

---

# **BERUFSQUALIFIZIERENDE BILDUNGSPROZESSE IM HOCHSCHULSPORT**

Chancen und Möglichkeiten universitärer Berufsqualifizierung im Rahmen  
studentischen Engagements in deutschen Hochschulsporteinrichtungen

---

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften  
der Universität Osnabrück

**vorgelegt**

**von**

Markus Frieling

**aus**

Vechta

**Osnabrück, 2012**

Die Dissertation wurde vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück in der vorliegenden Form angenommen.

## Vorwort

Die Entscheidung, eine Dissertation verfassen zu wollen, ist schnell getroffen. Eine Idee kann sich innerhalb weniger Sekunden formen, sich in ihren Grundzügen gedanklich ausdifferenzieren und als sinnvoll und erstrebenswert darstellen. Die Planung und Fertigstellung einer Dissertation ist, einen gewissen Anspruch vorausgesetzt, ein persönliches Projekt, welches über einen längeren Zeitraum viele Ressourcen in Anspruch nimmt. Diese Ressourcen Hand in Hand mit anderweitigen beruflichen Ausbildungsverhältnissen bzw. Vollzeitbeschäftigungen aufzubringen erfordert neben einer Prise Selbstdisziplin vor allem ein gemeinschaftliches Umfeld und die Bereitschaft anderer, im Alltag immer wieder zurückzustecken bzw. Verständnis aufzubringen. Mein Dank gilt daher zuallererst meiner Familie und meinen Freunden. Ihre Unterstützung für diese Promotion hat das Projekt stets getragen.

Namentlich möchte ich alle diejenigen nennen, die mich bei dieser Arbeit über die Jahre auf fachlicher Ebene in vielerlei Weise gefördert und begleitet haben.

Allen voran ist hier mein Doktorvater Herr Prof. Dr. Christian Wopp zu nennen, der mit seinem großen Engagement für Fragen der Sportentwicklung und seiner Verbundenheit zum Hochschulsport diese Promotion von Anfang an unterstützt hat. In ihm hatte ich einen wissenschaftlichen Begleiter zur Seite, der stets gesprächsbereit war und wertvolle Ratschläge und Anregungen beigesteuert hat. Sein plötzlicher Tod im April 2012 hat mich nicht nur im Zusammenhang mit unserem Arbeitsverhältnis sondern auch auf persönlicher Ebene sehr getroffen.

Herr Prof. Dr. Wolfgang Buss danke ich vor allem für die Bereitschaft, sich in der Endphase für diese Promotion stark gemacht und maßgeblich dafür Sorge getragen zu haben, das Vorhaben zu einem positiven Abschluss zu bringen. Vor allem seine freundschaftliche Betreuung habe ich dabei sehr zu schätzen gewusst. Im gleichen Atemzug ist Herr Prof. Dr. Lorenz Peiffer zu nennen, der sich ohne Kenntnis meiner Person sofort dazu bereit erklärt hat, die Dissertation abschließend zu begutachten. Auch ihm gebührt ein herzliches Dankeschön. Zudem möchte ich hier den Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverband erwähnen, im Besonderen den Vorstand Bildung in Person von Dr. Arne Göring. Die bereitgestellten Informationen und Kommunikationskanäle haben maßgeblich zur erfolgreichen Durchführung der empirischen Untersuchung beigetragen.

Ein ganz persönliches Dankeschön gebührt Frau Dr. Barbara Nitsche, welche sich dazu bereit erklärt hat, neben ihren schulischen Verpflichtungen ihren Rotstift auch bei der Dissertation korrigierend anzusetzen.

Letztlich gilt mein Dank natürlich auch den über tausend Studierenden, welche dem Aufruf gefolgt sind, an der schriftlichen Befragung teilzunehmen und hierfür einen Teil ihrer Zeit investiert haben. Sie haben damit die Möglichkeit eröffnet, deutschlandweit erste gesicherte Daten im Bereich des studentischen Engagements im Hochschulsport zu generieren.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>5</b>
<b>Diagrammverzeichnis</b>	<b>5</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>6</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>7</b>
<b>1 EINLEITUNG</b>	<b>10</b>
1.1 Untersuchungsgegenstand	13
1.2 Methodische Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit	15
<b>2 LITERATURANALYSE</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Hochschulwandel und Hochschulreformen</b>	<b>20</b>
2.1.1 Die europäische Hochschulpolitik auf dem Weg nach Bologna	20
2.1.1.1 Gründerjahre und Mittelalter	20
2.1.1.2 Das Hochschulsystem im Kontext der Nationalstaaten	21
2.1.1.3 Die europäische Hochschulpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg	22
2.1.2 Der Bologna-Prozess	26
2.1.2.1 Geschichtlicher Verlauf	27
2.1.2.2 Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Bundesrepublik – vom Vorreiter zum Nachzügler	31
2.1.2.3 Die deutsche Reformendebatte: Kritik und Probleme	33
2.1.2.4 Veränderungen des studentischen Lebens im Bologna-Prozess	35
2.1.3 Die Einführung von Studiengebühren an deutschen Hochschulen	37
2.1.3.1 Die Implementierung allgemeiner Studiengebühren	37
2.1.3.2 Studiengebühren in der aktuellen Debatte	39
2.1.3.3 Veränderungen des studentischen Lebens durch Studiengebühren	41
2.1.4 Fazit	43
<b>2.2 Interdisziplinäre Bildungsansätze</b>	<b>46</b>
2.2.1 Wandel der Arbeitswelt und neue Anforderungen	46
2.2.2 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens	47
2.2.3 Das Mertens'sche Konzept im inhaltlichen Wandel	51
2.2.3.1 Der menschliche Faktor nach Bunk	52
2.2.3.2 Die Handlungsfähigkeit nach Reetz	53

# Inhalt

---

2.2.3.3. Berufsübergreifende Qualifikationen nach Laur-Ernst	54
2.2.3.4 Die elaborierte Wissensbasis nach Döring	55
2.2.4 Von den Schlüsselqualifikationen zum Kompetenzbegriff	56
2.2.5 Schlüsselqualifikationen: Ein Konzept unter andauernder Kritik	59
2.2.6 Bildungsansätze	62
2.2.6.1 Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nach Weinert	62
2.2.6.2 Schlüsselqualifikationen im Lernalltag nach Beck	65
2.2.7 Schlüsselqualifikationen heute – Karrierefaktor Soft Skills	67
2.2.7.1 Begriffliche Vielfalt	68
2.2.7.2 Soft Skills als Schlüssel zum Berufseinstieg	69
2.2.7.3 Aktuelle Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes	71
2.2.7.4 Assessment Center als Karriereprüfstand	73
2.2.8 Fazit	75
<b>2.3 Sport als Handlungsfeld</b>	<b>77</b>
2.3.1 Sport als Vermittler von fächerübergreifenden Kompetenzen	77
2.3.2 Der Bildungscharakter des Sports	79
2.3.3 Rahmenrichtlinien und Lehrpläne als Spiegel sportpädagogischer Entwicklungstendenzen	81
2.3.3.1 Geschichtliche Entwicklung und aktuelle Tendenzen	82
2.3.3.2 Aktuelle Reformen und neue inhaltliche Ausrichtung	82
2.3.4 Kompetenzmodelle als Grundbaustein einer moderneren Sportpädagogik	83
2.3.4.1 Selbstkompetenz	84
2.3.4.2 Sachkompetenz – Methodenkompetenz	85
2.3.4.3 Sozialkompetenz	86
2.3.4.4 Handlungskompetenz	89
2.3.5 Sportpädagogische Ansätze zur Vermittlung fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen	91
2.3.5.1 Problemlösende Lernformen	91
2.3.5.2 Mehrperspektivität	92
2.3.5.3 Fächerübergreifende Vermittlungsformen	92
2.3.5.4 Leistungsnachweis und Bewertung	93
2.3.6 Fazit	94
<b>2.4 Hochschulsport als Institution</b>	<b>97</b>
2.4.1 Der deutsche Hochschulsport in seiner geschichtlichen Entwicklung	97
2.4.1.1 Der studentische Sport im Kontext der Weltkriege	97
2.4.1.2 Die Gründerjahre des Allgemeinen Deutschen Hochschulsport-verbandes	99
2.4.1.3 Das System Hochschulsport im strukturellen und inhaltlichen Wandel	100
2.4.2 Hochschulsport und adh im aktuellen Zeitgeschehen	103
2.4.2.1 Der Hochschulsport als Teil des deutschen Sportsystems	103
2.4.2.2 Struktur und Organisation	106
2.4.2.3 Aufgaben und Ziele	108

# Inhalt

---

2.4.2.4 Ehrenamt und Parität als Grundpfeiler des deutschen Hochschulsports	112
2.4.3 Hochschulsport im 21. Jahrhundert – ein System im Wandel	114
2.4.3.1 Aktuelle und zukünftige Entwicklungstendenzen	114
2.4.3.2 Auswirkungen auf das studentische Ehrenamt	117
2.4.5 Fazit	118
<b>2.5 Ehrenamt und freiwilliges Engagement</b>	<b>120</b>
2.5.1 Ehrenamt als sozioökonomischer Ansatz - Das Sozialkapital	120
2.5.2 Ehrenamt und Freiwilligentätigkeit in Deutschland	122
2.5.2.1 Zur geschichtlichen Entstehung des deutschen Ehrenamtes	122
2.5.2.2 Moderne Begriffsdefinition von Ehrenamt in Deutschland	123
2.5.2.3 Daten und Fakten – Das Ehrenamt in aktuellen Zahlen	125
2.5.2.4 Der Dritte Sektor	128
2.5.2.5 Motive und Motivwandel im freiwilligen Engagement	130
2.5.2.6 Förderungsmöglichkeiten freiwilligen Engagements	132
2.5.2.7 Professionalität als Dimension des modernen Ehrenamtes	133
2.5.3 Ehrenamt im Sportbereich	135
2.5.3.1 Die Bedeutung des Ehrenamtes für das deutsche Sportsystem	135
2.5.3.2 Sportliches Ehrenamt – eine immer knappere Ressource?	136
2.5.3.3 Daten und Zahlen zu Motivation und Tätigkeiten	137
2.5.4 Fazit	140
<b>2.6 Erkenntnisse der Literaturanalyse</b>	<b>143</b>
<b>3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</b>	<b>147</b>
<b>3.1 Untersuchungsfeld und methodische Konzeption</b>	<b>148</b>
3.1.1 Die Zielgruppe	148
3.1.1.1 Auswahl der Befragungsobjekte	150
3.1.2 Konzeption der schriftlichen Befragung	152
3.1.2.1 Typisierung des Forschungsanliegens	152
3.1.2.2 Allgemeine Struktur der Befragung	153
3.1.2.3 Inhaltliche Ausrichtung	155
3.1.2.4 Design des Fragebogens	158
3.1.3 Durchführung der Befragung	161
<b>3.2 Empirische Ergebnisse</b>	<b>164</b>
3.2.1 Darstellung der Stichprobe	164
3.2.1.1 Feldbericht und Rücklauf	164
3.2.1.1 Darstellung der soziodemographischen Merkmale	165
3.2.2 Darstellung der signifikantesten Ergebnisse	169
3.2.2.1 Charakter des studentischen Engagements	170

3.2.2.2 Qualität des studentischen Engagements	173
3.2.2.3 Vergütung des Engagements	176
3.2.2.4 Zeitliche und finanzielle Belastungsproblematik	179
3.2.2.5 Erkenntnisse aus den persönlichen Aussagen	182
<b>3.3 Einordnung und Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>185</b>
3.3.1 Diskussion des methodischen Vorgehens	185
3.3.1.1 Anlage und Durchführung der Befragung	185
3.3.1.2 Aussagekraft der Daten	187
3.3.2 Diskussion der signifikantesten Ergebnisse	190
3.3.2.1 Charakter des studentischen Engagements	190
3.3.2.2 Qualität des studentischen Engagements	193
3.3.2.3 Vergütung des Engagements	197
3.3.2.4 Zeitliche und finanzielle Belastungsproblematik	199
3.3.2.5 Erkenntnisse aus den persönlichen Aussagen	204
3.3.3 Fazit	207
<b>4 SCHLUSSBETRACHTUNG</b>	<b>210</b>
<b>4.1 Ausblick</b>	<b>210</b>
4.1.1 Chancen für Hochschulen, Hochschulsport und Studierende	210
4.1.1.1 Hochschulen	210
4.1.1.2 Hochschulsport	213
4.1.1.3 Studierende	215
4.1.2 Handlungsmöglichkeiten in Theorie und Praxis	217
4.1.2.1 Theoretische Ansätze	217
4.1.2.2 Praktische Umsetzung	219
<b>4.2 Epilog</b>	<b>223</b>
<b>LITERATUR</b>	<b>225</b>
<b>INTERNETLITERATUR</b>	<b>245</b>
<b>ANHANG</b>	<b>249</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

ABBILDUNG 1: ALLGEMEINER AUFBAU DER ARBEIT	15
ABBILDUNG 2: KAPITEL DER LITERATURANALYSE	16
ABBILDUNG 3: GLIEDERUNG DES EMPIRISCHEN TEILS	16
ABBILDUNG 4: THEMENFELDER DER LITERATURANALYSE	19
ABBILDUNG 5: SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN NACH BUNK	52
ABBILDUNG 6: DIE HANDLUNGSFÄHIGKEIT NACH REETZ	54
ABBILDUNG 7: BERUFSÜBERGREIFENDE QUALIFIKATIONEN NACH LAUR-ERNST	54
ABBILDUNG 8: ERWEITERUNG DES KONZEPTEDES NACH MERTENS	56
ABBILDUNG 9: KOMPETENZDEFINITION NACH HEIDEGGER	56
ABBILDUNG 10: KOMPETENZMODELL NACH LANG	58
ABBILDUNG 11: KOMPETENZMODELL NACH BADER	58
ABBILDUNG 12: PRÜFBARE SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN NACH HERTWIG	74
ABBILDUNG 13: VERMITTLUNGSZIELE IM SPORT NACH WYDRA	84
ABBILDUNG 14: DIE VIER „EINANDER“ IM SPORT NACH PÜHSE	87
ABBILDUNG 15: HANDLUNGSKOMPETENZ	89
ABBILDUNG 16: VERMITTLUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN	95
ABBILDUNG 17: FORMEN DER EMPIRISCHEN DATENERHEBUNG DURCH BEFRAGUNG	154

## **Diagrammverzeichnis**

DIAGRAMM 1: ALTERSVERTEILUNG.....	166
DIAGRAMM 2: FACHSEMESTER .....	167
DIAGRAMM 3: ZEITRAUM DES ENGAGEMENTS .....	171
DIAGRAMM 4: WÖCHENTLICHES ENGAGEMENT.....	171
DIAGRAMM 5: NETTO-STUNDENLOHN .....	172
DIAGRAMM 6: AUFGABENBEREICHE DES STUDENTISCHEN ENGAGEMENTS .....	175
DIAGRAMM 7: SEMESTERWOCHENSTUNDEN NACH ABSCHLÜSSEN .....	179
DIAGRAMM 8: WOCHENARBEITSSTUNDEN FÜR DAS STUDIUM NACH ABSCHLÜSSEN .....	180
DIAGRAMM 9: JÄHRLICHER AUFWAND FÜR DAS STUDIUM.....	181
DIAGRAMM 10: WÖCHENTLICHE NEBENTÄTIGKEIT IN ZEITSTUNDEN .....	182

## **Tabellenverzeichnis**

TABELLE 1: GANZHEITLICHKEIT NACH BECK	65
TABELLE 2: SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN IN BERUFSPÄDAGOGISCHER LITERATUR	69
TABELLE 3: STELLENANZEIGENANALYSE VON BELZ	71
TABELLE 4: ÜBERFACHLICHE QUALIFIKATIONEN IN STELLENANZEIGEN	72
TABELLE 5: BESCHÄFTIGUNG IM DRITTEN SEKTOR	129
TABELLE 6: FÖRDERUNGSMÖGLICHKEITEN VON EHRENAMT	133
TABELLE 7: BEWEGGRÜNDE FÜR DAS EHRENAMT IM BEREICH DES SPORTS	138
TABELLE 8: TÄTIGKEITSINHALTE FÜR EHRENAMTLICHE IM SPORT	139
TABELLE 9: TÄTIGKEITSANFORDERUNGEN FÜR EHRENAMTLICHE IM SPORT	140
TABELLE 10: THEMENFELDER DES FRAGEBOGENS	155
TABELLE 11: INHALTLICHE STRUKTUR DES ONLINEFRAGEBOGENS	159
TABELLE 12: SIGNIFIKANTE DATEN DES FELDBERICHTS	165
TABELLE 13: ANGESTREBTER ABSCHLUSS	168
TABELLE 14: HOCHSCHULSTANDORTE	169
TABELLE 15: POSTEN BZW. AUFGABENRESSORT	170
TABELLE 16: BEWEGGRÜNDE FÜR DAS ENGAGEMENT	173
TABELLE 17: ANFORDERUNGEN DER AUSGEÜBTEN TÄTIGKEIT	174
TABELLE 18: STÄRKUNG PERSÖNLICHER EIGENSCHAFTEN UND FÄHIGKEITEN	176
TABELLE 19: ZUFRIEDENHEIT MIT DER GEGENWÄRTIGEN ANERKENNUNG	177
TABELLE 20: PERSÖNLICHE BEDEUTUNG MÖGLICHER ANERKENNUNG	177
TABELLE 21: BEDEUTUNG NACH STUDIENABSCHLÜSSEN	178
TABELLE 22: GELDQUELLEN ZUR STUDIENFINANZIERUNG	181
TABELLE 23: PERSÖNLICHE AUSSAGEN	183
TABELLE 24: ANERKENNUNGSFORMEN IM VERGLEICH	198

## **Abkürzungsverzeichnis**

<b>ABS</b>	Aktionsbündnis gegen Studiengebühren
<b>ADeBar</b>	Arbeitsnahe Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung mit dem Ziel der Früherkennung von Veränderungen in der Arbeit und in den Betrieben
<b>adh</b>	Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband
<b>AdH</b>	Arbeitsgemeinschaft deutscher Hochschulsportreferenten
<b>ADS</b>	Arbeitsgemeinschaft Deutscher Hochschulsport
<b>AG</b>	Arbeitsgemeinschaft
<b>BAföG</b>	Bundesausbildungsförderungsgesetz
<b>BBGS</b>	Bundesverband staatlich anerkannter Berufsfachschulen für Gymnastik und Sport
<b>BIBB</b>	Bundesinstitut für Berufsbildung
<b>BMBF</b>	Bundesinstitut Bildung und Forschung
<b>BRD</b>	Bundesrepublik Deutschland
<b>CVJM</b>	Christlicher Verein Junger Menschen
<b>DAB</b>	Deutscher Aikido-Bund
<b>DAK</b>	Deutsche Angestellten Krankenkasse
<b>DBSV</b>	Deutscher Betriebssportverband
<b>DDR</b>	Deutsche Demokratische Republik
<b>DEKRA</b>	Deutscher Kraftfahrzeug-Überwachungsverein
<b>DFK</b>	Deutscher Verband für Freikörperkultur
<b>DGSP</b>	Deutsche Gesellschaft für Sportmedizin und Prävention
<b>d.h.</b>	das heißt
<b>DJK</b>	Deutscher Jugendkraft-Sportverband
<b>DLSV</b>	Deutscher Sportlehrerverband
<b>DOG</b>	Deutsche Olympische Gesellschaft
<b>DOSB</b>	Deutsche Olympische Sportbund
<b>DPSK</b>	Deutsches Polzeisportkuratorium
<b>DSB</b>	Deutscher Sportbund
<b>dvs</b>	Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer System
<b>EHEA</b>	European Higher Education Area

<b>EFS</b>	Enterprise Feedback Suite
<b>EG</b>	Europäische Gemeinschaft
<b>EGKS</b>	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
<b>ERASMUS</b>	European Action Scheme for the Mobility of University Students
<b>EU</b>	Europäische Union
<b>EUA</b>	European University Association
<b>f.</b>	folgende Seite
<b>ff.</b>	folgende Seiten
<b>GbR</b>	Gesellschaft bürgerlichen Rechts
<b>geva</b>	Gesellschaft für Verhaltensanalyse und Evaluation
<b>GEW</b>	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
<b>GmbH</b>	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
<b>HAG</b>	Hannah Arendt Gymnasium
<b>HK-Forschung</b>	Helmut Kuwan –Forschung
<b>HTML</b>	Hypertext Markup Language
<b>i.A.a.</b>	in Anlehnung an
<b>IBM</b>	International Business Machines
<b>IfL</b>	Institut für Leibesübungen
<b>IES</b>	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung
<b>IGS</b>	Integrative Gesamtschule
<b>IAO</b>	(Fraunhofer-) Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation
<b>ISAB</b>	Institut für sozialwissenschaftliche Analysen und Beratung
<b>MCU</b>	Magna Charta Universitatum
<b>min</b>	Minuten
<b>N</b>	Grundgesamtheit der Personen, für die die Befragung gelten soll
<b>n</b>	Gesamtzahl der Objekte, die die jeweilige Frage beantwortet haben
<b>ndr</b>	Norddeutscher Rundfunk
<b>NOK</b>	Nationales Olympisches Komitee
<b>OECD</b>	Organization for Economic Cooperation and Development
<b>pdf</b>	portable document format
<b>PETRA</b>	projekt- und transferorientierte Ausbildung
<b>RCDS</b>	Ring Christlich-Demokratischer Studenten
<b>RKB</b>	Rad- und Kraftfahrerbund
<b>SIS</b>	Stiftung Sicherheit im Skisport

## Verzeichnisse

---

<b>u.a.</b>	unter anderem
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>usw.</b>	und so weiter
<b>VDES</b>	Verband Deutscher Eisenbahner-Sportvereine
<b>vgl.</b>	vergleiche
<b>z.B.</b>	zum Beispiel

# 1 Einleitung

Wie selten zuvor ist die Bildungspolitik in den letzten Jahren wieder ins Zentrum der öffentlichen Debatte gerückt. Schlagworte wie „PISA“, „Turbo-Abitur“ oder „Bologna-Prozess“ sprechen dabei nur einige Themen an, die vielerorts Anlass und Zündstoff für Diskussionen liefern. In einem Land, in dem der Föderalismus von der Politik selten so konsequent umgesetzt wird wie im Bildungssystem, ist ein vielschichtiges und facettenreiches und doch vielerorts traditionell etabliertes System aus Schulen und Hochschulen in Bewegung geraten und versucht sich im Kontext von veränderten politischen, soziologischen und ökonomischen Strukturen neu zu organisieren, teils sogar neu zu erfinden. Die deutsche Bildungslandschaft befindet sich dabei seit einigen Jahren in einem Umwandlungsprozess, wie sie ihn seit den Reformen der ausgehenden sechziger Jahre nicht mehr erlebt hat (vgl. **MERKER** 2009, 14).

