweite Studie

5.1 Deskriptive Statistik und Reliabilität

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items sowie die Reliabilität der einzelnen Skalen sind in Tabelle 3 zu sehen. Die internen Konsistenzen aller Skalen sind somit als gut bzw. sehr gut zu bewerten.

Tabelle 3. Deskriptive Statistiken und Reliabilitäten für Studie 2

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs α
MK1	5.86	1.43	
MK2	5.83	1.33	
MK3	5.74	1.34	
MK-Skala	17.43	3.61	0.86
AK1	5.31	1.30	
AK2	5.69	1.19	
AK3	5.91	1.15	
OK-Skala	16.91	3.10	0.81
OK1	5.97	1.20	
OK2	5.84	1.23	
OK3	5.96	1.17	
OK-Skala	17.77	3.30	0.90

Anmerkungen: MK = Motivationskompetenz, AK = Adaptationskompetenz; OK = Organisationskompetenz, *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

5.2 Konstruktvalidität

Die konfirmatorische Faktorenanalyse für das dreifaktorielle Modell (siehe Abbildung 5) ergab einen guten Modellfit ($\chi^2 (24) = 35.3; p < .01; CFI = .99; RMSEA = .04; AIC = 95.3$). Zudem haben alle Items signifikant auf die jeweilige Dimension geladen. Die Werte für das einfaktorielle Modell (siehe Abbildung 6) sind als deutlich schlechter einzuschätzen ($\chi^2 (27) = 271.6; p < .001; CFI = .84; RMSEA = .19; AIC = 325.6$). Die besten Werte zeigten sich für das dreifaktorielle Modell, bei dem die Items zusätzlich auf einem globalen Faktor laden (siehe Abbildung 7; $\chi^2 (15) = 14.6; p = .48; CFI = .99; RMSEA = .04; AIC = 92.6$).

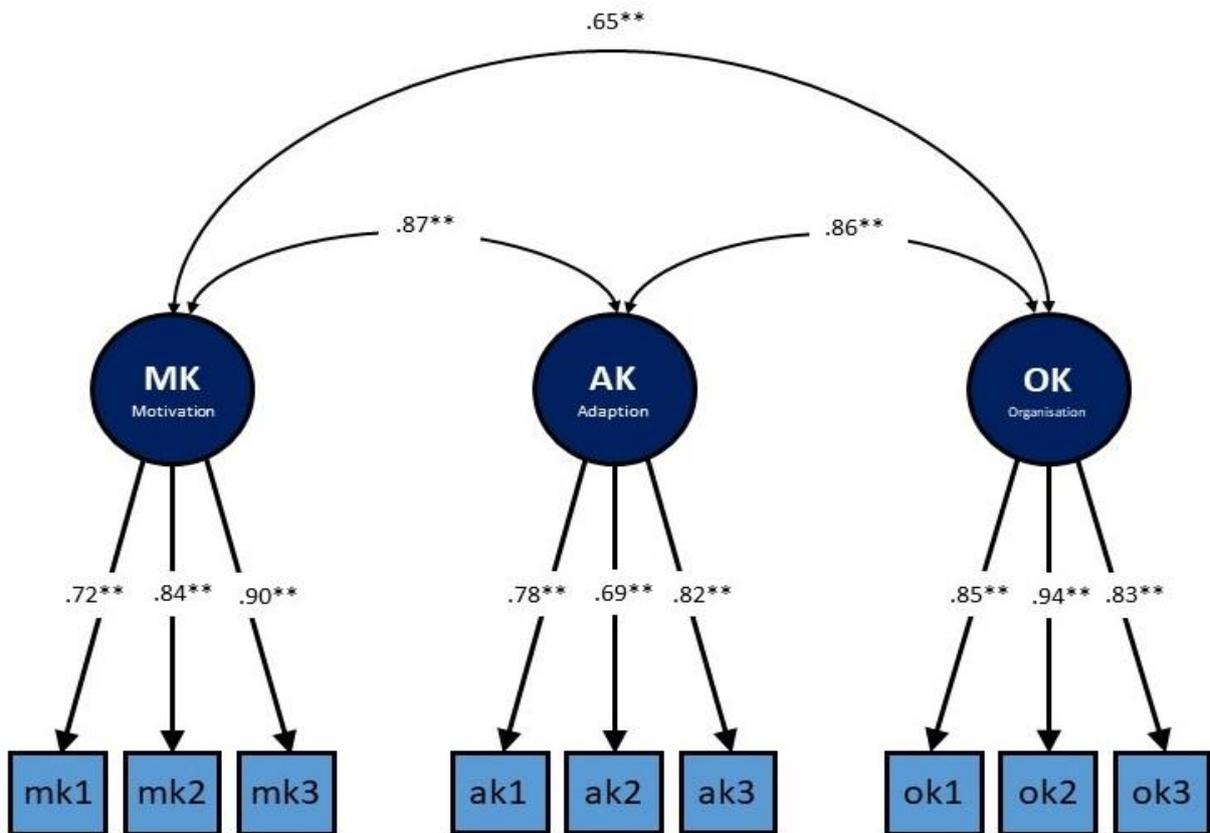


Abbildung 5. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der zweiten Stichprobe für das dreifaktorielle Modell (Modell 1)

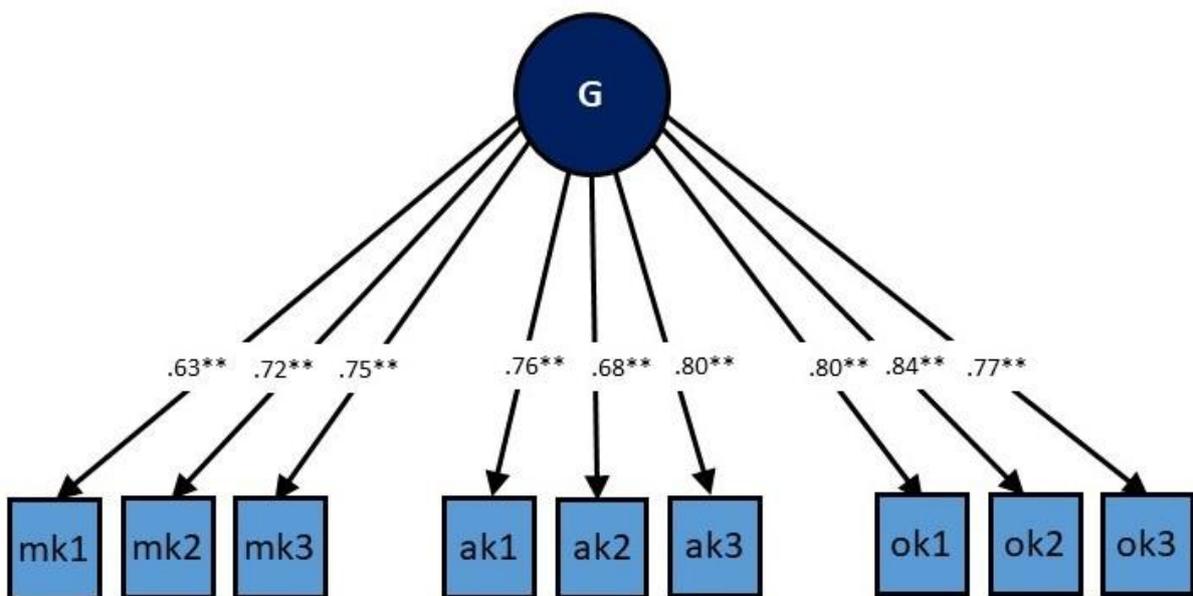


Abbildung 6. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der zweiten Stichprobe für das einfaktorielle Modell (Modell 2)