Im Bereich der Hochschulen und Universitäten brechen diese Reformen gar mit Bildungsgrundsätzen, die im Geiste Humboldts das universitäre Leben in Deutschland seit mehr als einem Jahrhundert nachhaltig bestimmt und geprägt haben. Anstelle einer humanistischen Allgemeinbildung und Charakterbildung tritt die Fokussierung auf das Heranbilden einer Generation von Hochschulabsolventen<sup>1</sup>, welche in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten in starker Orientierung an den Interessen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes ausgebildet sind. Der Bologna-Prozess spricht in diesem Zusammenhang von der notwendigen und gewünschten „Beschäftigungsfähigkeit“ der Absolventen, Kritiker sehen hingegen ein Hochschulsystem mit traditionellen Werten und Abschlüssen, für das Deutschland weltweit Anerkennung findet, untergraben (vgl. **DARNSTÄDT** 2010, 40).

Doch nicht nur die inhaltliche Ausrichtung und Qualität der Hochschulabschlüsse ist als Folge der Reformen Veränderungen unterworfen, auch das alltägliche studentische Leben sieht sich im Wandel begriffen. Die neuartigen Bachelor- und Masterabschlüsse führen in Deutschland im Vergleich mit den bisherigen Diploma und Staatsexamen vor allem zu einer effektiven Verkürzung der Studienzeiten. Neben der eingeschränkten Gesamtverweildauer an einer Hochschule kommt es zu einer Studienintensivierung, da bereits mit dem ersten Abschluss eine Berufsbefähigung geschaffen werden soll. Wo zuvor mit der Zwischenprüfung bzw. dem Vordiplom noch ein solides Grundwissen abgeprüft wurde, steht jetzt an ähnlicher Stelle mit dem Bachelor ein Abschluss, der die nötigen Kompetenzen beinhalten soll, um auf dem

---

<sup>1</sup> Männliche Bezeichnungen gelten immer auch in ihrer weiblichen Form.

Arbeitsmarkt zu bestehen. **GEHRING**<sup>2</sup> beschreibt die dahingehend reformierten Studiengänge als „verschult, verdichtet und überstrukturiert“ (vgl. **DARNSTÄDT** 2010, 41).

Als einer der Absolventen, der die Hochschule noch mit einem Staatsexamen verlassen hat und in dessen Studienzeit sich die Reformen hin zu neuen Curricula und neuen Abschlüssen vollzogen haben, kann ich die oben aufgeführte Kritik an den neuen Studiengängen auch aus persönlicher Erfahrung gut nachvollziehen. Die jüngeren Bachelorsemester klagten häufig über sehr kompakte und unflexible Stundenpläne, welche wenig Raum zur eigenen Entfaltung innerhalb des Studiums ließen. Durch meine Arbeit im Asta-Sportreferat an der Universität Göttingen<sup>3</sup> wurde mir im Kontext der Studienreformen noch eine weitere Folge der Hochschulreformen bewusst, die in der öffentlichen Diskussion nur wenig bzw. eher am Rande Beachtung fand: die Auswirkungen auf das studentische Engagement an den Hochschulsportstandorten.

Der studentische Hochschulsport in Deutschland ist in seinen organisatorischen Strukturen vom Dachverband adh über die einzelnen Sparten bis hin zu den zentralen Einrichtungen vor Ort auf das Mitwirken und das freiwillige Engagement von Studierenden angewiesen. Damit ist er in vielen Bereichen in seinem derzeitigen Bestehen davon abhängig, dass sich bei hoher Fluktuation immer wieder aufs Neue junge Menschen dafür begeistern lassen, einen Teil ihrer Freizeit zu investieren, um sich im Bereich des Sport an der eigenen Bildungseinrichtung zu engagieren. Was aber, wenn eben jene Freizeit im Zuge der Verdichtung der Studiengänge zu einem immer knapperen Gut wird und zudem durch die Einführung von allgemeinen Studiengebühren der Druck auf die Studierenden zu einem ökonomischen Studium im Sinne einer Minimierung der Verweildauer an der Hochschule zusätzlich erhöht wird?

Aus meinen persönlichen Erfahrungen heraus, die sich auch in Gesprächen mit Vertretern verschiedener Hochschulsportstandorte bundesweit bestätigt gefunden haben, könnte die ohnehin schon schwierige Aufgabe der Rekrutierung von Studierenden, die bereit sind, sich im Sportbereich an den Hochschulen zu engagieren, durch neuen Studienbedingungen nochmals erheblich erschwert werden. Der Hochschulsport tut also gut daran, schon prophylaktisch nach Lösungen für dieses Phänomen zu suchen, welches zukünftig zu massiven Problemen bei der Aufrechterhaltung der gegenwärtigen Organisationsstrukturen

---

<sup>2</sup> Kai Gehring ist aktuell Bundestagsabgeordneter für die Grünen und gilt als Experte für Bildungs- und Hochschulpolitik.

<sup>3</sup> Position des stellvertretenden Asta-Sportreferenten in den Jahren 2003 – 2005.

führen könnte. Eine höhere monetäre Vergütung schein dabei in Anbetracht der Ressourcenknappheit und Finanzkürzungen keinen gangbaren Ausweg zu bieten.

Die reformierten Rahmenbedingungen, an denen sich ein Hochschulstudium zukünftig in Deutschland zu orientieren hat, gehen allerdings auch einher mit einer Fülle von neuen Möglichkeiten und Chancen. In einem sich im Umbruch befindlichen System liegt es vielfach in den Händen und somit der Selbstverantwortung der Hochschuleinrichtungen vor Ort zu prüfen, inwiefern den eigenen spezifischen Bedürfnissen und Anliegen im Rahmen des Reformprozesses Rechnung getragen werden kann bzw. sich gar innovative Wege aufzeigen, den Reformen einen gewinnbringenden Nutzen für die Hochschule, das Institut oder die Fakultät vor Ort abzurufen. Ein solches Projekt, an dem ich zum Ende meines Studiums noch federführend mitarbeiten durfte, wurde beispielsweise vom Hochschulsport der Universität in Göttingen im Jahr 2006 ins Leben gerufen. Hier besann man sich damals auf den Umstand, dass mit der Forderung nach „Beschäftigungsfähigkeit“ im Bologna-Prozess auch eine Abweichung von der Orientierung an der „core profession“, d.h. dem beruflichen Kernfeld einer Disziplin, in den Curricula zu verzeichnen ist (vgl. GÖRING/FRIELING 2007, 21). Dabei wird die Persönlichkeit des Studierenden mit seinen sozialen Kompetenzen und interaktiven Fähigkeiten stärker in den Vordergrund gerückt und Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“ oder „Soft Skills“ erhalten Einzug in die Rahmenpläne von Studiengängen. In Kooperation mit dem Institut für Sportwissenschaften wurden im Göttinger Hochschulsport innovative Konzepte für sportbezogene Lehrveranstaltungen erarbeitet, welche es den Studierenden unterschiedlichster Fachrichtungen ermöglichten, Studienleistungen im Bereich von fächerübergreifenden Basisqualifikationen zu erwerben. Auf einen gemeinsamen Nenner heruntergebrochen steckt hinter diesem Ansatz die folgende Herangehensweise: Der Hochschulsport kann und muss im eigenen Interesse die Spielräume einer inhaltlich und organisatorisch veränderten Hochschulpolitik ausloten. Er ist angehalten, innovative Ideen zu entwickeln und dabei stets zu reflektieren, wie er sich in der reformierten Hochschullandschaft mit all seinen strukturellen und personellen Ressourcen neu positionieren kann, um von Beginn an als Teil der Veränderungen mitzuwachsen.

Für den Hochschulsport bietet sich in diesem Kontext ein höchst interessanter Ansatz, dem das Forschungsanliegen dieser Dissertation zugrunde liegen soll. Auf die Problematik des schwindenden studentischen Engagements im Sportbereich an den Hochschulen wurde bereits kurz verwiesen. Wenn nun gleichzeitig der Hochschulsport Handlungsfelder bietet, die der Ausbildung und Aneignung von Fähigkeiten dienen, welche einem in den reformierten Curricula erweiterten Kompetenzbegriff entsprechen, warum sollte diese Chance dann nicht

auch genutzt werden? Anders formuliert: Für die Hochschule kann sich mit den Zentralen Einrichtungen für den Hochschulsport eine interne Plattform ergeben, auf der sie im Kontext sportbezogenen studentischen Engagements ihren Studierenden einen praktischen Rahmen zur Aneignung interdisziplinärerer Schlüsselqualifikationen bieten kann. Eine Anerkennung dieser Tätigkeiten als Studienleistung ist für diesen Ansatz eine notwendige Voraussetzung. Sie würde zu einer erheblichen Aufwertung der studentischen Arbeit im Hochschulsport führen und könnte positive Aspekte sowohl für die Studierenden als auch für den Hochschulsport und die Hochschule allgemein bieten.

### **1.1 Untersuchungsgegenstand**

Ziel dieser Arbeit ist es, zu einer möglichst fundierten Aussage darüber zu gelangen, ob und inwieweit dem Hochschulsport die Befähigung zugesprochen werden kann, in seinen Tätigkeitsbereichen berufsqualifizierende Bildungsprozesse für engagierte Studierende zu generieren, welche sich mit den veränderten Anforderungen an den universitären Kompetenzerwerb decken.

Die Notwendigkeit für eine Untersuchung dieser Fragestellung im komplexen Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit ergibt sich aus der Problematik eines neuartigen Bildungsbegriffs, der in den letzten Jahren verstärkt in aktueller Literatur diskutiert wurde. Dabei wird neben der formellen Bildung, welche das Angebot der traditionellen Bildungsinstitute wie Schulen und Hochschulen beinhaltet, verstärkt auf die Bedeutung von informeller Bildung hingewiesen (vgl. u.a. **MARSICK/VOLPE** 1999; **MARSICK/WATKINS** 2001). Es wird die Theorie zugrunde gelegt, dass ein Großteil der Lernprozesse, die ein Mensch in seinem Leben durchläuft, nicht institutionsgebunden verläuft. Dieses informelle Lernen<sup>4</sup> geschieht außerhalb der unmittelbaren Bildungseinrichtungen und wird zumeist nicht zertifiziert (vgl. **WAHLER/TULLY/PREIB** 2008, 11f.). Studien<sup>5</sup> belegen, dass ein durchschnittlicher Mensch viel mehr Zeit seines Lebens außerhalb schulischer Einrichtungen verbringt und dabei stets neue Erfahrungen sammelt und seinen Horizont erweitert. Sehr wahrscheinlich werden also die Aktivitäten und Erlebnisse, die ein Individuum hier macht, seine Entwicklung in bedeutendem Umfang beeinflussen (vgl. auch **KRETTENAUER** 2006).

---

<sup>4</sup> Eine detaillierte Darstellung der Diskussion zu informellem Lernen findet sich bei **OVERWIEN** (2005, 342ff.).

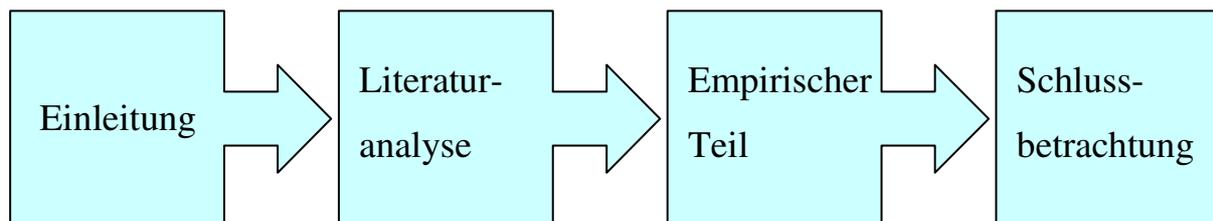
<sup>5</sup> Beispielhaft kann hier eine Untersuchung von **MEDRICH/ROIZEN/RUBEN/BUCKLEY** (1982, 229) angeführt werden.

Informelles Lernen entsteht dabei oft spontan während alltäglicher Handlungen. Es ist dem Lernenden nur bedingt bewusst, häufig vom Zufall beeinflusst und ergibt sich aus den Folgen und der Reflexion des eigenen Handelns. Dem informellen Lernen in freiwilligen Engagements, wie etwa der Mitarbeit im Hochschulsport, wird dabei in der Literatur eine hohe Bedeutung beigemessen. Durch die oft nur in Ansätzen vorliegenden professionellen Strukturen bei freiwilligen Engagements ist diese Zeit prädestiniert für das Ausleben von Neugierde (HANSEN 2008), wobei das Lernen nach dem Prinzip des „Trial and Error“ im Mittelpunkt steht. Zu dem Fakt, das zumeist schon das Thema und die Tätigkeit des Engagements für den Studierenden eine zusätzliche Herausforderung bzw. einen Blick über den Tellerrand darstellen (HOFER 1999), gesellt sich der Umstand, dass häufig der Kontakt und die Kooperation mit anderen ebenfalls Engagierten zu einem intensiven Erfahrungsaustausch und damit zu neuen Einsichten führen (DÜX 2006; STURZENHECKER 2004). Ein im Kontext eines geringen Konkurrenzdenkens oft sehr ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl sowie fehlende Hierarchiestufen fördern zudem eine Arbeitsatmosphäre, in der jeder bereitwillig seinem Kollegen mit Rat und Tat zur Seite steht. Durch die zudem häufig auftretende Ressourcenknappheit bei freiwilligen Engagements werden die Aktiven zu reflektiertem und vorausschauendem Handeln angeregt (HANSEN 2008, 93). SASS (2006) betont beim informellen Lernen auch die oft im Gegensatz zur Schule kollegialere und ungezwungene emotionale Beziehung zu den Lehrpersonen, wodurch Ratschläge besser angenommen und akzeptiert würden. Die Freiwilligkeit der Tätigkeit geht dabei oft mit einer gesteigerten Motivation einher, neue Herausforderungen anzunehmen (vgl. auch DÜX 2006). So vielfältig und einsichtig die Vorteile und Möglichkeiten des informellen Lernens auch in der Literatur beschrieben sind, der direkt nachweisbare Lerngewinn bleibt oft nur eine vage Vermutung. Ein Problem des informellen Lernens ist es nämlich, dass es im klaren Gegensatz zum formellen Lernen nicht einer didaktisch-methodischen Strukturierung unterliegt und in keiner überwachten Lernumgebung stattfindet (MARSICK/WATKINS 1990, 12ff.). Dementsprechend liefert es auch keine soliden Ergebnisse in Bezug auf den tatsächlichen Lernerfolg. Die Folgerung, dass das studentische Engagement im Hochschulsport per se dazu dienlich ist, fächerübergreifende Basiskompetenzen zu vermitteln, kommt daher einer bloßen Vermutung bzw. einem Wunschdenken gleich. Zur Klärung des Untersuchungsgegenstandes dieser Arbeit ist demnach eine umfangreiche Recherchearbeit vonnöten, die sowohl eine differenzierte hermeneutische Analyse der Fachliteratur der tangierten Forschungsfelder einschließt als auch die zielgerichtete empirische Datenerhebung zum Charakter der

Tätigkeitsbereiche des studentischen Engagements. Eine Beschreibung der Herangehensweise an diese Aufgabe erfolgt im nächsten Kapitel.

## **1.2 Methodische Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit**

Die methodische Vorgehensweise dieser Arbeit orientiert sich grundsätzlich an den gängigen wissenschaftlichen Standards zur Untersuchung eines Forschungsanliegens im sozialwissenschaftlichen Kontext. Neben der Einleitung und der abschließenden Schlussbetrachtung sind die beiden großen inhaltlichen Blöcke, die den Aufbau dieser Arbeit charakterisieren, eine hermeneutische Einbettung und Reflexion des Themas in Form einer ausdifferenzierten Literaturanalyse, sowie der empirische Teil, in dem eine Datenerhebung und -auswertung am betroffenen Personenkreis stattfindet.

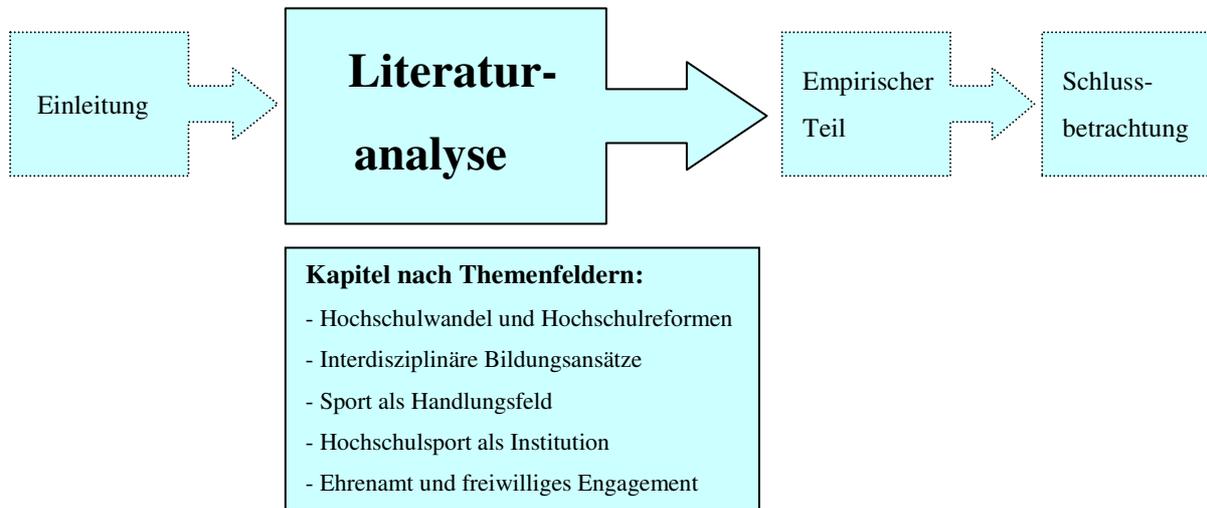


**Abbildung 1: Allgemeiner Aufbau der Arbeit**

In der Einleitung wird zunächst die Problemstellung beschrieben, aufgrund derer sich ein Forschungsanliegen von zentralem Interesse ableiten lässt. Neben dem angestrebten Erkenntnisgewinn des Autors, der sowohl wissenschaftlich als auch individuell zu begründen ist, wird dabei zugleich die Signifikanz der Forschungsergebnisse für die anbelangten Institutionen bzw. gesellschaftlichen Gruppierungen deutlich. Es schließen sich zudem eine genaue Definition des Untersuchungsgegenstandes sowie die hier beschriebenen Ausführungen zur Gesamtkonzeption der Arbeit an.

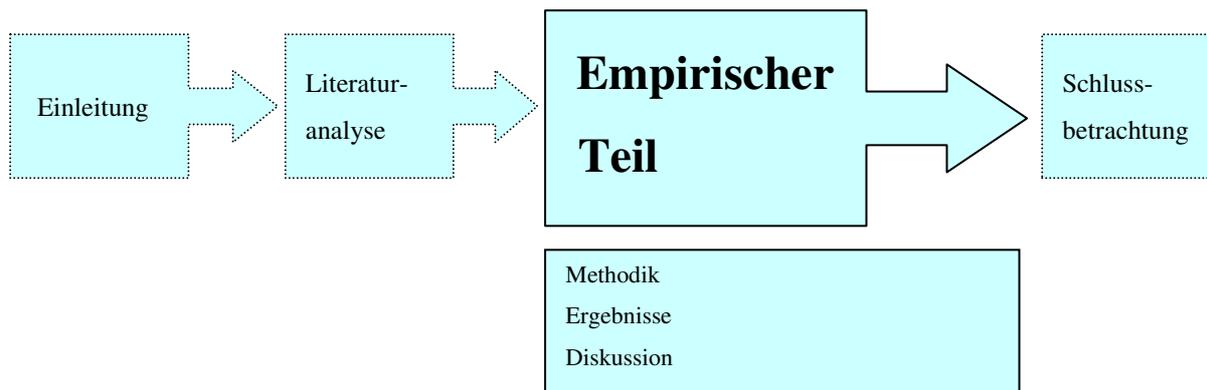
Im hermeneutischen Teil der Arbeit erfolgt eine thematisch differenzierte Literaturanalyse. Dieser Teil gliedert sich in fünf Kapitel, welche inhaltlich einen Spiegel der Forschungsfelder darstellen, die direkt mit dem Untersuchungsgegenstand verknüpft sind. Ein Heranziehen der aktuellen Datenlage innerhalb dieser Themengebiete sowie eine interdisziplinäre Reflexion des vorhandenen literarischen Wissen mit Bezug auf den Forschungsgegenstand soll erste

Schlussfolgerungen für das Forschungsanliegen möglich werden lassen und zugleich den nötigen Rahmen für eine sich anschließende zielgerichtete empirische Datenerhebung bieten.



**Abbildung 2: Kapitel der Literaturanalyse**

Die empirische Untersuchung umfasst den zweiten großen Teil dieser Arbeit und ist zugleich das Kernstück, da hier systematisch Daten zur Klärung des Forschungsanliegens erhoben werden. Zunächst wird hier Methodik der Untersuchungstechnik bzw. das Design des Fragebogens beschrieben. Es schließt sich eine Darstellung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse an.



**Abbildung 3: Gliederung des empirischen Teils**

In einer abschließenden Schlussbetrachtung wird aus der Zusammenführung der hermeneutischen und der empirischen Datenlage ein Ausblick auf mögliche zukünftige

Entwicklungen gegeben. Dabei sollen einerseits die sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit ableitenden Chancen für die beteiligten Institutionen und Personenkreise beschrieben werden. Andererseits müssen auch die real existierenden Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden, welche aus den gewonnenen Erkenntnissen bedeutsam werden. Letztlich soll auch auf die Einschränkungen dieser Studie und einen gegebenenfalls daraus resultierenden, erweiterten Forschungsbedarf hingewiesen werden.

## 2 Literaturanalyse

Eine umfassende Literaturanalyse stellt zur Klärung des Forschungsanliegens dieser Arbeit eine notwendige Grundlage dar. Sie soll dazu beitragen, einen aktuellen Überblick über den Stand der Forschung zu liefern. Dabei liegen zur konkreten Fragestellung dieser Arbeit bislang noch keine gesicherten empirischen Daten vor. Dennoch ist es unabdinglich, kontextuell angebundene Forschungsfelder zu betrachten, sich ihrer Erkenntnisse und Theorien zu bedienen und Begrifflichkeiten klar zu definieren. Nur so kann im Anschluss eine zielführende empirische Datenerhebung erfolgen.

Das Themengebiet dieser Arbeit ist das studentische Engagement im Hochschulsport, welches im Hinblick auf seine berufsqualifizierenden Bildungschancen im Rahmen der jüngsten Hochschulreformen betrachtet werden soll. Zur inhaltlichen Strukturierung der hermeneutischen Analyse bietet sich dabei nach Sichtung themenbezogener Literatur eine Einteilung in fünf Kapitel an, welche sich dem Forschungsanliegen aus unterschiedlichen Richtungen nähern. Somit wird eine Einbettung in die aktuell verfügbaren Erkenntnisse aus sachverwandten Forschungsfeldern gewährleistet.

Im ersten Kapitel, welches den bildungspolitischen Rahmen stellt und als Fundament aller nachfolgenden Überlegungen gesehen werden kann, wird dabei der Wandel des Hochschulsystems im Rahmen der Hochschulreformen betrachtet. Im zweiten Kapitel wird sich dem Forschungsanliegen mit den Theorien und Erkenntnissen zu interdisziplinären Schlüsselqualifikationen auf eher pädagogischer und lernpsychologischer Ebene genähert. Zudem werden aktuelle Studien zur Situation am Arbeitsmarkt herangezogen. Drittens wird mit dem Handlungsfeld des Sports in seinen vielschichtigen Dimensionen das Instrument bzw. Sachgebiet betrachtet, in dessen Rahmen Bildungsprozesse initiiert werden bzw. Bildungschancen zu finden sind. Kapitel Vier rückt den Hochschulsport in den Fokus und beschäftigt sich dabei mit den institutionellen Strukturen und den Kompetenzen, die diese universitäre Einrichtung im Kontext der vorangestellten Überlegungen bieten kann. Im letzten Kapitel werden schließlich die Tätigkeiten von Studierenden in ehrenamtlichen Arbeitsfeldern sowohl inhaltlich als auch im Rahmen von soziologischen und sozioökonomischen Theorien eingehender betrachtet.

Das folgende Schaubild veranschaulicht nochmals die sich aus den betroffenen Themenfeldern ergebende inhaltliche Strukturierung der Literaturanalyse:

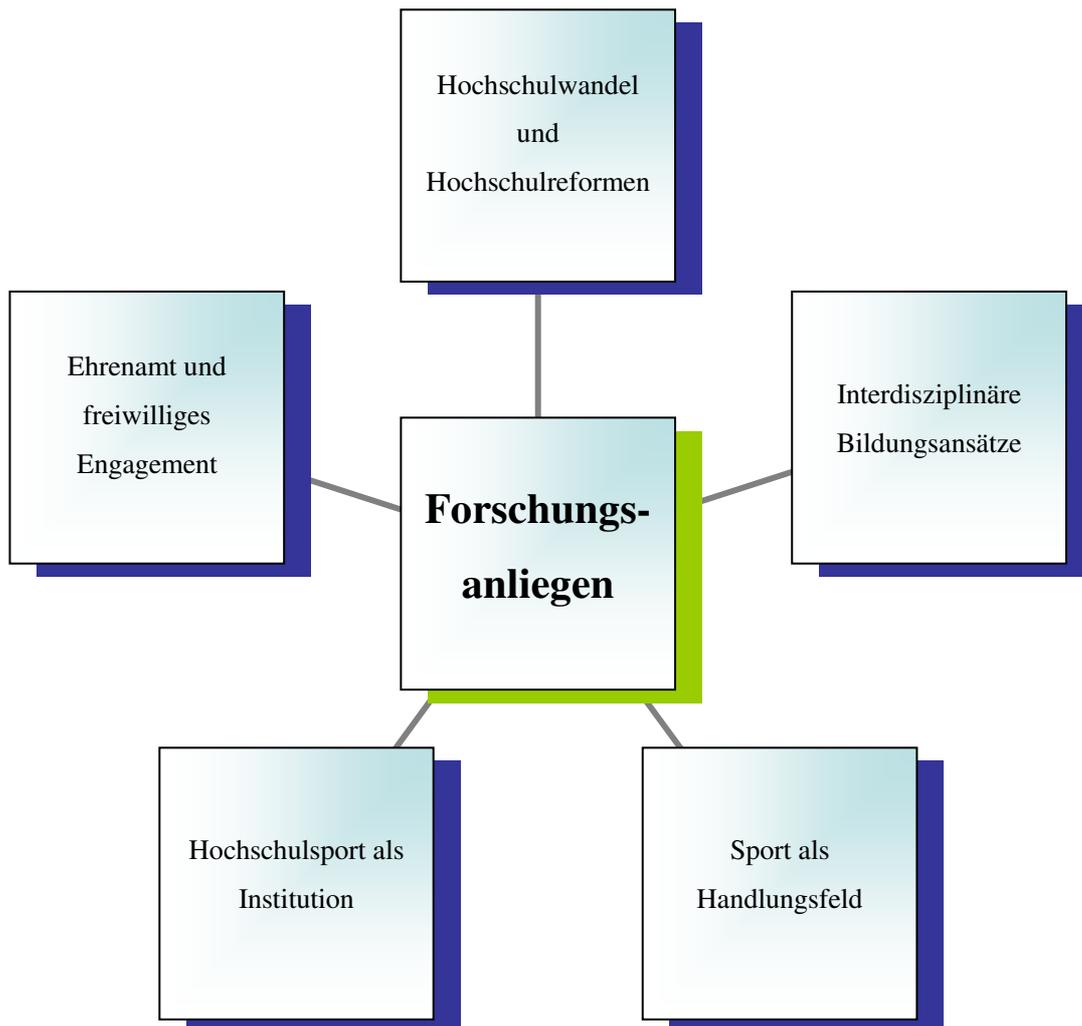


Abbildung 4: Themenfelder der Literaturanalyse

## **2.1 Hochschulwandel und Hochschulreformen**

Um die gegenwärtigen Reformprozesse in der Hochschullandschaft und die damit verbundenen Veränderungen für die Studierenden zu verstehen, bedarf es einer genaueren Betrachtung des Bologna-Prozesses in seiner geschichtlichen Entwicklung sowie seinen Zielen und damit einhergehenden Neuerungen. Zudem muss die Einführung spezieller und allgemeiner Studiengebühren Berücksichtigung finden, da auch sie in den letzten Jahren das studentische Leben an deutschen Hochschulen beeinflusst hat. Nur ein tieferes Verständnis der inhaltlichen und formalen Aspekte dieser Veränderungen lässt im Folgenden Rückschlüsse darauf zu, welche Faktoren in den letzten Jahren verstärkt auf das studentische Leben eingewirkt haben und welchen neuen Herausforderungen sich die Studierenden zukünftig stellen müssen. Zusätzlich besteht dadurch im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit die Möglichkeit einer fundierten Evaluierung der Chancen und Möglichkeiten, die diese Reformen für die Hochschulen im Allgemeinen und den Hochschulsport im Speziellen bieten.

### **2.1.1 Die europäische Hochschulpolitik auf dem Weg nach Bologna**

Die Entwicklung der europäischen Hochschulen und ihrer nationalen und internationalen Vernetzungen und Kooperationen auf dem Weg zum Bologna-Prozess lässt sich seit den ersten Universitätsgründungen im 12. Jahrhundert grob in drei Phasen einteilen, die im Folgenden kurz in ihren wichtigsten inhaltlichen Grundzügen beschrieben werden.

#### **2.1.1.1 Gründerjahre und Mittelalter**

Die norditalienische Stadt Bologna ist nicht erst seit dem Jahr 1999 in den Blickpunkt der Hochschulpolitik gerückt, sie spielt auch in ihrer ursprünglichen Entwicklung eine Schlüsselrolle. Im 12. Jahrhundert waren es die Städte Bologna und Paris, in denen die ersten Bildungseinrichtungen entstanden, nach deren Vorbild die heutigen Universitäten und Hochschulen aufgebaut sind (vgl. WALTER 2005, 61). Das Novum dieser Institutionen war, dass sie eigenständige Genossenschaften mit der ausschließlichen Aufgabe der akademischen Lehre darstellten. Wie auch die Reformen des Bologna-Prozesses gesellschaftspolitische Hintergründe ausweisen, wie in diesem Kapitel später noch erläutert werden wird, so fiel auch die Gründung der ersten Universitäten in eine Zeit, die von großer sozialer und wirtschaftlicher Dynamik geprägt war. Die Bevölkerung hatte sich in den Jahren 1000 bis

1300 verdreifacht und durch revolutionierte wirtschaftliche Produktionsweisen und gestiegenen Handel kam es zu einem erhöhten Bedarf an Arbeitskräften, die des Lesens, Rechnens und Schreibens fähig waren (vgl. **TEUBNER-SCHÖBEL** 2003, 9; **ENGEL** 1993, 173). Somit entstanden die ersten freien, vom Klerus abgekoppelten Bildungseinrichtungen (vgl. **ESCH** 1985, 9).

In den folgenden Jahrhunderten zwischen den Gründungen der ersten Universitäten und dem Anbrechen des Zeitalters der europäischen Nationalstaaten konnte durchaus schon von einer europaweit vergleichbaren Studienstruktur und einem „uniform system of examinations“ (**NEAVE** 2001, 15) gesprochen werden. Die große binneneuropäische Mobilität sowie die kollektive Sprache der Gelehrten, das Lateinische, schufen hier gemeinsame Grundlagen.

### **2.1.1.2 Das Hochschulsystem im Kontext der Nationalstaaten**

Es war letztendlich die Gründung der territorialen Staaten, die in Einklang mit dem neu geschaffenen Staatsapparat einen Gründungsboom bei den Universitäten auslöste und in der Folgezeit Bildung vor Ort immer greifbarer werden ließ (vgl. **TEUBNER-SCHÖBEL** 2003, 63). Es war eben jene Symbiose des territorialen Prinzips, das „für die Staats- und Verwaltungsorganisation fundamental“ (**BENZ** 2001, 88) war, mit dem Prinzip des Nationalstaates, der auf den „Zusammenschluss von Menschen zu einer politischen Einheit“ (**BENZ** 2001, 90) verweist, in deren Gefolge erst das entstanden ist, was wir heute als moderne Universität bezeichnen.

Als Resultat einer nationalistisch geprägten europäischen Politik wurden auch die Universitäten Produkte ihres Staates, die in der europaweit vorherrschenden „Idee der Nationalerziehung“ (**STICHWEH** 2000, 131) vor allem zwei Funktionen zu erfüllen hatten: Zum einen war sie der Ort, an dem die Staaten ihre nationale Elite ausbildeten. Zum anderen waren sie in der stetigen Konkurrenz der Staaten das Instrument für modernste Wissenschaft, ein Indikator für die Überlegenheit und Macht der eigenen Nation (vgl. **PFETSCH** 1995). Doch im Einklang mit der starken Förderung universitärer Bildung durch das Staatswesen entstanden auch national stark individualisierte und differente Hochschulsysteme.

Die moderne kontinentaleuropäische Universität entwickelte sich im Unterschied zur angloamerikanischen Tradition entlang zweier Muster: der napoleonischen Universität (französische Tradition) und der humboldtschen Universität (preußische Tradition) (**WALTER** 2005, 63f.). Die Kernfrage dieser Traditionsstränge bestand neben allen inhaltlichen Unterschieden darin, wer die Kompetenz über die Politik an den und für die Hochschulen besitzt. Während sich in der kontinentalen Tradition das staatlich kontrollierte Modell

durchsetzte (vgl. NEAVE 2001, 18), hielt man in der englischen Tradition für lange Zeit noch an dem Modell der „selfgoverning, property-owning corporation“ (NEAVE 2001, 28) fest, wobei eine Vielzahl von intermediären Körperschaften die Belange der Hochschulen kooperativ mit dem Staat regelte. So bildeten sich spezifische, national höchst unterschiedliche Muster heraus, die nicht nur die Frage nach der Finanzierung und Kontrolle betrafen, sondern denen auch alle anderen prägenden Regulationen gehorchten. Für Europa hatte dies die Entwicklung einer nahezu unüberschaubaren Bandbreite an Strukturen und Systemen zur Folge, die bis zum Ende der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts anhalten sollte. Zwar verlor das Motiv der nationalstaatlichen Konkurrenz nach dem Zweiten Weltkrieg an Stellenwert. Es gewann aber wieder an Aktualität in den Debatten über „die ‚technische Lücke‘ (technical gap) zwischen Europa und den USA“ bzw. die „japanische Herausforderung“ (PFETSCH 1995, 4) in den 1970er und 1980er Jahren. Damit waren die moderne Universität und ihre nationalen Regulierungsmuster zugleich ein „Symbol nationaler kultureller Entwicklungen und als Residuum kultureller Souveränität nur schwer *international* verhandelbar“ (WALTER 2005, 65).

### **2.1.1.3 Die europäische Hochschulpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg**

Betrachtet man die politischen Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg, so lässt sich feststellen, dass sich eine neue Qualität der europaweiten Zusammenarbeit entwickelte, die vermehrt die Schaffung zwischenstaatlicher Institutionen als Form internationaler „Verhandlungssysteme“ (PAPPI 2004, 11) nach sich zog. Auch wenn diese Entwicklung noch lange Jahrzehnte in den globalen Schranken des so genannten Ost-West-Konfliktes verlief, so erlebte vor allem das westliche Europa in der Zeit nach 1945 einen wahren Gründungsboom an neuen Institutionen für internationale Politik. So wurde bereits 1949 der Europarat als älteste europäische Organisation gegründet. Die Entwicklung bis zur heutigen Europäischen Union (EU) kann als höchst dynamisch bezeichnet werden. Aus der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) wurde die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), aus der wiederum die Europäische Gemeinschaft (EG) entstand, die sich schließlich in den 1990er Jahren in die Europäische Union (EU) umwandelte (vgl. u.a. WALTER 2005, 67). Somit entstand mit der EU im Laufe der Zeit mehr als eine internationale Organisation, es wuchs ein supranationales Gebilde heran.

Die Gründung von den oben beschriebenen internationalen Regierungsorganisationen war zunächst einmal eine unabdingbare Voraussetzung für die Schaffung von Handlungsräumen, in denen internationale Hochschulpolitik betrieben werden konnte. Verhindert der Ost-West-

Konflikt zwar zunächst eine gesamteuropäische Hochschulpolitik, so förderte er auch die Entwicklung der Universitäten. Vor allem im Anschluss an den so genannten Sputnik-Schock<sup>6</sup> kamen die westlichen Staaten zu der Erkenntnis, dass nicht nur die reine Zahl der Waffen, sondern vor allem die Fähigkeit, wissenschaftlich und technologisch Gleichstand zu halten, wichtig ist. Auch die ökonomische Forschung trug zur Förderung des Hochschulsystems bei, indem sie die Signifikanz des „Human Capital Ansatzes“, den Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Ausbildungsstand der Gesellschaft, stark unterstrich (vgl. u.a. **MOSCHONAS** 1998). In Folge stiegen die Zahl der universitären Einrichtungen und der Studierenden stark an. Hatte es vor 1939 in Großbritannien, Frankreich und Deutschland zusammengekommen ca. 150.000 Studierende an Universitäten gegeben, die bei einer addierten Bevölkerungszahl von 150 Millionen 0,1 Prozent ausmachten, so wuchs diese Zahl infolge der Bildungsexpansion allein in der Bundesrepublik Deutschland auf 2,4 Prozent 1960 und 5,2 Prozent 1981 (vgl. **SCHIMANK** 1995, 60f.).

In Kontext dieser Entwicklungen kam es erst relativ spät zu einer intensiven Beschäftigung mit hochschulpolitischen Themen- und Problemfeldern auf internationaler Ebene. Bildungspolitik zählte noch lange Zeit zu den „unverzichtbaren Essentialen der politischen Souveränität wie der ethnischen und nationalen Identität“ (**MICKEL** 1978, 55), was eine Europäisierung dieses Bereiches zunächst erschwerte. Bildung gehörte nach **BUSS** (1980, 18) auch weiterhin zu dem „unantastbaren Intimbereich“ der Nationalstaaten. Trotz all dieser Vorbehalte und Probleme trafen sich zwischen 1959 und 1971 je erstmalig die Bildungsminister oder Erziehungsminister des Europarats, der UNESCO und der Europäischen Gemeinschaft (**WALTER** 2005, 77). Als erste Erfolge wurden Verträge über die Anerkennung der Gleichwertigkeit von Aufnahmeprüfungen an Universitäten und zur die Anerkennung von Studienzeiten ausgehandelt. Auf der Erziehungsministerkonferenz 1967 in Wien wurde zudem erstmals die Empfehlung ausgesprochen, gegenseitige Studiengänge und Diplome europaweit anzuerkennen (**KELLER** 1978, 42). Diese zentrale Frage nach der Anerkennung von Studienleistungen sollte sich in der Folgezeit zu einem Kernpunkt der europäischen Hochschulpolitik entwickeln.

So vielversprechend diese ersten Beschlüsse auch geklungen haben mögen, sie blieben in der Folgezeit oftmals nur visionäre Niederschriften der beteiligten Staaten. Zu breit war der

---

<sup>6</sup> Im Jahr 1957 gelang es der damaligen Sowjetunion als erstem Staat, mit dem Sputnik 1 einen Satelliten in die Erdumlaufbahn zu befördern. Dieses Ereignis stellte den damals sicher geglaubten Überlegenheitsanspruch des Westens in Frage.

Problemhorizont, der sich der konkreten Umsetzung entgegenstellte. Neben einer mangelnden Klarheit über das Verständnis und die Eingrenzung eines Bildungsbegriffes per se (vgl. **MICKEL** 1978, 14) war nicht geregelt, welcher Sektor den zentralen Bestimmungsfaktor für Bildungspolitik darstellt: die Wirtschaftspolitik, die Strukturpolitik oder die Sozialpolitik (vgl. **JOCHIMSEN** 1978, 10). Wer war dazu befugt, europäische Bildungspolitik zu organisieren und zu vertreten? Die verschiedenen Gremien, die sich mit diesen Fragen beschäftigten, standen auch untereinander oftmals in Konkurrenz zueinander (vgl. **VORBECK** 1978, 31). Ein weiteres Dilemma lag in dem fehlenden Wissen der Staaten übereinander. **WALTER** (2005, 84) formuliert es etwas überspitzt, wenn er schreibt: „Einerseits wusste man nicht, wie man über Hochschulpolitik sprechen sollte, weil Begriffe benutzt wurden, die weder eindeutig noch geteilt waren. Andererseits wusste man nicht genau, worüber man sprach, weil das exakte Wissen darüber fehlte.“ Letztendlich herrschte sogar wenig Einigkeit darüber, ob internationale Bildungspolitik überhaupt wünschenswert wäre.

In den achtziger Jahren waren es schließlich einige Entscheidungen des Europäischen Gerichtshofes, die den Weg für eine gemeinsame Revolution der Hochschulpolitik ebneten. Zum einen wurde die Hochschulbildung in den Bereich der Berufsausbildung eingegliedert und unterstand damit fortan dem Zuständigkeitsbereich der Gemeinschaft. Weiterhin gab der Gerichtshof in Verknüpfung mit dem Diskriminierungsverbot, d.h. umgekehrt der Gleichbehandlung von In- und Ausländern, allen Bürgern das gleiche Recht auf Ausbildung, ungeachtet dessen, ob sie dieses Recht in ihrem Heimatland oder in einem anderen Staat der Gemeinschaft wahrnehmen wollten. De facto wurde damit die gesetzliche Basis für Bildung auf der Gemeinschaftsebene erweitert (vgl. **De Wit/Vergoeven** 2001, 186). Zusätzlich wurden eine Zahl von europäischen Aktionsprogrammen zur verbesserten Mobilität der Studierenden, wie beispielsweise das ERASMUS-Programm<sup>7</sup>, ins Leben gerufen.

Am 18. September 1988 trafen sich schließlich über 380 Rektoren und Präsidenten europäischer wie außereuropäischer Universitäten an der Universität zu Bologna und unterzeichneten im Rahmen des 900-jährigen Jubiläums der Universität ein Dokument mit dem Titel Magna Charta Universitatum (MCU). Die Magna Charta Universitatum definiert Aufgabe und Status der Universitäten, die fortan als unabdingbare Voraussetzung ihrer Existenz betrachtet werden sollen (**MCU** 1988). Neben der Festigung der Universitäten

---

<sup>7</sup> Das ERASMUS-Programm (European Action Scheme for the Mobility of University Students) entzog sich als „inter university cooperation programme“ (**Moschonas** 1998, 58) weitestgehend dem Zugriff der nationalen Regierungen und hatte das Ziel, die Zahl derjenigen Studierenden zu erhöhen, die in einem anderen Mitgliedstaat der Gemeinschaft einen Teil ihres Studiums verbrachten.

als von staatlicher und wirtschaftlicher Macht abgekoppelte autonome Bildungsinstitutionen wird zudem der Status von Forschung und Lehre definiert. Dabei wird unter anderem die Freiheit von Forschung und Lehre nachhaltig betont. Die Universitäten sehen sich dabei des Dialoges verpflichtet und lehnen staatsübergreifend jede Intoleranz ab. In diesem Kontext fordert die Magna Charta Universitatum auch dazu auf, geographische wie auch politische Grenzen zu überwinden und verpflichtet die europäischen Universitäten dazu, „trustee[s] of the European humanist tradition“ zu sein. Zudem ist es vor allem der vorletzte Absatz, an den später sowohl die Sorbonne-Erklärung von 1998 als auch die Bologna-Erklärung von 1999 anknüpfen sollten. Die europäischen und außereuropäischen Rektoren hielten darin fest, dass die internationale Angleichung von arbeitsrechtlichen Regelungen sowie von Titeln und Prüfungen vorangetrieben werden solle und dabei sowohl die Mobilität von Studierenden wie Lehrenden als auch eine internationale Vergabe von Stipendien unabdingbar seien (MCU 1998). Mit der Magna Charta Universitatum legten führende Rektoren und Präsidenten europäischer wie außereuropäischer Universitäten den Grundstein für viele Entwicklungen, die im späteren Bologna-Prozess wieder aufgegriffen werden sollten.