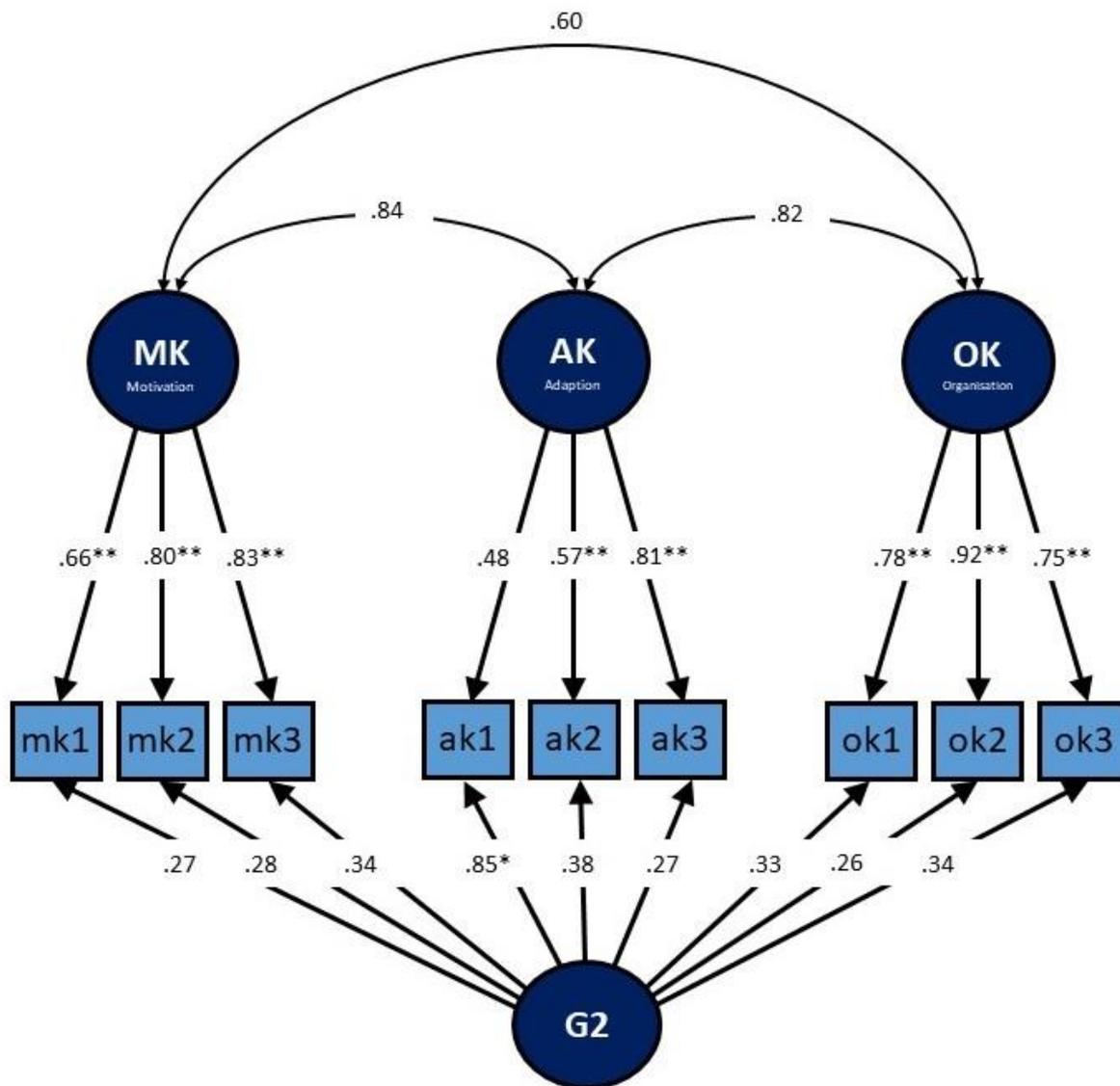


Abbildung 7. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse der zweiten Strichprobe für das dreifaktorielle Modell mit einem zusätzlichen globalen Faktor (Modell 3)

5.3 Kriteriumsbezogene Validität

In dem dreifaktoriellen Modell korrelierten alle drei Faktoren signifikant mit PACES. Auch bei dem einfaktoriellen Modell ergab sich eine signifikante Korrelation zwischen dem globalen Faktor und PACES. Bei dem letzten Modell sind die Korrelationen zwischen den drei Faktoren und PACES nicht mehr signifikant, jedoch korreliert der zusätzliche Faktor mit PACES. Alle Korrelationen sind der vierten Tabelle (Tabelle 4) zu entnehmen.

Tabelle 4. Korrelationen zwischen Handlungskompetenzen und PACES in der zweiten Stichprobe

		G	MK	AK	OK	G2
1.	PACES Modell		0.68**	0.67**	0.48**	
2.	PACES Modell	0.65**				
3.	PACES Modell		-0.25	0.04	-0.00	0.75**

Anmerkungen: ** $p < .01$; G = Globaler Faktor; MK = Motivationskompetenz, AK = Adaptationskompetenz; OK = Organisationskompetenz; G2 = zweiter globaler Faktor

5.4 Kurzdiskussion – Zweite Studie

Die Reliabilitätsanalysen dieser Studie deuten auf gute bis sehr gute Reliabilitäten der Skalen für die drei Kompetenzen hin. Das dreifaktorielle Modell weist einen sehr guten Modellfit auf. Wie in der ersten Studie, zeigt das alternative dreifaktorielle Modell, bei dem alle Items zusätzlich auf einen globalen Faktor laden, einen etwas besseren Modellfit. Damit können die Ergebnisse der ersten Studie weitgehend bestätigt werden. Auch bei der kriterienbezogenen Validität zeigt sich ein ähnliches Korrelationsmuster.

6 Allgemeine Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war die Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Handlungskompetenzen bei Übungsleitenden im Freizeit- und Breitensport basierend auf dem Kompetenzmodell von Strauch et al. (2018, 2019). Übungsleitenden wird eine entscheidende Rolle bei der Förderung von positiven affektiven Reaktionen bei den Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen zugeschrieben (Franklin, 1986), wobei sich die positiven affektiven Reaktionen wiederum auf die Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität auswirken können (Rhodes et al., 2009; Rhodes & Kates, 2015). Der vorliegende deutschsprachige Fragebogen kann zu einem besseren Verständnis der notwendigen Handlungskompetenzen von Übungsleitenden beitragen, die mit einer Steigerung von positiven affektiven Reaktionen der Teilnehmenden verbunden sind. Insgesamt gibt die Studie erste Hinweise auf die Reliabilität und die Validität des Fragebogens.

Für alle drei Skalen konnten in beiden Studien gute bis exzellente (zwischen $r_{tt} = .81$ und $r_{tt} = .91$) interne Konsistenzen gezeigt werden. Da Skalen mit zunehmender Itemanzahl höhere

interne Konsistenzen aufweisen (Bühner, 2011), ist die Höhe der Reliabilitätskoeffizienten angesichts der geringen Itemanzahl pro Dimension als sehr gut zu bewerten. Aus ökonomischer Sicht ist die geringe Itemanzahl ein Vorteil hinsichtlich der einfachen Anwendbarkeit. Um die Reliabilität noch genauer beurteilen zu können, wäre es wünschenswert, dass in zukünftigen Studien auch andere Aspekte der Reliabilität wie zum Beispiel die Test-Retest-Reliabilität herangezogen werden.

Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen einen akzeptablen bis guten Modellfit für das angenommene dreifaktorielle Modell. Auch die signifikanten Ladungen der einzelnen Items auf den jeweiligen Faktor deuten daraufhin, dass die einzelnen Items die postulierten Handlungskompetenzen des Modells messen. Für die Konstruktvalidität des Fragebogens spricht weiterhin, dass diese Ergebnisse in einer zweiten Stichprobe repliziert werden konnten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die drei Dimensionen Motivationskompetenz, Adaptationskompetenz, und Organisationskompetenz, wie in dem Modell angenommen (Strauch et al., 2018; 2019), unterschiedliche Kompetenzen darstellen, die von den Teilnehmenden in Bewegungs- und Sportprogrammen differenziert wahrgenommen werden können.

Auf Grund der hohen Interkorrelation zwischen den einzelnen Dimensionen, die sich in beiden Studien zeigt, wurden neben dem postulierten dreifaktoriellen Modell (Abbildung 2 & 5) sowohl ein einfaktorielles Modell (Abbildung 3 & 6) als auch ein dreifaktorielles Modell mit einem zusätzlichen globalen Faktor (Abbildung 4 & 7), auf den alle Items laden, berechnet. Das einfaktorielle Modell weist einen schlechteren Modellfit auf als das dreifaktorielle Modell, was darauf hindeutet, dass die drei Kompetenzfaktoren nicht durch einen globalen Faktor ersetzt werden können. Das dreifaktorielle Modell mit einem zusätzlichen globalen Faktor weist dagegen einen besseren Modellfit als die anderen beiden Modelle auf. Auch die Ergebnisse der zweiten unabhängigen Stichprobe bestätigen die Überlegenheit des dreifaktoriellen Modells mit einem zusätzlichen globalen Faktor, obwohl das Muster der Faktorladungen in den beiden Stichproben unterschiedlich ist. Während in der ersten Studie die Items der Motivationskompetenz am höchsten auf dem globalen Faktor laden, hat in der zweiten Studie nur ein Item der Adaptationskompetenz eine signifikante Faktorladung auf den globalen Faktor. Es ist möglich, dass diese Differenzen durch die unterschiedlichen Stichprobengrößen entstanden sind und daher werden weitere Studien benötigt, um diesen Sachverhalt zu erklären.

Zudem stellt sich die Frage, wie der zusätzliche globale Faktor interpretiert werden könnte. Die Einführung dieses globalen Faktors führt zu einer Reduktion der Korrelationen zwischen

den latenten Kompetenzfaktoren, die im Modell ohne globalen Faktor sehr hoch miteinander korrelieren. Eine Erklärung könnte sein, dass dieser globale Faktor eine allgemeine Sympathie gegenüber Übungsleitenden repräsentiert. Diese Überlegungen stehen in Übereinstimmung mit dem sogenannten Halo-Effekt, auf dessen Rolle in der Verwendung von Fragebögen schon vor über einem Jahrhundert hingewiesen wurde (Thorndike, 1920). Dabei beschreibt der Halo-Effekt eine systematische kognitive Verzerrung bei Personenbeurteilungen, bei der ein dominantes Merkmal die Einschätzung anderer Merkmale überlagert (Forgas & Laham, 2009). So könnte zum Beispiel eine ausgeprägte Sympathie gegenüber Übungsleitenden dafür sorgen, dass Trainierende alle drei Handlungskompetenzen positiver einschätzen. Besteht jedoch eine gewisse Antipathie gegenüber Übungsleitenden, dann könnte der Halo-Effekt dazu führen, dass die Trainierenden Übungsleitende in allen Kompetenzbereichen negativer einschätzen. Das bedeutet, dass der Halo-Effekt die Einschätzung anderer Personen sowohl in positive als auch in negative Richtung verzerren kann (Forgas & Laham, 2017). Da diese Ergebnisse sich sowohl in der ersten Studie als auch in der zweiten Studie zeigen, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Effekt relativ robust ist. Aus methodischer Sicht ist zu erwähnen, dass der Halo-Effekt vor allem dann auftritt, wenn ein Urteil schnell gefällt wird (Forgas, 2011). Aus diesem Grund könnte es hilfreich sein, diesem Effekt entgegenzuwirken, z.B. in dem den Probanden genügend Zeit beim Ausfüllen des Fragebogens gegeben wird. Es werden aber noch weitere psycho- und soziometrische Studien benötigt, um die Bedeutung und Auswirkungen dieses möglichen Halo-Effekts zu untersuchen. Hier gibt es verschiedene soziometrische Messmethoden wie Nominierungen oder Bewertungen der Sympathie aber auch alternative Maßnahmen wie Selbstbewertungen, Lehrerbewertungen und Beobachtungsmethoden (Cillessen & Marks, 2011). Die Indizien für die Existenz eines Halo-Effekts, welche im Rahmen dieser Arbeit gefunden wurden, wurden unseres Wissens nach bisher in der sportpsychologischen Forschung nicht berücksichtigt. Dieser Effekt ist womöglich ein allgemeines psychometrisches Phänomen, das immer dann auftritt, wenn Personen die Eigenschaften (z. B. Kompetenzen, Verhalten) anderer Personen einschätzen. So wurden beispielsweise in der Studie von Lohmann et al. (2019), in der die Teilnehmenden das Verhalten Übungsleitender einschätzten, ebenfalls sehr hohe Korrelationen zwischen den latenten Faktoren Lob, Instruktion, Individualisierung und Feedback festgestellt. Die Korrelationen zwischen den latenten Faktoren streuten zwischen .69 und .92. Derart hohe Korrelationen könnten womöglich auch auf den Halo-Effekt zurückzuführen sein, was jedoch in der Arbeit von Lohmann et al. (2019) nicht überprüft wurde. Die Einschätzung Übungsleitender durch die Teammitglieder kommt in der sportpsychologischen Forschung

nicht selten vor, wie das z. B. bei den sogenannten 360°-Messungen der emotionalen Intelligenz der Fall ist (vgl. Laborde, Breuer-Weißborn & Dosseville 2013, S. 42). Daher erscheint es bei zukünftigen Studien, bei denen die Eigenschaften anderer Personen eingeschätzt werden, wichtig, auch den Halo-Effekt zu berücksichtigen.

Für die kriterienbezogene Validität des Fragebogens wurden die Korrelationen mit dem PACES (Jekauc et al., 2013, 2020) überprüft. Die Überprüfung basierte auf der Annahme des Modells, dass Übungsleitende mit stärker ausgeprägten Handlungskompetenzen eher in der Lage sind, positive affektive Reaktionen bei den Teilnehmenden zu induzieren (Strauch et al., 2018; 2019). Bei den Ergebnissen der ersten Studie zeigte sich die stärkste Korrelation mit der Motivationskompetenz. Diese eher geringe Korrelation bleibt auch dann signifikant, wenn der Sympathiefaktor berücksichtigt wird. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch kritisch anzumerken, dass sich die Items des PACES auf die allgemeine Freude an körperlicher Aktivität bezogen haben. In der zweiten Studie haben sich die Items des PACES explizit auf den Kurs der zu beurteilenden Übungsleitenden bezogen, was die deutlich höheren Korrelationen erklären kann. Im Einklang mit den Annahmen des Modells (Strauch et al., 2018; 2019) legen die Ergebnisse nahe, dass Teilnehmende eine größere Freude an einem Kurs erleben, wenn sie die Kompetenzen der Übungsleitenden positiver einschätzen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Korrelationen der einzelnen Skalen mit dem PACES vom Sympathiefaktor überlagert werden. Dieses Ergebnis weist wieder auf die Relevanz eines möglichen Halo-Effekts hin (Forgas & Laham, 2017). Es ist dabei interessant festzustellen, dass die Freude an körperlicher Aktivität innerhalb eines Trainingskurses auch von der Sympathie gegenüber Übungsleitenden abhängt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können in verschiedenen praktischen und theoretischen Zusammenhängen hilfreich sein. Aus theoretischer Sicht könnte die Rolle Übungsleitender noch stärker in vorhandene Modelle zur Erklärung von Gesundheitsverhalten berücksichtigt werden. Im Rahmen der praktischen Implikationen kann dieser Fragebogen dazu beitragen, herauszufinden, welche Anpassungen von Inhalten und Schwerpunkten die Ausbildung von Übungsleitenden in verschiedenen Sportarten verbessern könnten (Strauch, et al., 2018). Derzeit basieren die Ausbildungen von Übungsleitenden weitgehend auf dem jeweiligen sportspezifischen Fachwissen und weniger auf den sportspezifischen, individuellen Handlungskompetenzen, die das primäre Ziel der Erzeugung von positiven affektiven Reaktionen bei den Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen haben. In diesem Zusammenhang könnte der Einsatz des Fragebogens dazu beitragen, die Qualitätssicherung von Trainingsaufbau, Trainingskommunikation sowie Trainingsinhalten so zu gestalten, dass