Die geschichtliche Entwicklung des europäischen Hochschulsystems macht deutlich, dass die höchsten staatlichen Bildungseinrichtungen sich keinesfalls unabhängig von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen herausbildeten. Vielmehr haben externe Faktoren im Laufe der Geschichte immer wieder Einfluss auf die universitäre Bildung genommen. Trotz der Betonung der Autonomie und der Freiheit von Forschung und Lehre der internationalen Hochschulen in der Magna Charta Universitatum kann auch der sich daran anschließende Bologna-Prozess nicht entkoppelt von den politischen und ökonomischen Umbrüchen des späten zwanzigsten Jahrhunderts gesehen werden. Die wirtschaftlichen Globalisierungstendenzen sowie die immer weiter fortschreitende Europäisierung unter dem Mantel der EU in Zusammenhang mit der Entwicklung einer gesamteuropäischen Identität sind hier als wichtige Einflussfaktoren zu berücksichtigen.

## 2.1.2 Der Bologna-Prozess

Im Bologna-Prozess haben sich die Kultusminister von 45 europäischen Staaten<sup>8</sup> dazu verpflichtet, bis zum Jahre 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu errichten und ihre vergleichsweise heterogenen Hochschulsysteme zu synchronisieren. Dabei soll innerhalb Europas ein kohärentes und kompatibles Hochschulsystem entstehen, das darüber hinaus international und global wettbewerbsfähig ist. Die Grundbausteine des Bologna-Prozesses fasst **WALTER** (2005, 14) wie folgt zusammen:

- die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen für Lehrende, Studierende und Forschende,
- die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (*Diploma Supplement*),
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (*undergraduate/graduate*),
- die Einführung eines Leistungspunktesystems nach dem Modell des *European Credit Transfer System* (ECTS),
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung,
- der Ausbau des lebenslangen Lernens/lebenslanger Weiterbildung als Bestandteil der *European Higher Education Area* (EHEA),
- der Aufbau einer europäischen Doktorandenausbildung als dritter Zyklus neben *undergraduate* und *graduate*.

Der Bologna-Prozess kann dabei nach **MAYNTZ** (2002) als „komplexes Makrophänomen“ qualifiziert werden. Es handelt sich um ein noch im Verlauf befindliches Projekt, in das eine Vielzahl von Akteuren einbezogen ist und dem eine multikausale Ursachenstruktur zugrunde liegt.

Im Folgenden sollen nach einer kurzen Darstellung des geschichtlichen Verlaufs des Bolognaprozesses insbesondere die direkten Folgen beschrieben werden, die schon heute an den Universitäten für die Studierenden greifbar sind und die Studieninhalte und -bedingungen

---

<sup>8</sup> Die am Bologna-Prozess beteiligten Staaten sind Albanien, Andorra, Armenien, Aserbaidschan, Belgien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, die "ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien", Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, der Heilige Stuhl, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Moldau, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, die Russische Föderation, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Zypern.

in den letzten Jahren beeinflusst haben. Dazu gehören maßgeblich die Modularisierung der Studiengänge sowie das geänderte Abschlussystem und die Besoldung von laufenden Studienleistungen. Neben einer ungefähren Einschätzung des status quo des Bologna-Prozesses in der Bundesrepublik Deutschland werden auch die Argumente der kritischen Stimmen gegen die Reformen ausgeführt.

### 2.1.2.1 Geschichtlicher Verlauf

Der geschichtliche Verlauf des Bologna-Prozesses in seiner Prozessualität kann sehr gut im Kontext der ihn begleitenden Konferenzen skizziert werden. Dabei müssen neben der eigentlichen Konferenz von Bologna im Jahr 1999 auch die beiden wegbereitenden Konferenzen von Lissabon (1997) und Sorbonne (1998) sowie die im zweijährigen Turnus angeschlossenen Konferenzen von Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) und London (2007) mit eingeschlossen werden. Die folgenden Ausführungen greifen dabei insbesondere inhaltliche Aspekte dieser Entwicklung auf, die für das Forschungsanliegen dieser Arbeit direkte Relevanz besitzen.

Auf der Konferenz von Lissabon (1997) wurde zunächst nur beschlossen, dass eine entscheidende Entwicklung in der europäischen Hochschulbildung vonstatten zu gehen hat (FREVERT 2005, 8). In der Lissabonner Kommuniqué wird ein konkreter Handlungsbedarf beschrieben, wobei verschiedene Konferenzen zwischen den Jahren 1953 und 1990 aufgelistet werden, die im Kontext der in Kapitel 2.1.1.3 beschriebenen Entwicklung stehen (vgl. DIE EUROPÄISCHEN HOCHSCHULMINISTER 1997). In elf Paragraphen werden grundlegende Punkte für eine Angleichung von Abschlüssen und Anerkennung von Qualifikationen festgelegt und bestimmte Begrifflichkeiten, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Thematik stehen (wie z.B. *access to higher education*, *assessment* oder *qualification*), näher definiert. Damit wurde gleichsam ein Grundstein für den Prozess gelegt, der über die nächsten Jahre stattfinden sollte.

Als eigentlicher Auftakt zum Bologna-Prozess wird allerdings zumeist die Sorbonne-Declaration von 1998 gesehen. WALTER (2005, 123) spricht in Zusammenhang mit den Beschlüssen, die anlässlich der Feier zum 800jährigen Bestehen der Pariser Sorbonne Universität schriftlich festgehalten wurden, von einem „Überraschungscoup“, mit dem die vier beteiligten Staaten<sup>9</sup> des Rest Europas gleichsam überrumpelten (vgl. auch HAUG 1999,

---

<sup>9</sup> Die Sorbonne-Declaration wurde zum Abschluss eines zweitägigen Treffens der Kultur- und Bildungsminister Frankreichs (Claude Allègre), Deutschlands (Jürgen Rüttgers), Großbritanniens (Tessa Blackstone) und Italiens (Luigi Berlinguer) unterzeichnet.

43). Die Sorbonne-Declaration benennt das eindeutige Ziel, dass ein geeinigtes Europa sich nicht nur über den Euro oder seine Wirtschaft identifizieren dürfe, sondern vielmehr auch ein Europa des Wissens sein müsse (vgl. **DIE EUROPÄISCHEN HOCHSCHULMINISTER** 1998). Dabei wird erstmals der eindeutige Beschluss gefasst, ein einheitliches europäisches Bildungssystem einzuführen. Mit einem international angeglichenen System von gestuften Abschlüssen und einem Kreditpunktesystem zur besseren Vergleichbarkeit von Studienleistungen werden bereits wichtige Pfeiler des späteren Bologna-Prozesses angesprochen. Die Erklärung schließt mit einem Aufruf an alle Mitgliederstaaten der EU und andere europäische Länder, sich anzuschließen und Europas Stand in der Welt durch kontinuierlich verbesserte und aktualisierte Bildung zu stärken.

Die Initiative der Unterzeichnerstaaten der Sorbonne-Declaration wurde von anderen europäischen Staaten positiv aufgenommen (vgl. [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de) -1-), und so unterzeichneten bereits am 19. Juni 1999 30 europäische Staaten die sogenannte Bologna-Erklärung und bekannten sich damit zu dem Ziel, die Grundsätze der Sorbonne-Declaration gemeinsam in die Tat umzusetzen und bis zum Jahre 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Bologna-Erklärung konkretisiert damit den europäischen Prozess der Erweiterung der Gemeinschaft und Vertiefung der Beziehungen auf der Ebene der Hochschulbildung. Sie spricht von einem „Europa des Wissens“, das „seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends“ vermitteln soll (vgl. **DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER**, 1999). Die Kultusminister legen dabei besonders Nachdruck auf das Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems. Des Weiteren formulieren sie sechs vorrangige Aspekte, die innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends durchgesetzt werden sollen, darunter die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“, die „Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt“, die „Einführung eines Leistungspunktesystems“, die „Förderung der Mobilität“, die „Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung“ sowie die „Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich“ (**DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER**, 1999). Zur Überprüfung, ob die vereinbarten Ziele in den verschiedenen Teilnehmerstaaten auch erreicht werden, wurde bereits in der Bologna-Erklärung beschlossen, alle zwei Jahre die erzielten Fortschritte auf gesonderten Konferenzen zu bilanzieren (vgl. [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de) -1-).

Die erste Nachfolgekonzferenz zu Bologna fand mit bereits 33 europäischen Unterzeichnerstaaten am 19. Mai 2001 in Prag statt. Erarbeitet wurde ein Kommuniqué mit dem Titel „Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum“, in dem Bilanz über die

erzielten Fortschritte gezogen wird sowie zukünftige Prioritäten festgesetzt werden (vgl. **DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER**, 2001). Die im Zusammenhang mit dem Forschungsanliegen dieser Arbeit wichtigen Ergänzungen des Prager Kommuniqué sind die Bekenntnis zu einem uniformen Abschlussystem mit den Qualifizierungen Bachelor und Master sowie die Forderung eines ECTS-Systems für eine größtmögliche Flexibilität. Zudem sollen die Studierenden zukünftig an Organisation und Inhalt ihrer Ausbildung teilnehmen können und so zu „kompetente(n), aktive(n) und konstruktive(n) und Partner(n)“ werden. Die Ministerinnen und Minister bestätigten dabei, dass die Studierenden die Organisation und den Inhalt der Ausbildung an Universitäten und Hochschuleinrichtungen beeinflussen sollten. Im Bezug auf die curricularen Inhalte würdigt das Kommuniqué arbeitsmarktorientierte Konzepte, „welche die akademische Qualität mit Voraussetzungen für dauerhafte Beschäftigungschancen kombinieren“ (vgl. **DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER**, 2001).

Die folgende Nachfolgekonzferenz, deren Kommuniqué den Titel „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“ trägt, fand im September 2003 bereits mit 40 teilnehmenden Staaten in Berlin statt. Die Studie Trends III<sup>10</sup>, die explizit für die Konferenz von Berlin angefertigt wurde, lieferte Einsichten in die aktuelle Umsetzung des Bologna-Prozesses (vgl. **REICHERT/TAUCH** 2003). Neben vielen positiven Entwicklungen prangert die Studie allerdings auch verstärkt an, dass Begriffe wie „Beschäftigungsfähigkeit“<sup>11</sup> der Studierenden noch zu wenig mit Inhalt gefüllt sind. In diesem Zusammenhang seien auch die Arbeitgeber noch viel zu wenig in die Lehrplanentwicklung eingebunden. „Trends III“ betont ausdrücklich die Signifikanz der Einbeziehung von Arbeitgebern zur Erstellung zeitgemäßer und professioneller Hochschulcurricula. Vor allem mit Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss müssten die Absolventen eben jene Qualifikationen erlangt haben, die für ein Berufsleben qualifizieren. Trotz der klaren Forderungen von Trends III finden sich im Kommuniqué der Konferenz von Berlin keine eindeutigen Handlungsaufforderungen zur zukünftigen Sicherung der „Beschäftigungsfähigkeit“ der Studierenden. Die Frage, wie die hierzu nötigen Qualifikationen in Zukunft curricular implementiert werden können, bleibt unbeantwortet. Daneben unterstreichen die Minister die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden, damit sie ihre Studien in angemessenem Zeitrahmen und erfolgreich abschließen können, ohne auf Hindernisse zu stoßen, die auf ihre

---

<sup>10</sup> Die von der Europäischen Kommission unterstützten „Trends“-Studien begleiten und evaluieren den Bologna-Prozess im temporäre Einklang mit den jeweiligen Konferenzen der Bildungsminister.

<sup>11</sup> „Beschäftigungsfähigkeit“ stellt ein Schlüsselbegriff der Bolognareformen dar und ist die deutsche Übersetzung des englischen Begriffes „Employability“.

soziale und wirtschaftliche Situation zurückzuführen sind. Auch die konstruktive Mitwirkung studentischer Vereinigungen am Bologna-Prozess wird zur Kenntnis genommen und die Notwendigkeit betont, die Studierenden fortlaufend und frühzeitig in die weiteren Aktivitäten einzubeziehen (vgl. **DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER**, 2003).

Die dritte Folgekonferenz von Bologna fand 2005 in Bergen (Norwegen) statt. Das dazugehörige Kommuniqué „Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen“, in dem die Kultusminister die Ergebnisse von Bergen festgehalten haben, hebt hervor, dass jetzt, da die Maßnahmen seitens der Gesetzgeber in den einzelnen Staaten weitestgehend abgeschlossen sind, den einzelnen Hochschulen, ihren Mitarbeitern und Studierenden eine größere Bedeutung und Rolle bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses zuteil wird (**DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER**, 2005). In Berufung auf die Ergebnisse einer in Berlin 2003 gegründete Follow-up-Gruppe sowie dem Bericht „Trends IV“ (vgl. [www.eua.be](http://www.eua.be)) und dem Bericht „Bologna with students eyes“ (vgl. [www.bologna-bergen2005.no](http://www.bologna-bergen2005.no)) zieht die Konferenz ein positives Resümee der vergangenen zwei Jahre. Das Kommuniqué verweist auf die Signifikanz eines des dritten Zyklus der Ausbildung, die Doktorandenausbildung, und macht dabei deutlich, dass auch hier die interdisziplinäre Ausbildung und die Entwicklung beruflich relevanter Qualifikationen verstärkt gefördert werden sollen.

Die zentralen Ziele und Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz von London 2007 sind in dem Kommuniqué „Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung“ festgehalten (vgl. **DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER**, 2007). Als neuer Gesichtspunkt wird hier vor allem die Bedeutung der globalen Wettbewerbsfähigkeit Europas und damit auch des europäischen Hochschulraumes betont. Im Einklang mit den vorangegangenen Konferenzen wird wiederum die Bedeutung einer Verbesserung der „Beschäftigungsfähigkeit“ der Graduierten hervorgehoben. Ausdrücklich wird auch auf die Bedeutung der Anerkennung eines informellen Lernens als wesentliches Element eines zukünftigen europäischen Hochschulraumes verwiesen. Erstmals wird in diesem Kommuniqué ein systematischer Ausbau flexibler Ausbildungswege zur Unterstützung des lebenslangen Lernens betont. Dies schließt explizit auch die Anerkennung externer Vorbildung bzw. eine Besoldung über Kreditpunkte ein. Als zukünftige Priorität wird im Kontext der geforderten „Beschäftigungsfähigkeit“ von Hochschulabsolventen die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Arbeitgebern genannt. Partnerschaften und Kooperationen mit Arbeitgebern in Zusammenhang mit den Curriculumsreformen werden als wünschenswert erachtet.

2009 haben die Benelux-Länder in den belgischen Städten Leuven und Louvain-la-Neuve die fünfte Nachfolgekonzferenz ausgerichtet (vgl. [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de)). Die Ministerinnen und Minister aus den 46 Bologna-Staaten beschlossen, die gute Zusammenarbeit miteinander und mit den beteiligten Institutionen auch in der nächsten Dekade fortzusetzen. Erstmals nahmen in Leuven im Anschluss an die Ministerkonferenz auch Vertreter aus 15 außereuropäischen Ländern an einem Bologna-Forum teil, in dem Möglichkeiten einer Kooperation ausgelotet wurden. Das nächste Ministertreffen fand im Rahmen der Bologna-Jubiläumskonferenz statt, die von Österreich und Ungarn gemeinsam am 2010 in Wien und Budapest durchgeführt wurde<sup>12</sup>.

### **2.1.2.2 Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Bundesrepublik – vom Vorreiter zum Nachzügler**

Zwar müssen die aktuellen Reformen an den deutschen Hochschulen immer im Rahmen des Bologna-Prozesses gesehen werden, doch ist die Umstellung der Studienabschlüsse in der Bundesrepublik nicht erst seit der Konferenz von Sorbonne auf den Weg gebracht worden. Schon zuvor war in einem längeren Prozess eine Änderung des Hochschulrahmengesetzes angestoßen worden, welche die Einführung der neuen Abschlüsse zur Erprobung erlaubte (**BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 1998**). Diese Änderung wurde nur wenige Monate nach der Konferenz von Sorbonne im August 1998 verabschiedet. Man erhoffte sich damit erste Schritte zur Lösung der damals vorherrschenden Probleme des deutschen Hochschulsystems, wie etwa die überdurchschnittlich langen Studienzeiten, hohe Abbrecherquoten, geringe Interdisziplinarität und mangelnde Ausrichtung von Studieninhalten an den Interessen der Studierenden (vgl. **KLEMPERER/VAN DER WENDE/WITTE 2002**). Auch in Bezug auf die im Bologna-Prozess immer konkreter werdenden Rahmenbedingungen eines europäischen Hochschulraumes wurden in Deutschland schon wesentliche Weichenstellungen vorgenommen, bevor es überhaupt eine politische Entscheidung zur konsequenten Umstellung gab. So wurden die Definition des Bachelor als erster "berufsqualifizierender" Abschluss, der selektive Zugang zum Master, die Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen und die Schaffung eines dezentralen Akkreditierungssystems schon im Hochschulrahmengesetz 1998, der Entscheidung der Kultusministerkonferenz zum Akkreditierungssystem von 1998 oder in der ersten Fassung der Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz von 1999 festgehalten (vgl. **WITTE 2006**).

---

<sup>12</sup> Die Ergebnisse der Jubiläumskonferenz liegen mittlerweile vor. Es ergeben sich daraus keine neuen Erkenntnisse für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

Es erscheint daher zunächst überraschend, dass die den Bologna-Prozess begleitenden Studien vor allem der Bundesrepublik Deutschland wiederholt Mängel bzw. Rückstände bei der institutionellen Umsetzung attestieren. So wird Deutschland in Trends III explizit als eines der Länder bezeichnet, in dem es „Widerstand gegen einzelne Aspekte und gegen das Tempo der Reformen gibt“ (REICHERT/TAUCH 2003, 3). Ziele, wie z.B. das lebenslange Lernen, sind nach Trends III an deutschen Hochschulen noch kaum integriert worden, und die allgemeinen Beratungen zur Umsetzung der Reformen sind weniger vorangeschritten als in anderen Bologna-Ländern. Die Vertreter von deutschen Hochschulen und Rektorenkonferenzen begründen dies unter anderem mit den Grenzen autonomer Entscheidungsfindung an den Hochschulen. Im Positionspapier I des Centrums für Hochschulentwicklung ist zudem zu lesen: „Durch die halbherzige Einführung wird die Chance auf Studienreform verspielt (...), wird das Ziel des Bologna-Prozesses verfehlt (...), wird die Glaubwürdigkeit der neuen Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt diskreditiert“ (CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG 2003, 3). Deutschland gehört nach FREVERT (2005, 15) zu den Staaten, die bei den Umsetzungen des Bologna-Prozesses „weniger gut mitziehen als andere“. Wie sind nun diese Rückstände im Implementierungsprozess der Beschlüsse des Bologna-Prozesses im Hinblick auf die zuvor erwähnte Vorreiterrolle Deutschlands bei den Reformvorhaben zu erklären? WITTE (2006) führt in diesem Zusammenhang an, dass die Radikalität der Entscheidungen der deutschen Kultusminister, die am Anfang dieses Artikels dargestellt wurden, nur möglich war, weil sie sich zunächst auf den „Nischenabschluss“ Bachelor bezogen, der probeweise eingeführt werden sollte. Die betroffenen Akteure wie Hochschulvertreter, Studierende und Berufs- und Fachverbände sahen daher zunächst die traditionellen Strukturen nicht gefährdet, so dass größere Bedenken nicht geäußert wurden. Durch die Bologna-Beschlüsse wurden diese Entscheidungen allerdings plötzlich auf universelle Reformprozesse übertragen, welche eine Umstrukturierung des gesamtdeutschen Hochschulsystems als Ziel hatten. Zudem gingen diese Weichenstellungen der Kultusministerkonferenzen nicht mit konkreten politischen Entscheidungen zur konsequenten Umsetzung einher. Dies geschah erst mit der zeitlich verteilten Implementierung in die Hochschulgesetze der 16 Bundesländer.

Die tatsächlichen Konsequenzen für das traditionelle deutsche Hochschulsystem wurden den Beteiligten wohl erst nach und nach bewusst. Daraus resultierte, dass sich der Bologna-Prozess sowohl in seinen allgemeinen Grundsätzen als auch in seiner speziellen Umsetzung in der Bundesrepublik bis heute immer wieder mit heftiger Kritik auseinandersetzen musste.

### 2.1.2.3 Die deutsche Reformendebatte: Kritik und Probleme

Mit dem Bologna-Prozess haben 1999 die europäischen Bildungsminister die Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraumes bis 2010 beschlossen. Die Notwendigkeit dieser Entscheidung im Kontext internationaler sozioökonomischen Entwicklungstendenzen wurde bereits in den vorherigen Kapiteln ausführlich erläutert und wird in der öffentlichen Diskussion wenig in Frage gestellt. So bekennen sich die europäischen Kultusminister alle zwei Jahre in den Kommuniqués der Folgekonferenzen erneut zu den grundsätzlichen Zielen von Bologna und unterstreichen ihre Bedeutung für eine gemeinsame europäische Zukunft (vgl. **DIE EUROPÄISCHEN KULTUSMINISTER 2001 – 2007**). Die Umsetzung des Bologna-Prozesses wurde und wird in den vergangenen Jahren bis heute allerdings von vielerlei öffentlicher Debatten und Trends geprägt (vgl. [www.zeit.de](http://www.zeit.de)) und wird auch in den prozessbegleitenden Studien immer wieder kritisch betrachtet (vgl. u.a. [www.eua.be](http://www.eua.be); [www.bologna-bergen2005.no](http://www.bologna-bergen2005.no)). Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf einen kurzen Überblick dieser Dispute in Zusammenhang mit dem deutschen Hochschulraum, dessen Entwicklung direkt mit dem Forschungsanliegen dieser Arbeit verknüpft ist.

Neben der Einführung von Studiengebühren und der Auszeichnung von Spitzenuniversitäten wird kaum ein Aspekt der Hochschulreformen so intensiv in den deutschen Medien diskutiert wie die Umstellung auf die Abschlüsse Bachelor und Master und die damit verbundenen Umgestaltungen im Hochschulsystem. Vor allem der Ausverkauf deutscher Bildungstraditionen zu Gunsten eines anglo-amerikanischen Modells wird dabei häufig angeprangert (**GORNER 2004**, 316f.). Die Definition des Bachelors als erster berufsqualifizierender Abschluss ist dabei wohl einer der tiefgreifendsten Einschnitte der Reformen. Das traditionelle Vordiplom und die Zwischenprüfung hatten bisher nicht Anspruch auf Berufsqualifizierung erhoben. Wenn nun schon nach drei Jahren Hochschulstudium eine Berufsqualifizierung erreicht werden soll, so bedarf dies laut **HOFMANN/BASTIAN (1999)** grundlegender Umstrukturierungen in den universitären Curricula. Ein Vorhaben, welches zeit- und ressourcenaufwendig ist und eine Vielzahl interner Kommunikations- und Kooperationsprozesse einschließt. Diese Zeit scheint der Bologna-Prozess in seinem temporär klar abgesteckten und permanent evaluierten Rahmen nicht zu bieten. Auch ist der Wert eines berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses nach drei Jahren ohnehin umstritten. **REHBURG (2006)** führt in diesem Zusammenhang an, dass dies nur mit einem Paradigmenwandel auf dem Arbeitsmarkt vonstatten gehen könne. Die Funktionalität dieses Systems stehe und falle mit der Anerkennung dieses Abschlusses durch den Arbeitgeber, ein Faktor, der seitens der Gesetzgebung kaum zu beeinflussen ist.

Auch der sich anschließende Masterstudiengang hat in der Vergangenheit Anlass zur Kritik gegeben. Die schon in den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz von 1999 angelegte und 2003 verschärfte Vorgabe, dass das Masterstudium neben einem abgeschlossenen Bachelorstudium weitere Qualifikationen und allen voran gute Noten erfordert, hat nicht zur Akzeptanz der neuen Studiengänge unter den Studierenden beigetragen. Bei einem universitären Diplomstudiengang konnte man zuvor sicher sein, bis zum Master-Niveau "durchstudieren" zu können. Im neuen System gibt es dafür keine Garantie (vgl. **KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003**).

Die neuen Abschlüsse im deutschen System führten zudem zu einer Aufwertung der Fachhochschulen. Fachhochschulen dürfen nach dem Hochschulrahmengesetz Abschlüsse auf Master-Niveau anbieten, wobei die Abschlusstitel nicht mehr nach Hochschularten unterschieden werden. Die traditionelle Rollenverteilung, dass Universitäten "theorieorientierte" und Fachhochschulen "anwendungsorientierte" Studiengänge anbieten, wurde damit (zumindest formal) aufgebrochen. **WITTE (2005)** bemängelt, dass Universitäten und Fachhochschulen damit nunmehr gleiche Grade vergeben, ohne dass aber die dahinter liegenden institutionellen Bedingungen angepasst worden wären. Von den Qualifikationen der Hochschullehrer über die Finanzierungsmodalitäten bis zu den Zugangsvoraussetzungen zum Studium gibt es weiterhin gravierende Unterschiede, die von den formal gleichen Abschlüssen verdeckt werden.

Die Akkreditierung neuer Studiengänge wurde in Deutschland als geradezu natürliches Beiwerk der neuen Studiengänge eingeführt. Sie löste die staatliche Genehmigung nach formalen Kriterien ab und sollte die Differenzierung der Studiengänge, die Wettbewerbsfähigkeit des Systems und die internationale Profilierung unterstützen (vgl. **HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 1998**). Dabei entstand ein deutsches Akkreditierungssystem, welches international ohne Beispiel ist (**WITTE 2006**). Die deutschen Hochschulen dürfen sich eine Akkreditierungsagentur in einem wettbewerblichen System mit bisher sechs Agenturen aussuchen, die von einem nationalen Akkreditierungsrat überwacht werden. Jeder einzelne Studiengang unterliegt der Akkreditierungspflicht im regelmäßigen Turnus. Unter anderem führten die hohen Kosten der Akkreditierung und der immense Verfahrensaufwand dieses Systems dazu, dass nach wie vor die Mehrzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge nicht akkreditiert ist.

**PORNSCHLEGEL (2004)** führt als weiteren allgemeinen Kritikpunkt eine mit den curricularen Neuerungen der Studienreformen einhergehende Minderung des Anspruchs an ein

Hochschulstudium an. Zudem sieht er in einer Zeit der Verknappung öffentlicher Gelder die Gefahr des Missbrauchs der Reformen für Einsparungen gegeben.

Letztlich wird auf der inhaltlichen Ebene immer wieder die Abkehr vom traditionellen Bildungsbegriff nach Humboldt bemängelt und kritisiert (vgl. auch **BEHRENS/GÖRING** 2007). Wilhelm Freiherr von Humboldt (1767 – 1835) war u.a. Erziehungsminister im preußischen Staatsdienst und wurde vor allem durch seine Reform des Schul- und Universitätswesens nach humanistischen Prinzipien bekannt. Es war ihm ein wesentliches Anliegen, Schule und Universität auf eine neutrale Basis zu stellen und so frei von ideologischen Einflüssen und Partikularinteressen zu machen (**KERN** 2005). Humboldt stellte dabei die umfassende Bildung des Einzelnen in den Mittelpunkt, wobei dem Staat die Aufgabe zukommt, Allgemeinbildung zu vermitteln, und die Berufsausbildung den einzelnen Berufsständen überlassen wird. Hinsichtlich der Universitäten geht Humboldt sogar so weit, dass er ihnen explizit die Aufgabe und die Fähigkeit abspricht, Studierende auf einen Beruf hin auszubilden. Gerade die Forderung nach Berufsqualifizierung im Rahmen der Bachelor- und Masterabschlüsse und die damit einhergehenden Bestrebungen zu engerer Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft (auch in curricularen Belangen) scheint einen Bruch mit den Idealen Humboldts darzustellen. **BERTHOLD/LEICHSENRING** (2007, 6f.) bemängeln in diesem Zusammenhang, dass vor allem die Curricula der Bachelor-Studiengänge weniger an Humboldt'scher Charakterbildung als an Karrierechancen ausgerichtet sind. Statt einer umfassenden Bildung stelle heute die „Beschäftigungsfähigkeit“ das eigentliche Qualifikationsziel dar. Dabei komme es innerhalb der Universitäten verstärkt zu Konflikten, da die traditionelle Binnengliederung der Hochschulen in die verschiedenen Fachbereiche der Forderung nach neuen interdisziplinären Studiengängen nur schwer nachkommen kann.

### **2.1.2.4 Veränderungen des studentischen Lebens im Bologna-Prozess**

Für das Forschungsanliegen dieser Arbeit ist es abschließend wichtig beurteilen zu können, wie die Reformen des Bologna-Prozesses das studentische Leben in Deutschland bereits direkt beeinflussen bzw. in Zukunft weiter beeinflussen werden. Laut **WITTE** (2006) gehören zu den Veränderungen, die Studierende und Lehrende im Hochschulalltag zu spüren bekommen, die Modularisierung des Studiums, die Einführung von studienbegleitenden Prüfungen und Einführung des European Credit Transfer System.

Module bezeichnen ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen (**BUND-LÄNDER-KOMMISSION** 2004, 4). Ein Modul ist dabei qualitativ über seine Inhalte und quantitativ über

seine Anrechnungspunkte beschreibbar und muss durch Prüfungen direkt bewertbar sein. Für ein solches modularisiertes Studium verwendet die **BUND-LÄNDER-KOMMISSION** auch den Begriff „Baukastensystem“, dessen Ziel ein flexibles System verschiedener Kombinationsmöglichkeiten darstellt. Jeder Student kann zukünftig „aus dem Baukasten seine Bausteine entnehmen, um sich das individuelle Produkt, sein Studium, zusammenzustellen“ (**FREVERT** 2005, 30). Dieses individuelle Qualifikationsprofil eines jeden Studierenden wird im Zeugnis transparent dokumentiert. Mit jedem Modul soll eine Teilqualifikation zusammengesetzt aus verschiedenen Kompetenzen erreicht werden, die in einer Prüfung abgefragt wird, und woraufhin das Modul als bestanden oder nicht bestanden bewertet wird.

Durch diese Modulprüfung ergibt sich ein neues Prüfungssystem, welches auf studienbegleitenden Prüfungen aufbaut. Ein Studium soll zukünftig nicht mehr aus zwei großen Prüfungszyklen bestehen<sup>13</sup>. Die erlernten Kompetenzen werden schon innerhalb bzw. im Anschluss an die verschiedenen Module direkt abgefragt und bewertet. Dies soll nach **FREVERT** (2005, 32) zu einem kompakteren Studium führen, welches sich schneller absolvieren lässt. Zusätzliche Abschlussprüfungen sind dabei durchaus denkbar, aber mindestens 80% der abschlussrelevanten Prüfungen sollen schon integriert abgeleistet werden. Auch **WITTE** (2006) betont diesen wichtigen Aspekt der Verkürzung der Studienzeiten durch die neue Struktur der Studiengänge<sup>14</sup>. Die Art und Weise der Leistungsprüfungen (mündliche Prüfung, Klausur, Referat, Hausarbeit etc.) ist dabei modulbezogen flexibel handelbar.

Als System zur Akkumulierung von Studienleistungen wurde schließlich das European Credit Transfer System ECTS 1998 im Rahmen eines Modellversuches, der ein Teil des EU-Mobilitätsprogrammes ERASMUS war, eingeführt. Die Verwendung eines solchen Leistungspunktesystems hat den Vorteil, dass „die Hochschulen ihre Studiengänge mit Hilfe einer gemeinsamen Währung beschreiben“ können (**EUROPÄISCHE KOMMISSION** 1998, 7). Ein solches System soll vor allem „Wegbereiter für eine flexible und offene Form von Studiengängen“ sein (**BUND-LÄNDER-KOMMISSION** 2004, 40). Die ECTS-Punkte oder Credits ersetzen dabei die Semesterwochenstunden als zentrale Planungsgröße der aktuellen Arbeitsbelastung der Studierenden. Sie bezeichnen im Gegensatz zu diesen nicht die Stundenanzahl der Veranstaltungen pro Woche eines Semesters, den lehrergebundenen

---

<sup>13</sup> Die traditionellen deutschen Studiengänge bestehen z.B. aus Vordiplom und Diplom bzw. Zwischenprüfung und Staatsexamen.

<sup>14</sup> Vor der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge lag die durchschnittliche Studienzzeit deutscher Studierender bei fast 7 Jahren bis zum ersten Abschluss (vgl. **WITTE** 2006).

Unterricht, sondern sie beziehen sich auf den tatsächlichen durchschnittlichen Arbeitsaufwand der Studierenden, wobei der neben der Präsenzzeit in Veranstaltungen auch das Erstellen schriftlicher und praktischer Arbeiten, Vor- und Nachbereiten der Veranstaltungen, Exkursionen oder Praktika sowie die Prüfungen mit verrechnet werden. Die Vergabe der Anrechnungspunkte richtet sich ausschließlich nach dem Arbeitsaufwand, nicht nach Anforderungsniveau. Dadurch soll eine verbesserte Quantifizierung der angestrebten Lernergebnisse erreicht werden (**FREVERT** 2005, 34). Die Anrechnungspunkte richten sich nicht nach den Noten, sondern es handelt sich um eine unabhängige Instanz der Bewertung. Anrechnungspunkte geben lediglich die erfolgreiche Teilnahme an, Noten geben Auskunft über die Qualität der erbrachten Leistungen.

### 2.1.3 Die Einführung von Studiengebühren an deutschen Hochschulen

Die Einführung von Studiengebühren in Deutschland geht mit dem internationalen Trend zur Erhebung finanzieller Beiträge von Studierenden einher (vgl. **JOHNSTONE/SCHROFF-META** 2003). Dabei werden in wissenschaftlichen Schriften Studiengebühren primär unter Effizienzaspekten untersucht und unter diesem Gesichtspunkt zumeist positiv bewertet (**COX** 2005, 2). Auch in Deutschland soll die geforderte finanzielle Beteiligung der Studierenden den Hochschulen zugute kommen und zu einer Verbesserung der Mittelausstattung und damit der Lehrqualität beitragen (**LANG** 2005, 1). **EDERLEH** (2005, 1) mahnt jedoch an, dass der Einfluss von neueren Studiengebührenmodellen auf das Verhalten der Studierenden bislang noch nicht ausreichend betrachtet worden ist. Fest steht lediglich, dass diese grundsätzliche Änderung im deutschen Hochschulsystem die Studierenden direkt tangiert und Auswirkungen auf ihr alltägliches Studienleben haben kann. Im Folgenden soll daher der Implementierungsprozess von Studiengebühren in Deutschland kurz skizziert werden, sowie die aktuelle Debatte über deren Auswirkungen auf das studentische Leben aufgegriffen werden um abschätzen zu können, inwieweit auch dieser Punkt für das Forschungsanliegen dieser Arbeit von Relevanz ist.

#### 2.1.3.1 Die Implementierung allgemeiner Studiengebühren

Nachdem die Aufnahme eines Hochschulstudiums in Deutschland nach Ende des Zweiten Weltkrieges stets kostenfrei gewesen war, beteuerte die Konferenz der Kultusminister auf ihrer 290. Plenarsitzung im „Meiniger Beschluss“ noch im Mai 2000, dass das Erststudium kostenfrei bleiben müsse (vgl. **KULTUSMINISTERKONFERENZ** 2000). Dies wurde ein Jahr

später in einer Novelle des Hochschulrahmengesetzes vom Bundesgesetzgeber bestätigt. Dabei wurde das Prinzip der Gebührenfreiheit bis zum ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss verbindlich festgeschrieben. Wiederum vier Jahre später widersprach das Bundesverfassungsgericht mit seinem Urteil vom 26. Januar 2005 diesen beiden vorausgegangenen Beschlüssen, da sie in die Gesetzgeberkompetenz der Bundesländer eingreife. Es machte so den Weg für die Einführung von Studiengebühren für das Erststudium frei (**EDERLEH** 2005, 1). Damit haben nunmehr die deutschen Hochschulen das Recht, auf jegliche Art eines Hochschulstudiums Gebühren zu erheben.

Ob und in welcher Höhe folglich Studiengebühren erhoben werden, obliegt der Entscheidungen der einzelnen Bundesländer und ist von den jeweiligen Landesregierungen abhängig. Da bislang eine bundesweite Rahmengesetzgebung nicht durchgesetzt werden konnte, kann man in Zusammenhang mit der Implementierung von Studiengebühren von einem höchst dynamischen Prozess sprechen, der im Kontext immer neuer Landesregierungen ein stetig neu auszuhandelndes politisches Thema darstellt. In Deutschland erheben aktuell<sup>15</sup> sechs der 16 Bundesländer allgemeine Studiengebühren<sup>16</sup>, zumeist in Höhe von bis zu 500€ (vgl. [www.studis-online.de](http://www.studis-online.de)). Daneben erheben einige Bundesländer Gebühren für Langzeitstudierende bzw. für die Aufnahme eines Zweitstudiums.

Auch rechtlich bleiben die allgemeinen Studiengebühren ein hochbrisantes Thema. In den vergangenen Jahren kam es zu einer Vielzahl von Rechtssprechungen von zuständigen Bundesverwaltungsgerichten. In Baden-Württemberg beispielsweise hat das Obergericht die landesrechtliche Regelung für rechtmäßig erklärt (vgl. **VERWALTUNGSGERICHTSHOF BADEN-WÜRTTEMBERG** 2009). Baden-Württemberg zählt zu den Ländern, die allgemeine Studiengebühren erheben. In Hessen hingegen wurde die Zahlungspflicht der Studierenden durch einen Entscheid des Verwaltungsgerichts Gießen vorläufig ausgesetzt (vgl. **VERWALTUNGSGERICHT GIEßEN** 2007). In Nordrhein-Westfalen koppelten die Gerichtshöfe die Zulässigkeit allgemeiner Studiengebühren zuletzt an den Aufbau eines staatlichen Darlehenssystems, um die uneingeschränkte Möglichkeit zur Aufnahme eines Hochschulstudiengangs unabhängig der sozialen Herkunft weiterhin zu gewährleisten (vgl. u.a. **VERWALTUNGSGERICHT MINDEN** 2007).

---

<sup>15</sup> Dieser Stand entspricht dem Jahr 2008 und damit dem Zeitraum, in dem auch die sich anschließende empirische Befragung dieser Dissertation durchgeführt wurde. Weitere Entwicklungen werden in Kapitel 3.3.2.4 im Rahmen der Ergebnisdiskussion aufgegriffen.

<sup>16</sup> Unter den sechs Ländern befinden sich Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland.

Sollte es auch in den nächsten Jahren nicht gelingen, zu einer bundesweit gültigen Rechtsprechung zu kommen, wird das Thema Studiengebühren in der öffentlichen Debatte wohl sehr präsent bleiben und auch weiterhin als politisches Mittel auf landespolitischer Ebene instrumentalisiert werden.

### **2.1.3.2 Studiengebühren in der aktuellen Debatte**

Die Einführung von Studiengebühren ist ein in der Bildungs- und Hochschulpolitik sehr umstrittenes Thema. Dieses Kapitel soll dazu beitragen, die aktuell in den Medien, der Literatur und der Politik geführte Debatte in ihren Argumenten transparenter zu machen, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, diese vollständig widerzuspiegeln oder gar zu einer abschließenden Stellungnahme zu gelangen. Die grundlegende Streitfrage lässt sich dabei sehr gut an den beiden Hauptargumentationssträngen der Diskussion verdeutlichen. Befürworter der Gebühren begründen deren Einführung mit dem Argument der Effizienzsteigerung des deutschen Hochschulsystems durch zusätzliche Einnahmen, während Kritiker in Studiengebühren eher einen Verstoß gegen das gesellschaftlich allgemein akzeptierte Ziel der Sozialverträglichkeit, sprich die Zugangsgerechtigkeit zum Hochschulstudium für Studierwillige und Studierfähige aus minderbemittelten Bevölkerungsschichten, sehen (COX 2005, 2).

FÖRSTER (2007, 81) bemängelt, dass die deutschen Hochschulen, die „überwiegend aus öffentlichen Geldern finanziert werden“, ihr qualifiziertes Personal sowie ihre spezifische Infrastruktur und ihre moderne Ausstattung mit „zunehmend reduzierten Finanzmittel(n)“ unterhalten müssten. Er verweist dabei auf einen regelmäßigen Bericht des Bundesamtes für Statistik zur finanziellen Lage der Hochschulen, der die „Verknappung der Mittel in den öffentlichen Haushalten der letzten Jahre“ belege (STATISTISCHES BUNDESAMT 2003). Diese Entwicklung fällt nun zusammen mit den Reformprozessen von Bologna, welche für das deutsche Hochschulsystem ressourcenaufwendige Neustrukturierungen vorsehen. In diesem Zusammenhang können Studiengebühren laut Dorlies Last, ehemalige Bundesvorsitzende des RCDS<sup>17</sup>, einen zwar kleinen, aber vielleicht entscheidenden Beitrag zur Finanzierung der Hochschulen leisten (www.tagesschau.de). PASTERNAK (2005) hält dagegen, indem er vorrechnet, dass die maximal 1,1 Milliarden Euro Einnahmen, die durch Studiengebühren im Jahr generiert werden könnten, nicht annähernd ausreichen würden, um die aktuelle Unterfinanzierung von ca. 4 Milliarden Euro pro Jahr aufzufangen. In Anbetracht der

---

<sup>17</sup> Der Ring Christlich-Demokratischer Studenten (RCDS) ist seit seiner Gründung im Jahr 1951 einer der größten und einflussreichsten bundesweiten Studentenverbände.

erheblichen Mehrbelastung für die einzelnen Studierenden würden sich deren Studienbedingungen nicht merklich verbessern lassen. Michael Hartmann, Professor für Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt, verweist zudem darauf, dass die Studiengebühren nicht zwangsläufig den Hochschulen als zusätzliche Mittel zugute kommen ([www.tagesschau.de](http://www.tagesschau.de)). Bisher habe sich gezeigt, dass überall dort, wo Studiengebühren eingeführt wurden, also zum Beispiel in Australien, USA oder in Großbritannien, die staatlichen Mittel für Hochschulen im Gegenzug gestrichen wurden. Das Geld komme zwar an die Universitäten, aber dieselbe Summe würde dann vom Staat auf der anderen Seite wieder abgezogen. Von einer Effizienzsteigerung des deutschen Hochschulsystems kann somit nicht die Rede sein.

In Bezug auf die Sozialverträglichkeit von Studiengebühren verweisen die Befürworter darauf, dass die Gebühren ja nur diejenigen zur Kasse bitten, die später im Beruf von ihren Hochschulabschlüssen profitieren (**HARTMANN** 2006). Da die Studiengebühren durch Darlehen sozial abgedeckt würden und letztere erst zurückzuzahlen seien, wenn man Geld verdiene, sei folglich auch nicht mit einem Rückgang der Studienanfänger aus den ärmeren und bildungsfernen Schichten zu rechnen. Diese Auffassung vertritt auch **EHMANN** (2001), der hierzu eine Studie anführt, nach der auf der ersten deutschen Privatuniversität Witten/Herdecke, auf der insgesamt 15.000 Euro Gebühren fällig würden, mit 41 Prozent annähernd dieselbe prozentuale Verteilung der Studierenden auf mittlere und untere Einkommensschichten vorläge wie in bei staatlichen Hochschulen. So stellen Befürworter von Studiengebühren gerade das vorherrschende System der Finanzierung der Hochschulen über öffentliche Gelder und ein damit verknüpftes freies Hochschulstudium als sozial ungerecht dar. Bereits 1875 schrieb **MARX** in seiner „Kritik des Gothaer Programms“: „Wenn in einigen Staaten (...) höhere Unterrichtsanstalten unentgeltlich sind, so heißt das faktisch nur, den höheren Klassen ihre Erziehungskosten aus dem allgemeinen Steuersäckel zu bestreiten.“ (**MARX** 1875). **KRÄMER** (2000, 313f.) führt in diesem Zusammenhang an, dass Akademiker über das gesamte Leben gerechnet ungefähr 50 Prozent mehr verdienen als unstudierte Bürger. Die höheren Steuern, die sie dabei entrichteten, würden bei weitem nicht ausreichen, um die Kosten zu decken, die dem Staat durch ihr Studium entstanden seien. Studiengebühren seien somit alles andere als sozial ungerecht und würden im Gegenteil die soziale Gerechtigkeit fördern und die unteren Einkommensschichten entlasten.