es einen geringeren Drop-out in Bewegungsprogrammen gibt (Krug, 2010).

Mit der Entwicklung dieses Fragebogens ist es möglich, die Kompetenzen von Übungsleitenden basierend auf dem Modell von Strauch et al. (2019) quantitativ zu untersuchen. Dennoch sind weitere Studien notwendig, um die Güte des Fragebogens weiter zu untersuchen. Auf Grund des hohen Drop-outs in Gesundheitssportkursen (Pahmeier, 2008) erscheint es interessant zu überprüfen, ob Übungsleitende mit stärker ausgeprägten Handlungskompetenzen mehr Potenzial besitzen, die langfristige Teilnahme an Sport- und Bewegungsangeboten zu erhöhen als Übungsleitende mit geringer ausgeprägten Handlungskompetenzen. Da man bei Kompetenzen von erlernbaren Fähigkeiten ausgeht (Weinert, 2001), wäre es in diesem Zusammenhang auch wünschenswert, konkrete Interventionen zu entwickeln, die Übungsleitenden dabei helfen, ihre Handlungskompetenzen zu stärken.

Schließlich sind verschiedene Stärken und Schwächen dieser Studie zu berücksichtigen. Zunächst stellen sowohl die große Stichprobe in der ersten Studie sowie die Kreuzvalidierung durch die zweite Studie Stärken dar. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse anhand von Strukturgleichungsmodellen berechnet, welche eine umfassende Analyse der vorhandenen Daten und eine komplexe Darstellung der Modelle erlauben. Eine Limitation ist das Fehlen weiterer Messinstrumente zur Überprüfung der diskriminanten Validität der verschiedenen Handlungskompetenzen. Auf Grund der hohen Korrelationen zwischen den Skalen wäre es wünschenswert, in zukünftigen Studien expliziter den Beitrag der einzelnen Skalen herauszuarbeiten. Darüber hinaus ist es als kritisch zu beurteilen, dass die Handlungskompetenzen ausschließlich auf Fremdeinschätzungen basieren. Auf der einen Seite erlaubt dieses Vorgehen, dass die Sicht der Teilnehmenden von Bewegungsprogrammen untersucht wird, deren subjektive Erlebnis letztendlich ausschlaggebend für die Langfristigkeit der Teilnahme ist (Ekkekakis & Zenko, 2016). Auf der anderen Seite können diese Einschätzungen durch kognitive Verzerrungen, wie anhand des Halo-Effekts in dieser Studie verdeutlicht (Forgas & Laham, 2017), beeinflusst werden. Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, dass der Fragebogen mit anderen Indikatoren (z. B. tatsächlichen Verhaltensdaten) verglichen wird, um weitergehende Einblicke in die Relevanz der einzelnen Handlungskompetenzen zu erhalten.

Mit dem Fragebogen zu den Handlungskompetenzen von Übungsleitenden wird ein neuer deutschsprachiger Fragebogen aus dem Freizeit- und Breitensport vorgelegt. Dieser Fragebogen kann eingesetzt werden, um die Kompetenzen von Übungsleitenden zu untersuchen. Die Ergebnisse geben erste Hinweise auf die Reliabilität und Validität des

Fragebogens. Dabei deuten die Ergebnisse jedoch darauf hin, dass der Gesamteindruck im Sinne der Sympathie gegenüber Übungsleitenden die Ergebnisse stark beeinflussen kann. Aus diesem Grund sollte dieser Effekt in der Forschung, in der Praxis bei einer Verwendung des Fragebogens und bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

7 Literaturverzeichnis

- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, *19*(6), 716-723.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annu. Rev. Psychol.*, *58*(1), 373-403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Dewall, C. N. & Zhang, L. (2007). Personality and social psychology review how emotion shapes behavior: Rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, *11*(2), 167-203. <https://doi.org/10.1177/1088868307301033>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Brehm, W. & Eberhardt, J. (1995). Drop-out und Bindung im Fitness-Studio. *Sportwissenschaft*, *25*(2), 174–186.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25–56). The Guilford Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>.
- Ekkekakis, P., & Zenko, Z. (2016). Escape from cognitivism: Exercise as hedonic experience. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A. M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and exercise psychology research: From theory to practice* (pp. 389-414). London: Academic Press.
- Ekkekakis, P. & Brand, R. (2019). Affective responses to and automatic affective valuations of physical activity: Fifty years of progress on the seminal question in exercise psychology. *Psychology of Sport & Exercise*, 42(1), 130-37. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.018>
- Finne, E., Englert, C. & Jekauc, D. (2019). On the importance of self-control strength for regular physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 43(1), 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.007>
- Franklin, B. A. (1986). Clinical components of a successful adults fitness program. *American Journal of Health Promotion*, 1(1), 6-13.
- Forgas, J. P., & Laham, S. (2009). Halo effects. In R. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 499–502). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Forgas, J. (2011). Fast track report She just doesn't look like a philosopher . . . ? Affective influences on the halo effect in impression formation. *European Journal of Social Psychology* 41(7). 812-817. <https://doi.org/10.1002/ejsp.842>
- Forgas, J. P., & Laham, S. M. (2017). *Halo effects*. In R. F. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions: Intriguing phenomena in thinking, judgment and memory* (pp. 276–290). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hancox, J. E., Quested, E., Ntoumanis, N. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2018). Putting self-determination theory into practice: Application of adaptive motivational principles in the exercise domain. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 75-91. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1354059>

- Herb, J. & Gieß-Stüber, P. (2018). Qualitative Daten quantifizieren. In *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (pp. 385-406). Wiesbaden: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_20
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Izumi, B. T., Schulz, A. J., Mentz, G., Israel, B. A., Sand, S. L., Reyes, A. G. & Diaz, G. (2015). Leader behaviors, group cohesion, and participation in a walking group program. *American journal of preventive medicine*, 49(1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.01.019>
- Jekauc, D. (2015). Enjoyment during exercise mediates the effects of an intervention on exercise adherence. *Psychology*, 6(1), 48-54. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.61005>
- Jekauc, D., Völkle, M., Lämmle, L., & Woll, A. (2012). Fehlende Werte in sportwissenschaftlichen Untersuchungen. *Sportwissenschaft*, 42(2), 126-136.
- Jekauc, D., Völkle, M., Wagner, M. O., Mewes, N. & Woll, A. (2013). Reliability, validity, and measurement invariance of the German version of the physical activity enjoyment scale. *Journal of pediatric psychology*, 38(1), 104-115. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss 088>
- Jekauc, D., Wäsche, H., Mess, F., Bös, K. & Woll, A. (2018). Soziale Determinanten der Aufnahme und Aufrechterhaltung der Sportteilnahme im mittleren und späten Erwachsenenalter. *Sport und Gesellschaft*, 15(2-3), 251-282. <https://doi.org/10.1515/sug-2018-0012>
- Jekauc, D., Nigg, C., Nigg, C.R., Reichert, M., Krell-Roesch, J., Oriwol, D., Schmidt, S., Wunsch, K. & Woll, A. (2020). Measurement properties of the German version of the Physical Activity Enjoyment Scale for Adults. *Plos One*, 15(11), e0242069. <https://doi.org/10.1080/247 4866 8.2020. 1726157>
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik (Weinheim)*, 56(6), 10-13.

- Krug, M. (2010). *Die Persönlichkeit von Trainern: Entwicklung und Anwendung eines berufsbezogenen Persönlichkeitstests*. Ruhr-Universität Bochum.
- Laborde, S., Breuer-Weißborn, J., & Dosseville, F. (2013). Personality-trait-like individual differences in athletes. In C. Mohiyeddini (Hrsg), *Advances in the Psychology of Sports and Exercise* (pp. 25-59). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2000): Zum Kompetenzmodell. In: <http://www.uni-rostock.de/bildung/download/fortbildungsmaterial/text-lehmann-nieke.pdf>, Zugriff: 23.06.2007.
- Leisterer, S. & Jekauc, D. (2019b). Kompetenzerleben und Zugehörigkeit als Determinanten des Affekts im Sportunterricht. *Zwei experimentelle Studien. Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7(1), 5-30.
- Lohmann, J., Kasten, N., Fuchs, R. & Gieß-Stüber, P. (2019). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung des Verhaltens von Trainerinnen und Trainern im Gesundheitssport. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(4), 514-524. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00606-0>
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G. & Pate, R. R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American journal of preventive medicine*, 21(2), 110-117. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(01\)00326-9](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(01)00326-9)
- Mujika, I. & Padilla, S. (2000). Detraining: loss of training-induced physiological and performance adaptations. Part I. *Sports Medicine*, 30(2), 79-87. <https://doi.org/10.2165/00007256-200030020-00002>
- Müller, G., Kunst, F., Stutzig, N., Heinzl-Gutenbrenner, M., Bombana, M., Giurgiu, M., Bös, K., and Jekauc, D. (im Druck). Der Unterschied zwischen Sagen und Tun beim Trainingsfleiß - Effekte von Motiven sportlicher Aktivität, Alter, Geschlecht und Schmerzen auf den Trainingsumfang sportlicher Aktivitäten -. *Prävention und Gesundheitsförderung*.
- Pahmeier, I. (1994). Sportliche Aktivität als Bewältigungshilfe bei gesundheitlichen Beeinträchtigungen. *Beiträge zur Sportwissenschaft*. Thun:Deutsch

- Pahmeier, I. (2008). Partizipation, Bindung und Dropout im Freizeit-, Breiten- und Gesundheitssport. *Anwendungen der Sportpsychologie*, 2(1), 425-497.
- Rampf, J. (1999). Drop-out und Bindung im Fitness-Sport. Günstige und ungünstige Bedingungen für Aktivitäten im Fitness-Studio. Hamburg: Czwalina.
- Rhodes, R. E., Fiala, B. & Conner, M. (2009). A review and meta-analysis of affective judgments and physical activity in adult populations. *Annals of Behavioral Medicine*, 38(3), 180-204. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9147-y>
- Rhodes, R. E., & Kates, A. (2015). Can the affective response to exercise predict future motives and physical activity behavior? A systematic review of published evidence. *Annals of Behavioral Medicine*, 49(5), 715-731.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schott, F., & Ghanbari, S. A. (2012). Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Waxmann Verlag.
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 36(2), 111-133.
- Strauch, U.G., Wäsche, H. & Jekauc, D. (2018). Positive affektive Reaktionen in Sport und Bewegung durch allgemeine Kompetenzen und spezifische Verhaltenskompetenzen von Trainerinnen und Trainern. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 25(2), 53–67. [https://doi.org / 10.1026/1612-5010/a000228](https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000228).
- Strauch, U.G., Wäsche, H. & Jekauc, D. (2019). Coach Competences to Induce Positive Affective Reactions in Sport and Exercise-A Qualitative Study. *Sports*, 7(1), 16. <https://doi.org/10.3390/sports7010016>
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*, 37-62.

- Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological rating. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25–29.
- Warburton, D. E. & Bredin, S. S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current opinion in cardiology*, 32(5), 541-556. <https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen* (S.17-32). Beltz
- Wienke, B. & Jekauc, D. (2016). A qualitative analysis of emotional facilitators in exercise. *Frontiers in Psychology*, 7(1), 1296. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01296>

15. Gesamtdiskussion

Ein Ziel dieser Dissertation war es, wichtige Kompetenzen im Verhalten und in den Handlungen von Trainerinnen und Trainern festzustellen, welche die positiven affektiven Reaktionen bei Sporttreibenden in Programmen des Freizeit- und Gesundheitssportbereichs beeinflussen können. Damit wäre es möglich, dem häufig vorherrschenden Dropout entgegenzuwirken und die Aufrechterhaltung der körperlichen Aktivität positiv zu beeinflussen. Diese Verhaltens- und Handlungskompetenzen sollten für eine bessere Übersicht und Anwendbarkeit in einem integrativen Modell zusammengefasst werden. Ein weiteres Ziel war, ein entsprechendes Messinstrument zur Erfassung der Handlungskompetenzen von Trainerinnen und Trainern zu entwickeln, um die Annahmen des Modells in zukünftigen Untersuchungen empirisch prüfen zu können. Diese Ziele wurden in den Studien meiner Dissertation erreicht. Zunächst konnte aus den Ergebnissen zweier qualitativer Interviewstudien ein integratives Modell zu den Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern entwickelt werden. Weiterhin wurde es im Rahmen der dritten quantitativen Studie mit der Entwicklung eines Fragebogens auf Basis der Modellkomponenten erstmals möglich, die Kompetenzen von Trainerinnen und Trainern quantitativ zu untersuchen. Diese zwei übergeordneten Ziele der Dissertation wurden in den Studien entsprechend diskutiert. In dieser zusammenfassenden Diskussion liegt der Schwerpunkt auf den Kompetenzdimensionen und den daraus möglichen Implikationen für Trainerinnen und Trainer.

Die erläuterten Kompetenzdimensionen (Basiskompetenzen & Handlungskompetenzen) des entstandenen Modells bestätigten größtenteils vorausgegangene Forschungsergebnisse, welche im zehnten Kapitel zu den Kompetenzmodellen dargelegt wurden (z. B. Bräutigam 2003; König 2008b). Die angeführten Modelle zeigen viele Gemeinsamkeiten mit dem Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer. Der Vergleich des entwickelten Kompetenzmodells mit dem Kompetenzmodell nach Bräutigam (2003) macht exemplarisch deutlich, dass trotz unterschiedlicher Zielintentionen der Modelle (z. B. positive affektive Reaktionen, Professionalität oder Führungsqualitäten) und unterschiedlichen Modellsettings (z. B. sportpsychologisch, pädagogisch oder erziehungswissenschaftlich) gleiche oder ähnliche Kompetenzdimensionen existieren. Hier sind vor allem die Dimensionen Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Fachkompetenz zu nennen. Diese Basiskompetenzen konnten ebenfalls in den ersten beiden Studien meiner Dissertation identifiziert werden. Diese Kompetenzen summieren sich mit den Erfahrungswerten der Trainerinnen und Trainer und deren spezifischen Charakteren. Daraus resultieren spezifische Verhaltens- und Handlungskompetenzen (Sterr,

2012).