Die Gegner von Studiengebühren argumentieren im Kontext der Sozialverträglichkeit vor allem damit, dass der Zugang zu einer Hochschulausbildung damit für weite Teile der Bevölkerung erschwert werde. **LIEB** (2004) verweist zur Stützung dieser These darauf, dass

unter anderem durch die Erhöhung der BAföG-Sätze im Jahr 1999 der Anteil der Studierenden pro Jahrgang von 31,3 Prozent auf 37,1 Prozent angestiegen ist. Dies belege eindeutig, dass der Preis für ein Studium durchaus die Nachfrage beeinflusse. In diesem Zusammenhang müsse man auch die Entwicklung betrachten, dass durch die Einführung von Studiengebühren in Österreich die Zahl der Studienanfänger um 15 Prozent gesunken ist. Das bundesweite Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS) spricht in punkto sozialverträglicher Studiengebühren von einem Widerspruch in sich. Demnach könne man den Ungleichheitsverhältnissen und bildungsdiskriminierenden Effekten der sozial-ökonomischen Kernstrukturen nur durch eine Sekundärverteilung des Sozialproduktes entgegenwirken, etwa indem dieses System gebührenfreie Bildung ermögliche und zudem Bildungsbeteiligung sozial fördere (ABS 2003, 8f.). Studiengebühren würden nur zu einer weiteren sozialen Schichtenverhärtung über das Hochschulsystem beitragen. Dabei ist das deutsche Bildungssystem nach HEYDE (2005) ohnehin schon selektiver als das anderer vergleichbarer Industriestaaten und dieser Trend zur ungleichen Verteilung von Bildungschancen auch schon ohne Studiengebühren in Deutschland einem überproportionalen Wachstum unterworfen.

Abseits der beiden Hauptargumente des Finanzierungsbedarfs einer hochwertigen Bildung und der sozialen Verträglichkeit werden von Gegnern und Befürwortern von Studiengebühren noch eine Vielzahl weitere Aspekte aufgeführt. Neben einer möglichen Nutzung der Gebühren als Wettbewerbsinstrument und der internationalen Angleichung an andere Industriestaaten spielen dabei auch die Förderung eines zielgerichteten und effizienten Studierverhaltens seitens der Studierenden sowie die Diskussion über Bildung als Grundrecht eine Rolle (vgl. u.a. [www.1.ndr.de](http://www.1.ndr.de) und [www.studis-online.de](http://www.studis-online.de)).

Die Vielschichtigkeit und Komplexität dieser Debatte lässt im Folgenden keine eindeutige Stellungnahme zu. Unbestritten ist allerdings, dass Studiengebühren sich direkt auf das studentische Leben auswirken und sie damit eng mit dem Forschungsanliegen dieser Arbeit verknüpft sind.

### **2.1.3.3 Veränderungen des studentischen Lebens durch Studiengebühren**

Bisher wurden die institutionellen Kosten des Hochschulsystems fast ausschließlich staatlich finanziert (BODENHÖFER 1985, 16), so dass Studiengebühren einen tief greifenden Einschnitt in das traditionelle System darstellen. Zur Klärung der Frage, welche Veränderungen Studiengebühren unmittelbar für das studentische Leben mit sich bringen, soll im Einzelnen der noch folgende empirischen Teil beitragen. Jedoch können auch im Zuge theoretischer

Betrachtungen schon erste Aussagen getroffen werden. Modelle der Wirtschaftswissenschaften bieten hier einen Ansatzpunkt.

In der ökonomischen Theorie ist ein eigener Bildungsansatz entwickelt worden, der zur Erklärung der Bildungsnachfrage dient: die Humankapitaltheorie (vgl. u.a. **FREEMAN** 1986, 367). In der Humankapitaltheorie wird Bildung, zu der auch die Hochschulbildung gehört, als Investitionsgut betrachtet. Individuen setzen heute Ressourcen für das Studium ein und verzichten dabei in der Gegenwart auf eine mögliche Bedürfnisbefriedigung, weil sie sich davon eine höhere Bedürfnisbefriedigung in der Zukunft versprechen. Damit stellt das Studium eine Investition dar. Investitionen könne als Verwendung von Ressourcen in der Gegenwart definiert werden, die mit der Absicht getätigt werden, in Zukunft mehr Ressourcen zur Verfügung zu haben. Ein wesentliches Moment ist dabei die Gewinnerwartung des Investors (**ECKARDT** 1978, 56). Aus ökonomischer Sicht besteht die Gewinnerwartung einer Humankapitalinvestition darin, dass durch diese Investition die Arbeitsqualität des Individuums verbessert und seine Produktivität erhöht wird (**STIGLITZ/WALSH** 2002, 192f.). Die gilt sowohl für die Ausbildung am Arbeitsplatz als auch für die Schul- und Hochschulbildung.

In Bezug auf ein Hochschulstudium kann diese in den Wirtschaftswissenschaften universell anerkannte Theorie des Humankapitals folgendermaßen ausgelegt werden: Sie bewirkt, dass sich die Einkommensprofile von Akademikern und Nicht-Akademikern unterscheiden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Nicht-Akademiker unabhängig von ihrem Alter ein konstantes Einkommen über die ihre gesamte Erwerbsphase erzielen. Akademiker erzielen im Vergleich dazu während ihres Studiums ein geringeres bzw. gar kein Einkommen. Diese entgangenen Einkommen sind die Opportunitätskosten der Hochschulbildung. Während ihrer Erwerbsphase erzielen sie dagegen höhere Einkommen, da der Produktivitätszuwachs zum Tragen kommt. Die Investition in das Humankapital bzw. die Hochschulbildung ist für ein Individuum nur dann vorteilhaft, wenn die Kosten, die sich in der Studienphase ergeben, durch die bildungsbedingten Zusatzerträge während der Erwerbsphase des Akademikers amortisiert werden (vgl. **RISSIEK** 1998, 51ff.).

Nach der Grundidee des humankapitalistischen Ansatzes wird nur dann in Humankapital investiert, wenn die beschriebene Amortisierung gegeben ist. Die Einführung von allgemeinen Studiengebühren würde dieses Gleichgewicht zu Seiten der gestiegenen Investitionen hin verschieben. Zwar bieten alle Bundesländer, die allgemeine

Studiengebühren einführen, so genannte Studentenbeitragsdarlehen<sup>18</sup> an. Man muss allerdings immer berücksichtigen, dass die Betroffenen damit neben den BAföG-Schulden im Laufe ihrer Hochschulausbildung weitere Schulden anhäufen. Da ein gleichzeitiger Anstieg der späteren bildungsbedingten Zusatzerträge nicht gewährleistet ist, ergeben sich zwei direkte Folgen: Zum einen wäre ein Absinken der Studierendenzahlen zu erwarten bzw. das Ausweichen auf alternative Bildungswege, da derjenige Bildungsweg bevorzugt wird, der den höchsten Ertragswert erwarten lässt (BONTRUP 2001, 278). Dies steht im Einklang mit den Gegnern der Studiengebühren, die diese vor allem für untere Einkommenschichten als sozial unverträglich und bildungsdeterminierend einstufen (vgl. Kapitel 2.1.3.2). Diejenigen, die sich trotzdem für einen Hochschulstudiengang entschließen, sind motivierter, ihre Studienzzeit möglichst gering zu halten, um den gestiegenen absoluten Investitionsertrag möglichst gering zu halten. Für die Studierenden würde das also in ihrem Studienalltag bedeuten, dass sie neben den ohnehin studienzeitverkürzenden Effekten des Bologna-Prozesses (vgl. Kapitel 2.1.2.4) zudem verstärkt darum bemüht sind, ihre Hochschulausbildung möglichst effizient, sprich kurz zu gestalten. Daher ergibt sich als zweite Folgerung, dass ehrenamtliche Tätigkeiten stark betroffen wären, da sie keinen direkten Nutzen im Sinne des humankapitalistischen Ansatzes bieten. Die Bereitschaft der Studierenden, abseits ihres Studiums noch unentgeltliche bzw. gering vergütete Engagements einzugehen, würde sinken.

### 2.1.4 Fazit

Die geschichtliche Entwicklung der europäischen Hochschulbildung scheint unausweichlich mit der Stadt Bologna verknüpft. Nicht nur wurde hier vor mehr als 900 Jahren die erste universitäre Bildungseinrichtung im europäischen Raum gegründet, auch wurden in eben jener Stadt im Jahre 1988 in der Magna Charta Universitatum wichtige Grundsteine für den Bologna-Prozess gelegt, welcher 11 Jahre später in der Erklärung von Bologna von 1999 den Startschuss für die Entwicklung eines gesamteuropäischen Hochschulraumes darstellen sollte. Im Laufe der letzten 900 Jahre war die Ausbildung und Gestaltung der Hochschulen in ihren quantitativen und qualitativ-inhaltlichen Strukturen dabei immer in Abhängigkeit von

---

<sup>18</sup> Die Darlehen gewährleisten, dass die Studiengebühren nach eigenem Ermessen von den Studierenden nicht sofort bezahlt werden müssen (vgl. [www.studis-online.de](http://www.studis-online.de)). Stattdessen kann ein Kredit bei der jeweiligen Landesbank aufgenommen werden. Dieser Möglichkeit soll das System der allgemeinen Studiengebühren sozialverträglicher machen und allen die Chance bieten, ein Studium aufzunehmen.

gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen zu sehen. Auch die gegenwärtigen Reformprozesse können als eine direkte Folge eines Europas betrachtet werden, welches in den letzten Jahrzehnten seine kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Barrieren abgebaut hat. Die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes erscheint dabei wie eine längst überfällige und logische Schlussfolgerung.

Die Antworten auf die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen sind dabei im Bologna-Prozess klar definiert. Vor allem die Schaffung vergleichbarer Abschlüsse und die Besoldung von Studienleistungen in einem Kreditpunktesystem zur höheren internationalen Vergleichbarkeit sind als Kernpunkte unumstritten und werden in allen Teilnahmeländern aktuell mehr oder weniger schnell umgesetzt. In Bezug auf die Anpassung der Hochschullandschaft an die aktuellen wirtschaftlichen Bedürfnisse eines geeinten Europas in einer globalisierten Welt ist vor allem der Begriff der „Beschäftigungsfähigkeit“ weiterhin nicht ausreichend definiert. Demzufolge haben die Hochschulen Probleme, die Reformen in dieser Richtung effizient in die Praxis umzusetzen. Die Umstellung auf Curricula, die schon mit dem Bachelor einen berufsqualifizierenden Abschluss bieten, ist vor allem für deutsche Universitäten in ihrem traditionellen System mit einem erheblichen Aufwand verbunden. Die parallele Forderung nach einer erhöhten Interdisziplinarität der Studiengänge stellt die einzelnen Fakultäten zudem vor neue Herausforderungen. Letztlich wird seitens der den Bologna-Prozess begleitenden Studien immer wieder bemängelt, dass eine Zusammenarbeit mit der Wirtschaft zur Entwicklung von modernen Curricula mit dem Anspruch auf „Beschäftigungsfähigkeit“ weiterhin nur zögerlich in Gang kommt. Vor allem Deutschland scheint dabei in den letzten zehn Jahren der Reformprozesse zusehends ins Hintertreffen geraten zu sein. Die beratenden Gremien des Bologna-Prozesses verweisen als mögliche Lösungsansätze unter anderem darauf, die Mitgestaltung der Studierenden nicht zu vernachlässigen und gezielt zu fördern. Zudem ist mit dem neuen System von modularisierten Studiengängen und Kreditpunkten ein höchst flexibles System geschaffen worden, dessen Möglichkeiten noch zu wenig ausgeschöpft sind.

Ein weiterer Punkt, der eine effektive Umsetzung der oftmals ressourcenaufwendigen Reformprozesse an den Hochschulen behindert, ist die zunehmende Verknappung der öffentlichen Mittel. Für Hochschulen, die mit den gegenwärtigen Geldern nur mühsam ihren wissenschaftlichen Forschungs- und Ausbildungsbetrieb aufrechterhalten können, stellen die Anforderungen des Bologna-Prozesses eine zusätzliche Bürde dar. Auch die Einführung von Studiengebühren scheint die finanzielle Notlage hier nur wenig mildern zu können.

Die bedeutsamste Auswirkung, die die Reformen auf das aktuelle studentische Leben haben, ist ohne Frage die Intensivierung der Studienbedingungen. Als Haupteinflussfaktoren sind hierbei wohl die studienbegleitenden Prüfungen einer modularisierten Hochschulausbildung und die Studienzeitverkürzung im Rahmen der Straffung der Studiengänge zu nennen. Die Einführung von allgemeinen Studiengebühren in Deutschland verstärkt diesen Effekt, da sie die Studierenden dazu drängt, ihre Verweildauer an den Hochschulen möglichst gering zu halten.

Die Hochschulen werden sich in Zukunft diesen Aufgaben stellen und Wege finden müssen, trotz der erwähnten Schwierigkeiten die gesteckten Ziele an den einzelnen Hochschulen umzusetzen. Vor allem die hohe Flexibilität des reformierten Systems kann hier Möglichkeiten bieten, neue Wege zu gehen. So rufen die Deutschen Kultusminister alle, die mit der Arbeit an Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum befasst sind, dazu auf, das breite Spektrum flexibler Studienverläufe, -möglichkeiten und -techniken zu berücksichtigen und das ECTS-System angemessen zu nutzen (vgl. **KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003**).

## **2.2 Interdisziplinäre Bildungsansätze**

In Betrachtung eines sich verändernden Bildungsbegriffes, der sich zunehmend an arbeitsmarktrelevanten Faktoren orientiert und in fächerübergreifenden Organisationsstrukturen zur Ausbildung der im Bologna-Prozess geforderten „Beschäftigungsfähigkeit“ führen soll, taucht in hierzu relevanter Literatur vor allem eine Begrifflichkeit immer wieder auf: „Schlüsselqualifikationen“. So präsent dieser Begriff in der heutigen Bildung auch ist, so vielseitig sind seine Auslegungen und so umstritten seine Bedeutung für eine von öffentlicher Hand organisierte und finanzierte Ausbildung. Das folgende Kapitel soll zu Erörterung der Fragen beitragen, wie sich ein solcher Bildungsbegriff entwickeln konnte und welche inhaltlichen Konzepte sich dahinter verbergen sowie die Relevanz dieser Qualifikationen für Wirtschaft und Arbeitsmarkt herausarbeiten. Ziel ist es, zu einer fundierten Aussage darüber zu kommen, welche Signifikanz diesen fächerübergreifenden Kompetenzen im Bologna-Prozess beigemessen werden kann.

### **2.2.1 Wandel der Arbeitswelt und neue Anforderungen**

Das ursprüngliche Konzept der Schlüsselqualifikationen ist arbeitsmarktpolitisch begründet (BECK 1993, 12) und beruht auf einem Strukturwandel der Arbeitswelt ab dem Ende der sechziger Jahre. Die Arbeitswelt in Deutschland war bis dahin noch von den alten preußischen Grundsätzen des Obrigkeitsstaates geprägt, welche die aufkommende Industrie im 19. Jahrhundert aus Heer und staatlichem Verwaltungsapparat übernommen hatte (vgl. LANG 2000, 13). Der Vorgesetzte sollte dabei als Alleswisser und -könner fungieren und seinen Mitarbeitern fachlich überlegen sein. Der Arbeiter war in seiner Funktion lediglich als eine Art „verlängerter Arm“ seines Vorgesetzten zu sehen. Kritisches Mitdenken oder eigenständige Meinungsäußerungen waren nicht erwünscht, und es wurde eine rein ausführende Tätigkeit erwartet.

Ab den sechziger Jahren war eine grundlegende Dynamik in vielen Tätigkeitsfeldern zu verzeichnen (vgl. DE HAAN 1998, 18). Damit einhergehend kam es zu einer Verflechtung zwischen den Sphären von Politik, Wirtschaft, Entwicklung, innovativen Technologien und zur Globalisierung<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Der eigentliche Begriff der Globalisierung wurde erst später geprägt, damals war die Rede von dem „Zugang zur Welt“ oder der „Global Village“ (vgl. DE HAAN 1998, 18).

Das bisher übliche Führungsverhalten war nun bei immer komplexerer Technik und neuen Technologien nicht mehr wirksam. Entwicklungen wurden ambivalenter und schwerer voraussehbar, ein Prozess, der bis heute anhält. LANG (2000, 12) manifestiert den Wandel der Arbeitswelt an zwei Effekten: Zum einen wurde es immer schwieriger, alle Einzelheiten langfristig voraus zu planen, zum anderen wurden die Reaktionszeiten immer kürzer. Dies führte unweigerlich zu einer Häufung von Problemen und Konflikten, die neue Anforderungen an den Arbeiter mit sich brachten. Das bloße Fachwissen in Verbindung mit gehorsamem Arbeitswillen schien den Strukturen nicht mehr zu genügen. Der Wertewandel vom Untertanen zur Arbeitspersönlichkeit war eingeleitet, erste Konzepte im Bereich der Schlüsselqualifikationen als neuartig geforderte Qualifikationen und Kompetenzen an den Arbeiter wurden entwickelt.

### 2.2.2 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens

Anfang der 70er Jahre war es **MERTENS**<sup>20</sup>, der als einer der ersten ein Konzept zu fächerübergreifenden Basisfähigkeiten erarbeitete. Er war es auch, der die Begrifflichkeit „Schlüsselqualifikation“ einführte und einer breiten Öffentlichkeit nahe brachte (vgl. **BADURA** 1989, 18). Der Wandel der Wirtschaft mit dem Aufkommen eines neuen Dienstleistungssektors und dem Vormarsch der Informationstechnologie veranlassten **MERTENS**, über neue Qualifikationen nachzudenken. Auch die wachsende Arbeitslosigkeit und das zunehmende innerbetriebliche Abweichen von der Arbeitszerlegung hin zu integrativen, kooperativen und verzahnten Tätigkeiten beeinflussten die Überlegungen **MERTENS** (vgl. **BECK** 1993, 13). **MERTENS** geht in seinem Denken von einer modernen Gesellschaft aus, die durch einen hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand, Rationalität, Dynamik, Kreativität, Flexibilität, Humanität und Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung gekennzeichnet sein soll (vgl. **BADURA** 1989, 18). Er nimmt dabei an, dass Spezialwissen einem raschen Alterungsprozess unterworfen ist und somit derart aufgebaute Qualifikationen unbrauchbar und für die Praxis am Arbeitsmarkt wertlos werden (vgl. **MERTENS** 1974, 39). Die Voraussagen über den Wissensbedarf werden dabei zusätzlich durch die Prognoseunsicherheiten in der Qualifikationsforschung erschwert, welche sich aus folgenden Gründen und Ursachen ergeben:

---

<sup>20</sup> **MERTENS** war gelernter Volkswirt und zur damaligen Zeit Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (vgl. **BECK** 1993, 12).

- Dem Arbeitsmarkt und der Bildungsforschung fehlen geeignete Prognoseinstrumente.
- Die Impulse, Zielsetzungen und Traditionen, welche das Bildungssystem bestimmen, unterscheiden sich von denen der Wirtschaft.
- Die Struktur- und Lehrplanentscheidungen in der Bildung sind in Vorlaufzeit und Nachwirkung langwieriger ausgelegt als Veränderungsprozesse der Marktwirtschaft.
- Die konkreten Auswirkungen von Bildungsmaßnahmen sind schwer zu erfassen und zu quantifizieren. Zudem sind sie auf eine längerfristige Wirkung ausgelegt (vgl. **MERTENS** 1989, 80f.).

Um diesen Missständen zwischen Bildungssystem und Marktwirtschaft dauerhaft entgegenzutreten, sind nach **MERTENS** in der Schulung des Personals Fähigkeiten zur Problembewältigung zu vermitteln, welche die folgenden drei Dimensionen zu berücksichtigen haben:

- Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit,
- Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz,
- Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten (vgl. **BADURA** 1989, 18).

In Bildungsprozessen ist der Schwerpunkt der Vermittlung dabei von formalen Inhalten absehend vor allem auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu legen, welche beschäftigungsunabhängige Bildungsziele darstellen. **MERTENS** verlangt dabei, dass Inhalte und Ziele nicht direkt von der Berufsbildung abgeleitet werden, sondern Bildungsinhalte formuliert werden, die langfristig verwendbare Qualifikationen ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund formulierte er das Konzept der Schlüsselqualifikationen, die solche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreiben, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten und isolierten praktischen Tätigkeiten haben. Sie beinhalten „vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (**MERTENS** 1974, 39).

Mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen betrat **MERTENS** nicht völliges Neuland. Bereits 1956 unterschied **DAHRENDORF** (1956, 540f.) zwischen „funktionalen“ und „extrafunktionalen“ Qualifikationen, wobei letztere durchaus mit Schlüsselqualifikationen zu vergleichen sind. Auch **KERN-SCHUHMAN** (1970, 67f.) hatte ähnliche Überlegungen im Sinn, als er anhand der Analyse konkreter Arbeitsplatzbedingungen neben „prozessabhängigen“ auch „prozessunabhängige“ Qualifikationen nachzuweisen versuchte.

**MERTENS** erstellte allerdings als Erster ein Konzept, indem er konkret vier Typen von Schlüsselqualifikationen benannte:

- **Basisqualifikationen** umfassen Fähigkeiten wie logisches, analytisches, strukturierendes, konzeptionelles und kreatives Denken.
- **Horizontalqualifikationen** sind gleichzusetzen mit „Informiertheit über Informationen“, d.h. die Fähigkeit, Informationen gewinnen, interpretieren und verarbeiten zu können.
- **Breitenelemente** sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die an vielen Arbeitsplätzen als praktische Anforderungen auftreten. Beispielhaft sind Kenntnisse wie Arbeitsschutz, Messtechnik und Anlagenwartung zu nennen.
- **Vintage-Faktoren** tangieren speziell die Erwachsenenbildung. Sie sollen die intergenerativen Bildungsdifferenzen beheben, die sich aufgrund der Weiterentwicklung schulischer Lehrpläne zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Zeitablauf ergeben. Entsprechende Stoffbereiche wären etwa Mengenlehren oder Programmieretechniken (vgl. **BADURA** 1989, 18).

Insbesondere für die unvorhersehbaren Anforderungen im Laufe eines Lebens sind nach **MERTENS** Schlüsselqualifikationen unabdingbar. Sie liefern die notwendigen Handlungsvoraussetzungen durch die „Erschließung von Verstehens-, Verarbeitungs-, und Verhaltensmustern“ zur „Wirklichkeitsbewältigung“ (**MERTENS** 1974, 40).

**LENZEN** fasst die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen nach **MERTENS** in folgenden Punkten zusammen:

- Sie können wechselndes Spezialwissen erschließen;
- sie beschreiben eine allgemeine, berufliche Leistungsfähigkeit und beinhalten kein spezielles Wissen;
- sie haben für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben eine übergeordnete Bedeutung, weil sie berufs- und funktionsübergreifende Qualifikationen bereitstellen;
- sie beinhalten zusätzliche Fähigkeiten, die über die traditionellen Kenntnisse und Fertigkeiten hinausgehen;
- sie beinhalten Fähigkeiten zum selbstständigen und lebenslangen Lernen (vgl. **LENZEN** 1998, 33).