Die in der zweiten und dritten Studie beschriebenen und diskutierten Handlungskompetenzen sind verschiedene Kompetenzen mit inhaltlichen Überschneidungen im Verhalten der Trainerinnen und Trainer und beeinflussen die Sporttreibenden der Sport- und Bewegungsprogramme permanent.

Die erste Handlungskompetenz des Kompetenzmodells, welche maßgeblich durch sozial-emotionale Basiskompetenzen beeinflusst wird, ist die Motivationskompetenz und kann als eine Handlungskompetenz direkt positive affektive Reaktionen bei den Sporttreibenden hervorrufen. Studien aus dem Freizeit- und Gesundheitssport zeigen häufig, dass positive Emotionen in engem Zusammenhang mit der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse und Wohlbefinden stehen (White et al. 2018).

Verhalten leitet sich nicht nur von subjektiven Werten oder Einstellungen ab, sondern passt sich auch stark an das wahrgenommene Verhalten von anderen an. Besonders soziale Normen spielen hier eine große Rolle. Konformität bezieht sich zum Beispiel auf das Anpassen des eigenen Verhaltens, um den Erwartungen anderer zu entsprechen (Cialdini & Goldstein, 2004). Dieses Verhalten zeigte sich auch in den Studien als Merkmal der Adaptationskompetenz, die wichtigste Handlungskompetenz im Kompetenzmodell. Im Rahmen dieser komplexen Kompetenz wird nicht nur das allgemeine und soziale Verhalten, sondern auch das fachliche, methodische und organisatorische Wissen dem Kontext entsprechend ausgewählt. Dementsprechend werden auch das Eigenverhalten und die Kommunikation auf verbaler und nonverbaler Ebene von den Trainerinnen und Trainern jeweils an die Bedürfnisse der Sportlerinnen und Sportler adaptiert. Über eine hohe Anpassungskompetenz verfügen insbesondere die Menschen, denen es gelingt, Krisenauslöser zu identifizieren, situative Zusammenhänge zu analysieren und die eigenen Handlungskompetenzen realistisch einzuschätzen (Wagnild & Young, 1993). Biddle et al. (2003) bestätigen diese Ergebnisse und sprechen ebenfalls vom Einfluss durch die Trainerinnen und Trainer in der jeweiligen Trainingssituation. In dieser stellen sie eine bedürfnisorientierte und spezifisch angepasste Situation her, um positive affektive Reaktionen zu induzieren.

Wie in den Studien erläutert, gilt dieses „Gespür für die Situation“ für sehr viele Trainerinnen und Trainer als ein zentrales Element. Wahrscheinlich spielt dabei der Umfang der bereits gemachten Erfahrungen eine wichtige Rolle. Wie schon im Abschnitt der Kompetenzdimensionen angesprochen, setzt sich vor allem die Fach- und Sachkompetenz aus dem sportwissenschaftlichen Fachwissen und dem Erfahrungsschatz zusammen (König, 2008b; Bräutigam, 2003). Krug (2010) verweist auch auf die Wichtigkeit von Erfahrungswerten der

Trainerinnen und Trainer. Damit besteht auch oft ein Zusammenhang zu deren Lebensalter, aber vor allem spielt die spezifische Trainingserfahrung in der anleitenden Funktion hinsichtlich der Handlungskompetenzen eine große Rolle.

Die dritte Handlungskompetenz ist die Organisationskompetenz. Sie beinhaltet, Trainingsinhalte sinnvoll zu organisieren und zu koordinieren, damit die Sporttreibenden Freude am Training haben und das Training effizient ist bzw. bleibt.

Durch diese drei Handlungskompetenzen haben die Trainerinnen und Trainer die Möglichkeit, die jeweiligen Bedürfnisse der Sportlerinnen und Sportler während des Trainings wahrzunehmen und darauf einzugehen.

Idealerweise könnten dadurch besonders bei Sportanfängerinnen und -anfängern die Abbruchquoten während der ersten Trainingsmonate reduziert werden und eine Aufrechterhaltung des Sporttreibens gewährleistet werden. Wie in den Interviews der ersten beiden Studien deutlich wurde, müssen diese Kompetenzen nicht immer durch umfassende und besondere Ausbildungen angeeignet sein. Oftmals waren auch die schon angesprochenen umfangreichen Erfahrungen ausreichend, um diese wichtigen Handlungskompetenzen zu erwerben. Vor allem durch die kontinuierliche Wahrnehmung der Reaktionen von Sporttreibenden im Training sowie die bewusste Kommunikation mit den Sportlerinnen und Sportlern konnten die Trainerinnen bzw. Trainer eine Rückmeldung über ihr Verhalten und ihre inhaltlichen sowie organisatorischen Trainingsbestandteile bekommen. Auch Dishman und Buckworth (1996) bestätigten die große Bedeutsamkeit von langfristig erworbenem Erfahrungswissen, machten aber auch auf die Bedeutung von informeller Bildung in diesem Zusammenhang aufmerksam.

In verschiedenen Quellen der Sportpädagogik wird dieser Sachverhalt bestätigt. Die Sachkompetenz, als Baustein der Fachkompetenz, besteht aus den Erfahrungen der jeweiligen Sportart, deren spezifischen Eigenschaften und wissenschaftlich basierten Ergebnissen (Kettenis, 2014). Sachkompetenz zeigt sich als die „Fähigkeit, Anforderungsstrukturen des Sports zu erkennen und daraufhin eine geeignete Auswahl, Aufbereitung und Darbietung des Lehr- und Unterrichtsstoffes vorzunehmen“ (Bräutigam, 2003). Dabei wird diese Kompetenz untergliedert in eine sportwissenschaftliche Basis und praktische Erfahrungswerte in der jeweiligen Sportart (Bräutigam, 2003).

Wie in den Studien erläutert, besteht im sportlichen Kontext noch wenig wissenschaftlich fundiertes Wissen darüber, wie die affektiven Reaktionen von Sporttreibenden von der „Führungspersönlichkeit Trainerin oder Trainer“ positiv beeinflusst werden können. Andere wissenschaftliche Bereiche (z. B. Wirtschaftspsychologie) beschäftigen sich bereits in

Untersuchungen mit effektiven Führungsansätzen und Verhaltensstrategien von Führungskräften für Führungserfolg (Dörr et al., 2013). Diese Untersuchungen zeigen ähnliche Ergebnisse wie im Sport (z. B. Persönlichkeitsaspekte oder situative Kontexte), sind aber wegen nicht vergleichbaren situativen Voraussetzungen nicht uneingeschränkt im sportlichen Setting anwendbar.

Im Rahmen der dritten Studie dieser Dissertation zeigte sich die Überlegenheit des dreifaktoriellen Modells mit einem zusätzlichen globalen Faktor. Dabei stellt sich die Frage, wie dieser zusätzliche globale Faktor interpretiert werden könnte. Wie in der dritten Studie erläutert wurde, könnte eine allgemeine Sympathie gegenüber Trainerinnen und Trainern diesen globalen Faktor repräsentieren. Es sind aber noch weitere psychometrische Studien notwendig, um diesen möglichen Halo-Effekt zu untersuchen.