**MERTENS** hat mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikation den Versuch gewagt, ein Bildungskonzept zu entwerfen, das die Fähigkeit zur Anpassung an nicht Prognostizierbares in sich birgt. Dabei setzt er ein Bildungssystem voraus, in dem spezialisierte Fertigkeiten zurückgenommen werden und übergeordnete strukturelle Gemeinsamkeiten mehr Gewicht

bekommen. Faktenwissen wird dabei durch Zugriffswissen (wo finde ich was) ersetzt. Die „mentale Kapazität“, die laut **MERTENS** (1974, 39) jedem Arbeiter zu Eigen ist, wird dabei nicht mehr lediglich als Speicher für Fachwissen genutzt, sondern als so genannte „Schaltzentrale für intelligente Reaktionen“. Schlüsselqualifikationen beinhalten dabei die nötige Flexibilität und Mobilität, um eine zukünftige Anpassung an nicht Prognostizierbarem zu gewährleisten. **MERTENS** (1989, 37) spricht in diesem Zusammenhang von einem „gemeinsamen Nenner“ verschiedener Bildungsmöglichkeiten, der in der modernen Gesellschaft mit wachsender Komplexität aufgrund einer rasanten technisch-wirtschaftlichen Entwicklung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dem Einzelnen eröffnet sich damit ein besonders breites Feld von Abwendungs- und Ausbauchancen mit vielfältigem persönlichen und gesellschaftlichen Nutzen.

Einhergehend mit seinem neuen Bildungskonzept übt **MERTENS** auch Kritik am bisherigen System und kritisiert vor allem, dass Bildungsstätten nicht in der Lage sind, jenes Wissen und jene Fertigkeiten zu vermitteln, die auf dem Arbeitsmarkt eine Existenzsicherung gewährleisten. Vor allen Dingen die Schulen entziehen sich dabei aus seiner Sicht einer Erziehung zu gesellschaftlichem und selbstständigem Handeln (vgl. **MERTENS** 1973, 314f.). **MERTENS** fordert von Schulen aller Art, dass sie die berufliche Existenz fundamentieren, indem sie die eigene Persönlichkeit zur Entfaltung bringen, den Einzelnen zur Problemlösekompetenz befähigen und zu gesellschaftlichem Verhalten hinführen. Er sieht dabei die von ihm aufgestellten Schlüsselqualifikationen als Grundstein für eine solche Bildung an, da sie die geforderten Freiräume für Eignungen und Neigungen schaffen.

Die von **MERTENS** beschriebenen Missstände zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt sowie sein Konzept der Schlüsselqualifikationen sind im Laufe der Jahre von zahlreichen Autoren aufgenommen und inhaltlich bestätigt worden. So stellt etwa **DÖRING** (1994, 131) fest, dass „die rasante Veränderung von Arbeitsplatzverhältnissen eine Bildung, die sich unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze ausrichtet, sinnlos macht“<sup>21</sup>. Faktenwissen hat damit keinen Stellenwert mehr, nicht zuletzt deswegen, weil jeder problemlos die Möglichkeit hat, sich jede gewünschte Information zu beschaffen. Auch **URECHT** (1997, 31) beklagt, dass die nachgefragten und die angebotenen Qualifikationen nicht mehr in Übereinstimmung zu bringen sind. Die Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) sieht in dem Bemühen, Bildung auf den neuesten Stand zu bringen, ein Problem: „Education is

---

<sup>21</sup> Zitat durch Wortumstellung leicht geändert, ohne den Sinn zu verfälschen.

changing, but not fast enough [...], there is still a long way to go in modernising education structures to meet the demanding challengers of the 21<sup>st</sup> century” (OECD-Bericht 1997, 79). **SIEBERT** (1993, 46) unterstreicht noch einmal den Lösungsansatz **MERTENS**`, indem er schreibt: „Für mich sind die Schlüsselqualifikationen eine Antwort auf die wachsenden Verfallszeiten der fachlichen Qualifikationen, die in zunehmendem Maße zu Wegwerfqualifikationen verkommen sind.“ Auch **BELZ/SIEGRIST** (2000, 2f.) sind sich einig darüber, dass die schnelle Alterung isolierter Fachkenntnisse verbunden mit der wachsenden Komplexität technischer Systeme dazu geführt hat, dass Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung einen großen Stellenwert einnehmen müssen. **FÜRSTENBERG** (1987, 26) spricht in diesem Zusammenhang von breit angelegten Transferqualifikationen, die nötig sind, um eine Alternative zu der sich schnell entwertenden Anpassungsqualifizierung zu bieten. Zudem stellt sich **KAISER** (1987, 768) auf die Seite **MERTENS**`, indem er die stärkere Förderung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen fordert, die aus in der Zukunft liegenden Unsicherheiten über den Qualifikationsbedarf, seiner Unvorhersehbarkeit und der Unmöglichkeit ihn zu bestimmen, resultieren. Zusammenfassend konkretisiert **BROMMER** den Sachverhalt, wenn er schreibt, dass mit den „Schlüsselqualifikationen Dauerfähigkeiten erworben werden, die es ermöglichen, effizienter mit unterschiedlichen Problemstellungen umzugehen. Aufgrund der ständig sinkenden Halbwertszeiten des in der Berufsausbildung vermittelten Fachwissens erscheint es folgerichtig, nicht nur ständig die rein fachspezifischen Fakten zu aktualisieren, sondern vor allem eine längerfristige Qualifizierung anzustreben“ (**BROMMER** 1993, 66).

### 2.2.3 Das Mertens'sche Konzept im inhaltlichen Wandel

Mit der **MERTENS**´schen Definition der Schlüsselqualifikationen ist keinesfalls ein Konzept entwickelt worden, welches in seiner damaligen Form unangetastet bis heute Bestand hat. In den letzten 35 Jahren wurde das Konzept in der Literatur immer wieder kontrovers diskutiert und weiterentwickelt, sei es, weil die Entwicklung am Arbeitsmarkt stetig voranschritt, oder aber weil die verschiedenen Bildungsziele der einzelnen Bereiche des Bildungswesens die Begründungen für die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen unterschiedlich ausfallen ließen (vgl. **WILSDORF** 1991, 51). Im Folgenden sollen inhaltlich wichtige Ansätze einiger Autoren aufgegriffen werden, die sich den grundsätzlichen Überlegungen von **MERTENS** bedienten und sie um persönliche Komponenten weiterentwickelten.

### 2.2.3.1 Der menschliche Faktor nach Bunk

Betrachtet man das Konzept nach **MERTENS** ist festzustellen, dass sich die einzelnen Schlüsselqualifikationen vorrangig auf kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten beziehen, die denk- und methodenbezogen sind und von materiellen Lerninhalten getragen werden. **BUNK** (1991) kommt zu einem erweiterten Bild der Schlüsselqualifikationen, welche auf drei Säulen ruht:

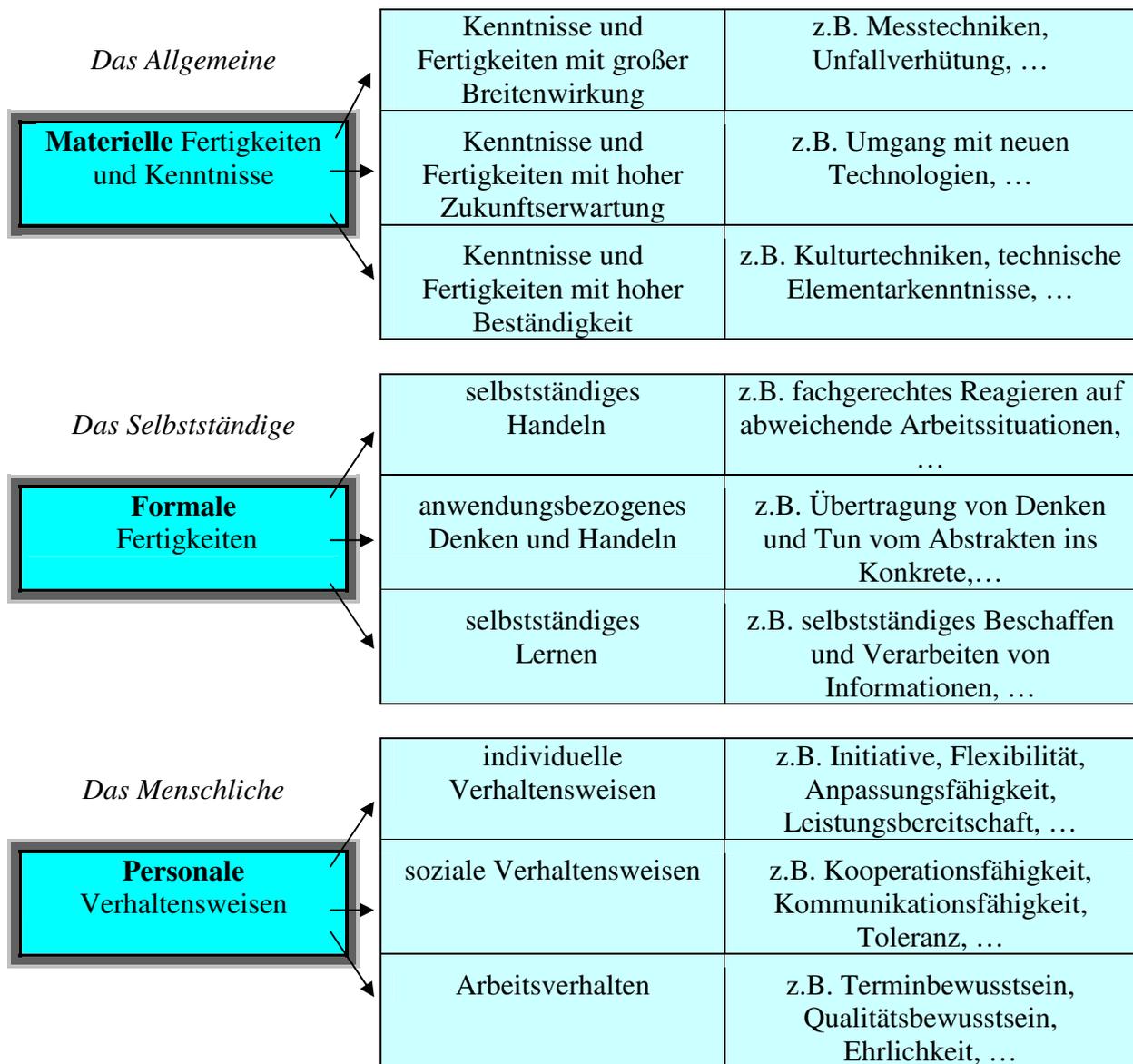


Abbildung 5: Schlüsselqualifikationen nach Bunk

Als Weiterentwicklung zu den Überlegungen **MERTENS** fügt **BUNK** in sein Konzept eine personale Komponente ein: „In einer Gesellschaft, in der Arbeit und Leben, Individuum und Gemeinschaft angesiedelt sind, werden darüber hinaus personale Lerninhalte notwendig; das

sind sowohl individuelle als auch soziale Verhaltensweisen“ (BUNK 1991, 368). Die so neu erstellte Taxonomie nach BUNK ruht auf drei Säulen, wobei neben den schon bei MERTENS erwähnten materiellen und formalen Fähigkeiten die personalen Verhaltensweisen eine Rolle spielen. Dabei wird die Dimension des Menschlichen in der Persönlichkeit des Arbeiters mit einbezogen und als ein wichtiger Grundstein mit aufgenommen, da nach BUNKs Meinung die Bereitschaft und Fähigkeit, das Arbeitsklima und die Arbeitsumgebung positiv mitzugestalten, wesentlich geworden sind.

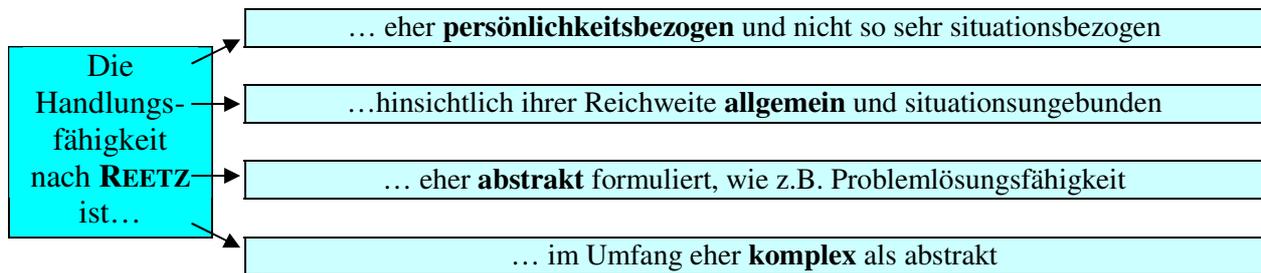
Vor allem die personalen Komponenten nach BUNK in Bezug auf die individuellen und sozialen Verhaltensweisen finden sich aktuell im Kontext von Schlüsselqualifikationen im Bereich des Sports wieder, wie in Kapitel 2.3 noch näher erläutert werden wird.

### **2.2.3.2 Die Handlungsfähigkeit nach Reetz**

Im kritischen Blick auf das Konzept von MERTENS gibt sich REETZ nicht damit zufrieden, dass konkretes Fachwissen gegen abstrakte Schlüsselqualifikationen ausgetauscht werden soll. Er kritisiert den MERTENS'schen Ansatz, der wegen der raschen Alterung des Fachwissens die Methoden klar über die Inhalte stellt (vgl. FREUDLINGER 1992, 5). REETZ legt dabei seinen Schwerpunkt nicht auf die spezifischen beruflichen Anforderungen, sondern auf die Persönlichkeit des Individuums, und bezeichnet diese Dimension als höhere berufliche Handlungsfähigkeit. Diese Handlungsfähigkeit kann laut REETZ, der sich auf soziologische Forschungsbefunde stützt, nur erreicht werden, wenn das Fachwissen mit Schlüsselqualifikationen in Verbindung tritt. Fachliche Fähigkeiten haben keineswegs ihre Bedeutung verloren, obgleich innerhalb des Fachwissens der Anteil an Planungs- und Handlungswissen ständig zunimmt.

REETZ „geht es dabei darum, dass nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, so dass aus einer allgemeinen Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist“ (1990, 19). Dies ermöglicht dem Individuum, seine konkreten Handlungen jeweils neu situationsgerecht zu generieren und zu aktualisieren.

Diese Handlungsfähigkeit manifestiert **REETZ** (1990, 17) konkret an vier Kriterien:

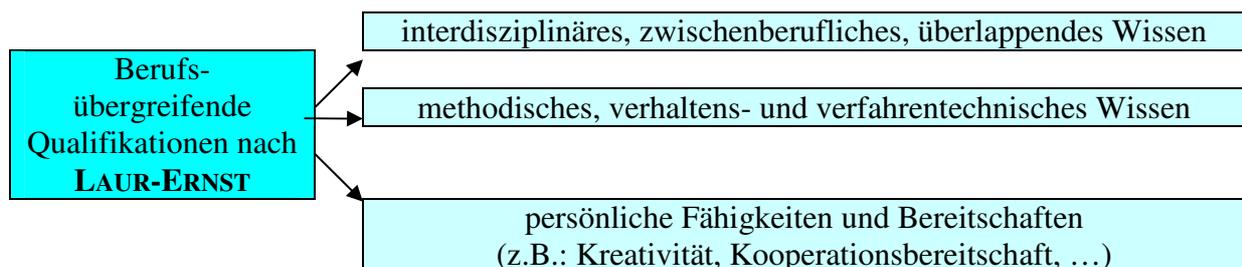


**Abbildung 6: Die Handlungsfähigkeit nach Reetz**

Das Modell von **REETZ** findet in der Literatur durchaus Zuspruch (vgl. **FREUDLINGER** 1992). So würdigt beispielsweise **DUBS** (1996, 49) an **REETZ`** Modell „das Grundsätzliche und Bleibende, die Orientierung des Lernens an komplexen lebens- und berufsnahen, im großen Zusammenhang zu betrachtenden Problemkreisen [und die] Verlagerung des Lernens von der Situation auf die Person der Lernenden mit ihrer Persönlichkeit.“ Auch die moderne Sportpädagogik greift diesen Ansatz im Rahmen des Begriffs der Handlungskompetenz auf (vgl. Kapitel 2.3.4.4).

### 2.2.3.3. Berufsübergreifende Qualifikationen nach Laur-Ernst

Hat **REETZ** noch am Begriff der Schlüsselqualifikationen festgehalten, spricht **LAUR-ERNST** von berufsübergreifenden Qualifikationen. Das Wort Schlüsselqualifikation weckt aus ihrer Sicht falsche Hoffnungen, da es neue, sichere und interessante Zugänge zum Arbeitsmarkt suggeriert, die so nicht existieren (vgl. **LAUR-ERNST** 1990, 39f.). Die situativen Probleme, die das moderne Berufsbild mit sich bringt, können nur aus dem Zusammenspiel von beruflicher Handlungsfähigkeit und theorielastiger Bildung gelöst werden. **LAUR-ERNST** unterteilt dabei die berufsübergreifenden Qualifikationen in drei Kategorien, welche analytisch voneinander trennbar sind:



**Abbildung 7: Berufsübergreifende Qualifikationen nach Laur-Ernst**

**LAUR-ERNST** trägt damit sowohl den persönlichen Fähigkeiten nach **BUNK** Rechnung als auch der Verknüpfung von Fachwissen und übergeordnetem methodischen Können nach **REETZ**. Ein besonderes Augenmerk legt sie dabei auf die Persönlichkeitsentwicklung, die moderne Arbeitstugenden wie Problemlösekompetenz, Selbstständigkeit, Kreativität, soziale Sensibilität, kontextuelles Verhalten und Eigeninitiative beinhalten soll (**LAUR-ERNST** 1990, 43).

Für die Umsetzung ihres Konzeptes verlangt **LAUR-ERNST** vom Bildungssystem, das Handeln als oberstes Lernprinzip zu nutzen. Adäquate Vermittlungsformen sind dabei Erkundigungen, praxisnahes Experimentieren, Arbeiten in Übungsfirmen sowie Problemlösegruppen. Wichtige Komponenten wie Planen, Reflektieren und Evaluieren müssen dabei in das Handeln mit einbezogen werden, um Handlungskompetenz zu erlangen.

#### **2.2.3.4 Die elaborierte Wissensbasis nach Döring**

Unter Zuhilfenahme von psychologischen Forschungsergebnissen kommt **DÖRING** zu dem Schluss, dass elaboriertes Wissen für die berufliche Handlungsfähigkeit eine große Rolle spielt. Zum Aufbau einer elaborierten Wissensbasis, so **DÖRING**, reicht das Training formaler Qualifikationen alleine nicht aus. Man benötigt vielmehr eine Triade aus deklarativem (wissen, was), prozeduralem (wissen, wie) und konditionalem (wissen, wann) Wissen (vgl. **DÖRING** 1994). Auf dieser Grundlage wird der Umgang mit Fachwissen in zwei für **DÖRING** wichtige Richtungen optimiert: Zum einen als Grundlage für die Erschließung neuer Informationen und zum anderen als Basis für Problem-, Denk- und Lernprozesse. Dabei gewinnen die drei Komponenten deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen erst durch das Zusammenwirken ihre Bedeutung. Einhergehend damit fordert **DÖRING** ein ganzheitliches Verständnis des Bildungsbegriffes und legt Wert auf die praktische Verknüpfung von Fachkompetenz mit der Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. u.a. **JÄGER** 2003, 60).

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach **MERTENS** hat damit seit seiner Geburtsstunde Mitte der 70er Jahre einen großen inhaltlichen Wandel durchlebt. Dabei sind neue Aspekte verschiedener Autoren eingeflossen und das Konzept hat an Qualität und Praxisnähe gewonnen. Zu den oben genannten Autoren gibt es noch eine Vielzahl weiterer Auslegungen und Überlegungen zu Schlüsselqualifikationen, welche unterschiedliche Ansätze aufweisen. Oftmals sind diese allerdings nur formaler Art und weisen keine inhaltliche Weiterentwicklung auf, so dass die hier exemplarisch aufgeführten Autoren einen guten

Überblick über die inhaltliche Entwicklung des Konzeptes geben. Die folgende Übersichtstafel zeigt in Anlehnung an **JÄGER** (2003, 60f.) den angesprochenen Entwicklungsprozess seit 1974:

Gründzüge nach MERTENS	Inhaltliche Erweiterung des MERTENS'schen Konzeptes durch:			
	BUNK	REETZ	LAUR-ERNST	DÖRING
formale, beschäftigungs-unabhängige, generalisierbare Bildungsziele	... die personale Komponente	... höhere berufliche Handlungsfähigkeit und Fachwissen	... berufs-übergreifende Qualifikationen	... ganzheitliches Verständnis durch die Verknüpfung der Einzelkomponenten

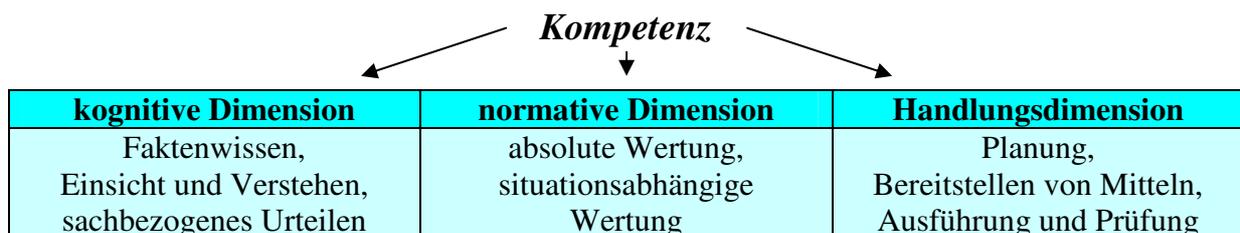
**Abbildung 8: Erweiterung des Konzeptes nach Mertens**

### 2.2.4 Von den Schlüsselqualifikationen zum Kompetenzbegriff

Als eine Art übergeordnetes Schema für Schlüsselqualifikationen hat sich in den letzten Jahren der Begriff der Kompetenzen entwickelt. Inhaltlich war damit kein neues Konzept geschaffen, jedoch erlaubte der Kompetenzbegriff eine Art formales Ordnungsschema.