Die Ergebnisse dieser Dissertation können in verschiedenen praktischen und theoretischen Zusammenhängen hilfreich sein. Aus theoretischer Sicht könnte die Rolle von Trainerinnen und Trainern noch stärker in vorhandenen Modellen zur Erklärung von Gesundheitsverhalten berücksichtigt werden. Im Rahmen der praktischen Implikationen könnte diese Dissertation besonders dazu beitragen, Aus- und Weiterbildungen von Trainerinnen und Trainern in verschiedenen Sportarten inhaltlich anzupassen. Die bestehenden Ausbildungen von Trainerinnen und Trainern sind hinsichtlich der sportpraktischen Inhalte sehr fachlich orientiert oder thematisieren vorrangig physiologische Inhalte in Bezug auf die Tätigkeiten der jeweiligen Sportart. Inhalte zu spezifischen Kompetenzen im Verhalten von Trainerinnen und Trainern (Handlungskompetenzen) gegenüber den Teilnehmenden, die das übergeordnete Ziel einer Aufrechterhaltung des Sporttreibens haben, indem positive affektive Reaktionen bei Sport und Bewegung erzeugt werden, werden sehr selten bzw. unzureichend thematisiert. Da es sich bei den erläuterten Handlungskompetenzen jeweils um sehr komplexe Konstrukte handelt, könnten, in Abhängigkeit zur jeweiligen Sportart und zum jeweiligen Setting, spezifisch angepasste Lehrinhalte auf Basis der Modellkompetenzen extrahiert werden. So sollten zum Beispiel die erläuterten kommunikativen Aspekte der Motivationskompetenz in Mannschaftssportarten anders thematisiert werden als in den Individualsportarten. Das betrifft vor allem auch die inhaltlichen Faktoren der Organisationskompetenz, welche ebenfalls sehr sportart- und situationsspezifisch betrachtet werden sollten. Damit wird deutlich, wie sich die jeweiligen Ausbildungs- und Lehrinhalte vor allem bei der Schulung der Handlungskompetenzen an die individuellen Charaktere der jeweiligen Sportart und der Sporttreibenden anpassen müssen. Da es sich bei diesen Aus- und Weiterbildungsangeboten um sehr komplexe, praxisrelevante, teilnehmenden- und handlungsorientierte Lehrinhalte

handeln würde, könnte ein didaktisches Konzept mit einer offeneren, kooperativen, gestaltenden und moderierten Arbeitsweise wahrscheinlich bessere Ergebnisse liefern als die klassischen Frontalmethoden der markttypischen Angebote (Miller, 2003). In diesen Ausbildungsformaten wird auch das Anhäufen von Erfahrungswissen berücksichtigt, welches, wie schon erläutert, einen sehr wichtigen Stellenwert besitzt.

Der vorgestellte Fragebogen könnte in adaptierter bzw. weiterentwickelter Form eine Rolle im zukünftigen Qualitätsmanagement von Trainerinnen und Trainern spielen. Da die vorgestellten Items des Fragebogens die interagierenden und kommunikativen Rahmenbedingungen zwischen Trainerinnen bzw. Trainern und Sporttreibenden erfragen, könnten die Ergebnisse das wichtige Thema der Verhaltens- und Handlungskompetenzen und deren Konsequenzen kritisch abbilden. Somit wäre darauf aufbauend eine Qualitätssicherung bzw. -steigerung denkbar, welche zu einem geringeren Dropout in Bewegungsprogrammen führen kann (Krug, 2010).

Perspektivisch wäre auch zu prüfen, ob die Inhalte des Kompetenzmodells für Trainerinnen und Trainer des Freizeit- und Gesundheitssports auch für andere Bereiche des Sports Gültigkeit besitzen. Wie relevant sind die Faktoren der Handlungskompetenzen für Trainerinnen und Trainer im Leistungssport? Welchen Nutzen könnten Sportlehrerinnen und Sportlehrer aus den Erkenntnissen zu den Handlungskompetenzen im Sportunterricht mit den Schülerinnen und Schülern ziehen? Aber auch völlig andere Fachbereiche außerhalb des Sports, in denen Verhaltens- und Handlungskompetenzen eine wichtige Rolle spielen, könnten Vorteile durch das Kompetenzmodell erlangen. Wie schon beschrieben, werden auch Kriterien aus Kompetenzmodellen zum Führungsverhalten der Wirtschaftspsychologie in sportpsychologischen Modellen berücksichtigt (Sterr, 2012). Somit könnte man im Rückschluss überprüfen, ob die Anwendung der thematisierten Handlungskompetenzen zum Beispiel in wirtschaftlichen Bereichen einen Vorteil mit sich bringen könnte.

In erster Linie ist es aber das Ziel dieser Dissertation, mit dem Kompetenzmodell für Trainerinnen und Trainer und den zugrunde liegenden Studien dazu beizutragen, dass es Sporttreibenden leichter fällt, regelmäßig und dauerhaft an Sport- und Bewegungsangeboten des Freizeit- und Gesundheitssports teilzunehmen, indem es Trainerinnen und Trainern durch ihr zielgerichtetes Verhalten gelingt, die Teilnehmenden motivierend zu begleiten und positive affektive Reaktionen während des Trainings auszulösen.

16. Literaturverzeichnis der Synopsis:

Annesi, J. J. (2003). Effects of a cognitive behavioral treatment package on exercise attendance and drop out in fitness centers. *European Journal of Sport Science*, 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17461390300073206>.

Apitzsch, T. (2016). *Kompetenzprofile von Trainern und Sportmanagern im Leistungssport* (Vol. 14). Herbert Utz Verlag. 277-283.

Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung*, 49(2), 26-38.

Arnold, E. (2002). *Evaluation der schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen der Universität Hamburg*: MS.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6, Pt. 1), 359-372.

Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N. & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 167-203. <https://doi.org/10.1177/1088868307301033>.

Bechara, A. (2005). Decision making, impulse control and loss of willpower to resist drugs: a neurocognitive perspective. *Nature neuroscience*, 8(11), 1458-1463. <https://doi.org/10.1038/nn1584>.

Biddle, S., Wang, C. J., Kavussanu, M. & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20. <https://doi.org/10.1080/17461390300073504>.

Bräutigam, M. (2003). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerausbildung (Sa-Se-Ko)* –

Fragmente eines Entwurfs einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung (unveröffentl. Manuskript). Dortmund: Institut für Sport und seine Didaktik.

Chelladurai, P. *Human resource management in sport and recreation*. Human Kinetics: 2006, pp. 65-70; ISBN: 0736055886.

Cialdini, R. & Goldstein, N. (2004). *Social influence: compliance and conformity*. *Annual Review of Psychology*, 55, 591-621.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>.

Côté, J., Salmela, J. H. & Russell, S. (1995). The 913 knowledge of high-performance gymnastic coaches: Methodological framework. *The Sport Psychologist*, 9(1), 65-75.

<https://doi.org/10.1123/tsp.9.1.65>.

Crane, J. & Temple, V. (2014). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21(1), 114-131. <https://doi.org/10.1177/1356336X14555294>.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., van Mechelen, W. & Pratt, M. (2016). The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet*, 388 (10051), 1311-1324.

Dishman, R. K. & Buckworth, J. (1996). Increasing physical activity: A quantitative synthesis. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28(6), 706-719.

Dörr, S., Schmidt-Huber, M., Winkler, B. & Klebl, U. (2013). Führung. In M. Landes & E. Steiner (Hrsg.), *Psychologie der Wirtschaft* (S. 247-278). Wiesbaden: Springer.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. *Handbook of cognition and emotion*, 98(45-60), 16.

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel., S. XV-XVI.
- Feldman Barrett, L. & Russell, J. A. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 805-819. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.5.805>.
- Finne, E., Englert, C. & Jekauc, D. (2019). On the importance of self-control strength for regular physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 165-171. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.007>.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 903-923.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hamer, M., O'Donovan, G. & Murphy, M. (2017). Physical inactivity and the economic and health burdens due to cardiovascular disease: Exercise as medicine. In J. Xiao (Hrsg.), *Exercise for cardiovascular disease prevention and treatment* (S. 3-18). Singapore: Springer
- Hanin, Y. L. (2000). *Individual Zones of Optimal Functioning (IZOF) Model: Emotion-performance relationship in sport*. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (S. 65-89). Human Kinetics.
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In *Leistung und Leistungsdiagnostik* (pp. 127-143). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8_9.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorie, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung Band 26, S. 15-25). Bonn: BMBF.

Jekauc, D., Voelkle, M., Wagner, M. O., Mewes, N. & Woll, A. (2012). Reliability, validity, and measurement invariance of the German version of the physical activity enjoyment scale. *Journal of pediatric psychology*, 38(1), 104-115. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss088>.

Jekauc, D., Völkle, M., Wagner, M. O., Mess, F., Reiner, M. & Renner, B. (2015). Prediction of attendance at fitness center: A comparison between the theory of planned behavior, the social cognitive theory, and the physical activity maintenance theory. *Frontiers in Psychology*, 6, 121. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00121>.

Jekauc, D., Wäsche, H., Mess, F., Bös, K. & Woll, A. (2018). Soziale Determinanten der Aufnahme und Aufrechterhaltung der Sportteilnahme im mittleren und späten Erwachsenenalter. *Sport und Gesellschaft*, 15(2-3), 251-282. <https://doi.org/10.1515/sug-2018-0012>.

Kettenis, L. (2014). Sportlehrerkompetenzen-Status quo und handlungstheoretische Betrachtung. Dissertation, Universität des Saarlandes. Zugriff am 12.2. 2021, <https://doi.org/10.22028/D291-23380>.

Kiper, H. (2002a). Die neue Prüfungsordnung für Lehrämter in Niedersachsen – Ein Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer? In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.). *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentationen zum Kongress in Oldenburg 9.+10. November 2001* (S. 44-67). Oldenburg: Schneider Verlag Hohengehren.

König, S. (2008b). FESSKom - Oder: ein Konzept für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. *DSL-Info Nr 3.*, 6-11.

Kron, F.-W. (2009). *Grundwissen Pädagogik*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. München und Basel: Reinhardt.

Krug, M. (2010). *Die Persönlichkeit von Trainern. Entwicklung und Anwendung eines berufsbezogenen Persönlichkeitstests*. Unveröffentlichte Dissertation, Ruhr-Universität Bochum. Zugriff am 12.3. 2018 <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/KrugMichael/diss.pdf>.

- Krumm, S., Mertin, I., & Dries, C. (2012). *Kompetenzmodelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Langenkamp, H., Kellmann, M. & Krug, M. (2010). Förderung beruflicher Handlungskompetenz von Trainern. In BISp (Hrsg.), *BISp-Jahrbuch Forschungsförderung 2008/09* (S. 277-284). Bonn: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2000): Zum Kompetenzmodell. In: <http://www.uni-rostock.de/bildung/download/fortbildungsmaterial/text-lehmann-nieke.pdf>, *Zugriff am 25.02.2021, 11,17*.
- Leisterer, S. (2021). Affekte und Emotionen im Sportunterricht – Pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung aus der Schülerinnen-Schüler-Perspektive. Unveröffentlichte Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 12.01.2021. <https://doi.org/10.18452/22878>.
- Leisterer, S. & Jekauc, D. (2019b). Kompetenzerleben und Zugehörigkeit als Determinanten des Affekts im Sportunterricht. *Zwei experimentelle Studien. Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7(1), 5-30.
- Mansfield, R. S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35(1), 7-18.
- Martin, K. A. & Fox, L. D. (2001). Group and leadership effects on social anxiety experienced during an exercise class. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(5), 1000-1016. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02659.x>.
- Miller, T. (2003). *Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis*. Luchterhand Fachverlag (Köln).
- Müller, K. (2009). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung – Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Mujika, I. & Padilla, S. (2000). Detraining: loss of training-induced physiological and

performance adaptations. Part I. *Sports Medicine*, 30(2), 79-87. <https://doi.org/10.2165/00007256-200030020-00002>.

Mulder, M. (2007). Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, (2007) 40, S.5-24.

Nieke, W. (2002). *Kompetenz*. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 13-27). Opladen: Leske + Budrich.

Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. München: m-Verlag.

Olympiou, A., Jowett, S. & Duda, J. L. (2008). The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *The Sport Psychologist*, 22(4), 423-438. <https://doi.org/10.1123/tsp.22.4.423>.

Posner, J., Russell, J. & Peterson, B. (2005). The circumplex model of affect: an integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17, 715–734. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050340>.

Remington, N. A., Fabrigar, L. R. & Visser, P. S. (2000). Reexamining the circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 286-300.

Richartz, A., & Anders, D. (2016). Pädagogische Qualität als Thema der Trainerbildung hat die Sportpädagogik Trainern Relevantes zu bieten. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 57(2), 21-40.

Rhodes, R. E., Fiala, B., & Conner, M. (2009). A review and meta-analysis of affective judgments and physical activity in adult populations. *Annals of Behavioral Medicine*, 38(3), 180-204. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9147-y>.

- Roth, H. (1971a). *Pädagogische Anthropologie. Bd. II, Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>.
- Scherer, K. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotions psychology. *Cognition and Emotion*, 7, 1-41.
- Sterr, C. (2012). Trainerkompetenzen im Sport. *Spannungsfelder im Traineralltag meistern, 1*.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger, *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-63). Münster: Waxmann.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-178.
- Warburton, D. E., Katzmarzyk, P. T., Rhodes, R. E., & Shephard, R. J. (2007). Evidence-informed physical activity guidelines for Canadian adults. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 32(S2E), 16-68. <https://doi.org/10.1139/H07-123>.
- Warburton, D. E. & Bredin, S. S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current opinion in cardiology*, 32(5), 541-556. <https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437>.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.). *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

White, R. L., Olson, R., Parker, P. D., Astell-Burt, T. & Lonsdale, C. (2018). A qualitative investigation of the perceived influence of adolescents' motivation on relationships between domain-specific physical activity and positive and negative affect. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 113-120. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.03.002>.

Whyte, R. W. (1965). Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. In I. J. Gordon (ed.). *Human Development*. Chicago.

Wienke, B., & Jekauc, D. (2016). A qualitative analysis of emotional facilitators in exercise. *Frontiers in Psychology*, 7, 1296. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01296>.

Wolber, C. (2012). Jedes Jahr im Januar: Fitnessstudios erleben einen Boom. *Westdeutsche Zeitung*. https://www.wz.de/panorama/jedes-jahr-im-januar-fitnessstudios-erleben-einen-boom_aid-30504251.

17. Anhang:

Fragebogen zu den Handlungskompetenzen von Trainerinnen und Trainern

Auf meine/n Trainer/in bzw. Kursleiter/in trifft zu:		Stimme überhaupt nicht zu					Stimme voll und ganz zu	
1.	Sie/Er animiert mich, die Übungen/Bewegungen mitzumachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Sie/Er ist gut in der Lage den Spaß beim Training zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Sie/Er erzeugt in seinem Training eine motivierende Atmosphäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Sie/Er ist in der Lage die Trainingsinhalte an meine Bedürfnisse anzupassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Sie/Er wählt die Trainingsinhalte trotz großer Heterogenität der Teilnehmenden passend aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Sie/Er führt mich und andere Teilnehmende angemessen durch das Training.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ihr/Sein Training ist sehr gut strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Sie/Er koordiniert das Training sehr effektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Sie/Er geht in ihrem/seinem Training systematisch vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>