Die Verständigung auf einen einheitlichen Kompetenzbegriff ist dabei schwierig (vgl. **WILSDORF** 1991, 41), nicht zuletzt deshalb, weil eine Überschneidung zum Qualifikationsbegriff existiert. Die Kompetenz bezeichnet im Allgemeinen „die Befähigung einer Person zum selbstverantwortlichen Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftspolitischen Bereich“ (**DEUTSCHER BILDUNGSRAT** 1974, 64). **WILSDORF** gibt dabei der Kompetenz die Bedeutung einer Zuständigkeit. Zuständig sein bedeutet dabei, dass eine Person ihr Aufgabengebiet allumfassend beherrscht (vgl. **WILSDORF** 1991, 42). Eine detaillierte Definition von Kompetenzen gibt **HEIDEGGER** (1996, 10f.), der auf die Mehrdimensionalität von Kompetenz hinweist.

Unter Einbindung der kognitiven, normativen und handlungsorientierten Dimensionen ergibt sich nach **HEIDEGGER** folgende Strukturierung:



**Abbildung 9: Kompetenzdefinition nach Heidegger**

In der neueren Literatur wird für Gruppen von Schlüsselqualifikationen der Begriff Kompetenz verwendet. **BECK** teilt dabei die verschiedenen Qualifikationen in drei Kompetenzgruppen ein:

- die Fachkompetenz beinhaltet die materiellen Schlüsselqualifikationen,
- die Methodenkompetenz beinhaltet denk- und methodenbestimmte Fähigkeiten,
- die Personal- und Sozialkompetenz beinhaltet soziale Verhaltensweisen und ein bestimmtes Arbeitsverhalten (vgl. **BECK** 1993, 20).

**SCHRÖDER** (1999, 103) schreibt in diesem Zusammenhang: „Kompetenz ist die Bereitschaft, Fähigkeit, Zuständigkeit und Verantwortung für einen freien und sinnvollen Bezug und Umgang mit Personen (soziale Kompetenz), der Sprache (kommunikative Kompetenz) und fachlichen Gegebenheiten (Fach-Kompetenz), aber auch das eigene Selbst betreffend (Ich-Kompetenz).“

Als eines der neueren und umfangreicheren Konzepte zu Schlüsselqualifikationen im Rahmen von Kompetenzen soll im Folgenden kurz das Konzept nach **LANG** vorgestellt werden. Für **LANG** ist unbestritten, dass die Fachkompetenz weiterhin einen hohen Stellenwert einnimmt und unbedingt erforderlich ist. Doch muss sie durch überfachliche Kompetenzen ergänzt werden, welche sich in vier Kompetenzbereichen widerspiegeln: Handlungskompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und soziale Kompetenz (vgl. **LANG** 2000, 5ff.).

Die Handlungskompetenz beinhaltet dabei zielbewusstes und schrittweises Vorgehen, Wissen über Handlungsarten, Wissen über Verhaltensprobleme und Fehlleistungen und die zielgerichtete Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die Methodenkompetenz beinhaltet die Organisation des Arbeitsplatzes, die eigene Arbeitsvorbereitung, die Einstellung und Einstimmung auf die Arbeit, die Bewältigung der Informationsflut, das Schreiben von Texten und die Gesprächsführung. Bei der personalen Kompetenz steht die eigene Person im Mittelpunkt und Dinge wie Selbstwahrnehmung, Selbsteinsicht, Selbsterfahrung, Selbstbild, Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Selbstverwirklichung, Selbstwirksamkeit und Selbstbehauptung. Eigene Kreativität wird ebenso gefordert wie variable Verhaltensweisen und der Umgang mit Stresssituationen. Bei der sozialen Kompetenz geht es schließlich um zwischenmenschliche Beziehungen und kooperative Formen der Zusammenarbeit wie etwa ein kooperativer Führungsstil oder auch ein verantwortungsbewusster Umgang mit Befehlsgewalt. Die Kommunikation nimmt dabei als Fähigkeit sich mit anderen über Personen und Sachen zu verständigen eine zentrale Rolle ein. Gesprächsführungs-, Argumentations- und Konfliktvermeidungstechniken sind dabei unabdingbar, um ein konstruktives Arbeiten im Team zu gewährleisten.

In einer schematischen Übersicht lässt sich die Unterordnung von Schlüsselqualifikationen in Kompetenzbereiche nach LANG (2005, 5ff.) folgendermaßen darstellen:

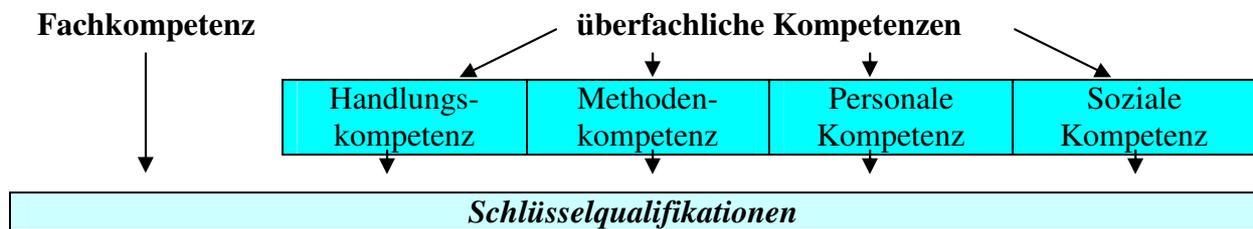


Abbildung 10: Kompetenzmodell nach Lang

Die jeweilige Einteilung von Kompetenzbereichen ist bei unterschiedlichen Autoren je nach persönlicher Schwerpunktsetzung verschieden definiert. Allen gemein ist aber die Unterordnung von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten in diese Kompetenzbereiche (vgl. BELZ/SIEGRIST 2000, 12).

So findet sich beispielsweise bei BADER (1989, 73 f.) ein Unterteilungsschema, das die berufliche Handlungskompetenz übergeordnet ansiedelt und die Methodenkompetenz in alle Kompetenzbereiche mit einbezieht:

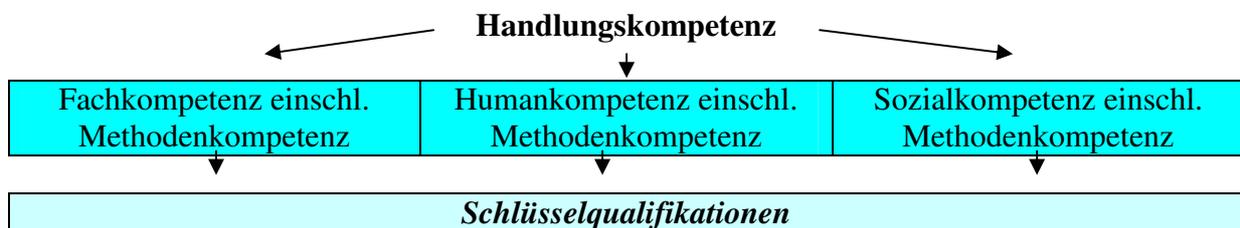


Abbildung 11: Kompetenzmodell nach Bader

Die Humankompetenz nach BADER ist dabei inhaltlich der personalen Kompetenz nach LANG gleichzusetzen.

Gibt es in der Literatur zwar unterschiedliche Ansätze zur Untergliederung der Kompetenzbereiche, unterscheidet sich die inhaltliche Ausrichtung der Konzepte im Bezug auf die untergliederten Schlüsselqualifikationen kaum voneinander. Der Begriff Kompetenz wird lediglich für ein Bündel an Qualifikationen verwendet und in Kompetenzgruppen unterteilt, die jeder Autor nach eigener Überzeugung festsetzt. Die in den untersten Ebenen der Konzepte vom qualifizierten Arbeiter eingeforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten sind inhaltlich größtenteils deckungsgleich.

### 2.2.5 Schlüsselqualifikationen: Ein Konzept unter andauernder Kritik

Nicht zuletzt weil man bei der Überprüfung von Schlüsselqualifikationen in den Bereich des nicht Wägbaren und nicht Messbaren gerät (vgl. **BECK** 1993, 95), ist dieses Konzept seit **MERTENS** nicht nur auf Würdigung gestoßen, sondern musste sich auch immer wieder scharfer Kritik erwehren. Die mit dem Begriff „Schlüsselqualifikation“ in Verbindung gebrachten positiven Zusammenhänge lassen eine Vielzahl von Deutungsmöglichkeiten zu:

- Der „Schlüssel“ kann der raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen dienen (vgl. **MERTENS** 1974, 34).
- Der „Schlüssel“ kann auch als „Generalschlüssel“ betrachtet werden, der in mehrere Schlösser passt (vgl. **BARTHEL** 1988, 2).
- Schlüsselqualifikationen können als „Schlüssel“ für eine erfolgreiche Erfüllung der Berufsanforderungen in der Industriegesellschaft mit ihrem rapiden Wandel bezeichnet werden (vgl. **MUDERS/WIENER** 1988, 57).

**ZANBECK** konkretisiert die Kritik an den überfachlichen Fähigkeiten, indem er schreibt, wenn Bildung und Erziehung so einfach gelingen könnten, dann wäre dies die „Erfüllung jedes alten Pädagogentraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeit erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekanntem Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen“ (**ZANBECK** 1989, 78). **HÜFFNER** (1992, 87f.) spricht in diesem Kontext vom „Mythos“ der Schlüsselqualifikationen, der lediglich den Charakter eines „Schlagwortes“ aufweist.

So werden überfachliche Qualifikationen häufig sehr allgemein und grundsätzlich diskutiert, „so dass auf diesem großem Feld nahezu alles Platz haben kann“ (**WILSDORF** 1991, 77). Dabei ist ein großer Spielraum für Definitionen und Interpretationen gegeben, da die einzelnen Begriffselemente in ihrer inhaltlichen Dimension oftmals nicht festgelegt sind. Für **KLÖPPEL** (1986, 40) handelt es sich bei Schlüsselqualifikationen längst um einen „Omnibus, in dem alles Platz hat“, und **WEINERT** (1998, 24) prangert eine „inflationäre Mannigfaltigkeit“ an und spricht von einem „bunte[n] Katalog geistiger, persönlicher und sozialer Wünschbarkeiten“. Tatsächlich findet man bis heute in der Literatur keinen Konsens über eine umfassende Definition, und die Inhalte verschiedener Autoren in ihren persönlichen Konzepten laufen je nach Schwerpunktsetzung der Verfasser auseinander.

Im Kontext eines traditionellen Bildungssystems im Sinne Humboldts (vgl. Kapitel 2.1.2.3) wird sogar vor den Schlüsselqualifikationen gewarnt, da sie nach dem ganzen Menschen greifen. Dieses Konzept „hat sich mit der Etablierung kapitalistischer Produktionsverhältnisse

herausgebildet; es ist zugleich deren Bedingung und Resultat“ (**BAMME** 1987, 2). Zudem erzeugen die dadurch stetig präsenten Anforderungen wie Kreativität, Engagement oder Entscheidungsfähigkeit im späteren Berufsalltag Hektik, Leistungsdruck, fortlaufenden Zwang zur Weiterbildung und Stress. Das Phänomen des gestressten Managers überträgt sich dabei auch mehr und mehr auf den Produktionsarbeiter (vgl. **HILBERT/STÖBE** 1991, 220). Schlüsselqualifikationen machen nach **GEIBLER** (1989, 3) den einzelnen Arbeiter zwar anpassungsfähiger, aber sie lassen ihm auch keine Alternative zu einer permanenten Anpassung, so dass er sich den betrieblichen Erfordernissen unterwerfen muss. Zudem weist **GEIBLER** (1988, 89f.) auf eine permanente Entwertung der Beschäftigten hin, da ihre angeeigneten Fachkenntnisse im Zuge des technischen Fortschritts zu „Wegwerfqualifikationen“ verkommen würden. **BADURA** (1989, 25) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Entberuflichung durch Schlüsselqualifikationen“. Traditionelle Berufsbilder werden damit aufgeweicht und deren Schutzfunktion für die Beschäftigten in ihrer Rolle als Anbieter auf dem Arbeitsmarkt verschwindet, ohne das etwas Adäquates an ihre Stelle tritt (vgl. u.a. **ARNOLD** 1988, 85f.).

**WEINERT** (1998, 24f.) nimmt die Schlüsselqualifikationen aus lernpsychologischer Sicht in die Kritik, wenn er im Rahmen deren Mannigfaltigkeit feststellt, dass ihnen sowohl genetisch verankerte Fähigkeiten als auch erlernbare Kenntnisse und Fertigkeiten zugeordnet werden. Vom psychologischen Standpunkt aus sind intellektuelle Fähigkeiten (z.B. analytisches, logisches und abstraktes Denken), erlernbare Kenntnisse (z.B. Fremdsprachen), strukturelle Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsgefühl), Arbeitstugenden (z.B. Leistungsbereitschaft und Zuverlässigkeit) und soziale Kompetenzen unterschiedliche Dispositionen, welche große Unterschiede darüber aufweisen, inwieweit, wie und wodurch sie gelernt, erworben, geändert und beeinflusst werden können. Diesem Faktor tragen viele Konzepte nicht Rechnung, die Schlüsselqualifikationen als grundsätzlich vermittelbare Fähigkeiten behandeln.

Mit der Vermittelbarkeit von Schlüsselqualifikationen ist ein wesentlicher Kritikpunkt angesprochen, der von vielen Autoren kontrovers diskutiert wird. **BADURA** (1989, 26) spricht bei der grundsätzlichen Trainierbarkeit und Weiterentwicklung von kognitiven Intelligenzleistungen von einer impliziten Unterstellung. **ARNOLD** stellt sich im Hinblick auf die Erwachsenenbildung die Frage, ob derartige „didaktische Arrangements“ überhaupt möglich sind, oder ob Schlüsselqualifikationen nur „im Wege einer grundlegenden Persönlichkeitsentwicklung erworben werden können, wie sie sich im Erwachsenenalter nur im Ausnahmefall ergibt“ (1988, 85f.). Gegenteilig dazu kritisiert **KLÖPPEL** (1986, 40) die

überfachlichen Qualifikationen, indem er die Meinung vertritt, sie seien „nicht mehr als jene Kompetenzen, über die jeder Erwachsene nach einigermaßen geglückter Primär- und Sekundärsozialisation verfügen sollte.“ Darüber hinaus ergibt sich bei der Diskussion um die Vermittelbarkeit die Transferproblematik, die besagt, dass im Bezug auf Schlüsselqualifikationen erlernte Intelligenzleistungen und Verhaltensweisen nur beschränkte Transferpotentiale aufweisen (vgl. **BADURA** 1989, 26). Dies würde in letzter Konsequenz eine Negation formaler Schlüsselqualifikationen bedeuten. Allerdings betont **BADURA** auch, dass das Ausmaß eines möglichen Transfers von der strukturellen Isomorphie von Lernsituation und neuer Situation abzuhängen scheint. Somit ergibt sich die Forderung an das Bildungssystem, an spätere Anforderungen ausgerichtete identische Problemstrukturen zu schaffen und komplexe Lösungsstrategien und Strategiebündel zu trainieren.

Nicht zuletzt kann man sich auch die Frage stellen, ob man mit übersteigerten Forderungen an Anpassungsfähigkeit und Multifunktionalität nicht die fachspezifische Qualifikation zu weit in den Hintergrund drängt. **GLOGER** (2001) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass weder Unternehmen noch Bewerber die „weichen Faktoren“ noch richtig ernst nehmen und spricht von „Wortkosmetik“, wobei die Begrifflichkeiten vor allem zur Imagepflege genutzt werden. „Unternehmen finden es schick, mit den Schlagwörtern ihr Image zu heben. Teamfähigkeit, Kontaktfreude und glaubwürdiges Auftreten, das klingt einfach gut“, zitiert **GLOGER** mit Wolfgang Saaman einen Unternehmensberater aus Freiburg. Da mittlerweile jeder halbwegs vorbereitete Bewerber „drei Stunden Softskill - Smalltalk“ überstehe, rückten in konjunkturell unruhigen Zeiten wieder die „harten Faktoren“ wie das Fachwissen in den Vordergrund.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde vor allem seit Mitte der 80er Jahre in der öffentlichen Diskussion immer wieder hart kritisiert. Kaum ein Autor jedoch stellt bei seiner Kritik den grundsätzlichen Nutzen des Konzeptes in Frage. Vielmehr findet man in der Literatur im Anschluss an persönliche Kritik zumeist eigene Neukonzeptionen und Verbesserungsvorschläge, welche die im Vorfeld genannten Kritikpunkte aufzufangen versuchen. Die Faszination der überfachlichen Fähigkeiten in ihren vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten, aber auch ihre Bedeutung in der heutigen strukturellen Situation des Arbeitsmarktes scheint dabei über die Jahre eher zu- als abgenommen zu haben, was sowohl durch ihre vielfältige Präsenz in berufspädagogischer Literatur unterstrichen wird, als auch durch die zunehmende Implementierung in die Bildungs- und Rahmenpläne allgemeinbildender Institutionen.

## 2.2.6 Bildungsansätze

Wurde in Kapitel 2.2.5 die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen kritisch betrachtet, so ist auch in der Literatur festzustellen, dass die Häufigkeit, mit der auf die Bedeutung von überfachlichen Qualifikationen verwiesen wurde, lange Zeit nicht positiv mit entsprechenden Ausführungen zur Frage ihres curricularen Transfers korrelierte (vgl. **STÖSSEL** 1986, 44ff.). Aber nicht zuletzt eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik vor allem auch unter lernpsychologischen Gesichtspunkten hat dazu geführt, dass neben firmeneigenen Konzepten zur Weiter- und Fortbildung auf dem Sektor von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. dem Modell zur projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA-Modell) der Siemens AG<sup>22</sup>, mittlerweile auch in aktueller Literatur fundierte Modelle für das Training und die Aneignung von Schlüsselqualifikationen zu finden sind. So stellen beispielsweise **BELZ/SIEGRIST** (2000) in ihrem „Kursbuch Schlüsselqualifikationen“ ein umfassendes allgemeines Trainingsprogramm vor.

Im Folgenden werden mit Vermittlungsansätzen nach **WEINERT** und **BECK** kurz zwei Konzepte vorgestellt, die zum einen aktuelle Erkenntnisse der Psychologie mit einbeziehen (**WEINERT**) und sich zum anderen mit der Eingliederung in die institutionelle Lernumgebungen (**BECK**) auseinandersetzen.

### 2.2.6.1 Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nach Weinert

**WEINERT** kritisiert die bisherigen Konzeptionen zu Schlüsselqualifikationen aus lernpsychologischer Sicht (vgl. Kapitel 2.2.5). Er greift dabei vor allem die Vereinheitlichung der im Hinblick auf ihre Vermittelbarkeit klar zu trennenden Fähigkeiten, Kenntnisse, Tugenden und Kompetenzen zu einem Oberbegriff an (vgl. **WEINERT** 1998, 25). In Anlehnung an **BROWN** (1994, 4ff.) schlägt er im Rahmen von „neuen Lerntheorien“ sechs Lernprinzipien für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen vor.

#### 1. *Aktiv-sinnstiftendes gegenüber passiv-mechanischem Lernen*

Ein tieferes Verstehen des Gelernten setzt voraus, dass die aufzunehmende Information in die vorhandene Wissensbasis aktiv und konstruktiv integriert wird.

---

<sup>22</sup> Das PETRA-Modell entstand 1984-1988 aus einem Modellversuch der Siemens AG mit dem Ziel der Entwicklung eines Ansatzes zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Ausbildung (vgl. **KLEIN** 1986).

**2. Erkenntnisorientiertes und nutzungsbezogenes Lernen**

Sowohl die mentale Symbolik als auch die kontextuelle Pragmatik des Wissens wie des Wissenserwerbs sind für den Aufbau von Schlüsselqualifikationen wichtig.

**3. Abstrahierendes und automatisierendes Lernen**

Sowohl abstrahiertes Wissen bei begrifflichen Lerninhalten als auch automatisierte Verhaltenssequenzen beim Erwerb von Algorithmen sind wichtige Komponenten von Schlüsselqualifikationen.

**4. Angeleitetes und selbstständiges Lernen**

Ist selbstständiges, eigengesteuertes und autonomes Lernen zwar als ein Grundstein für die Förderung von Schlüsselqualifikationen anzusehen, so darf dennoch auch angeleitetes Lernen nicht fehlen, um konkretes Expertenwissen aufzubauen.

**5. Individuelles und kooperatives Lernen**

Trotz allgemeiner Übereinstimmung über die Bedeutung kooperativen Lernens zur Optimierung des Wissenserwerbs muss auch individuelles Lernen erfolgen, um die Qualität und Quantität des erworbenen Wissens zu sichern.

**6. Lernen von Inhalten und Lernen über Lernen**

Lernen darf nicht nur als instrumentelles Mittel zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten gesehen werden, es muss auch eine Verbesserung der individuellen Lernkompetenz beinhalten (vgl. WEINERT 1998, 35f.).

Im Bezug auf konkrete Vermittlungsmodelle fordert WEINERT eine Veränderung der vorherrschenden Lernkultur, da weder einzelne Fachbereiche noch Zusatzkurse den Erwerb von Schlüsselqualifikationen auf Dauer gewährleisten können (vgl. WEINERT 1998, 36). Zur Bewältigung dieser didaktischen Aufgabe müssen folgende Grundsätze Berücksichtigung finden:

- 1. Statt der wenig aussichtsreichen Schulung allgemeiner Fähigkeiten müssen Kompetenzen zur Selbststeuerung des Lernens erworben werden.*

Es ist mittlerweile empirisch belegt, dass erfolgreiche im Gegensatz zu weniger erfolgreichen Lernenden bei vergleichbarer Intelligenz durchwegs bessere Lernstrategien und wirksamere Techniken zur Selbstregulation des Lernens besitzen. Des Weiteren werden positive Ergebnisse von Trainingsprogrammen zur Förderung des selbstständigen Lernens berichtet (vgl. auch WEINERT/SCHRADER 1997, 295ff.). Langfristig müssen also die Bemühungen dahin laufen, den Lernenden zum Experten seines eigenen Lernens zu machen.

- 2. Mit dem Erwerb von bereichsspezifischem Wissen und Können ist eine implizite Förderung relativ allgemeiner, aber für den jeweiligen Lernbereich typischer Denkmodi verbunden.*

In Bezug auf die Transferproblematik haben Studien, die sich mit den unterschiedlichen Auswirkungen verschiedener Studiengänge auf die Leistungen bei alltäglichen

Problemlöseaufgaben beschäftigten, bewiesen, dass es eine Art formale Bildung gibt, man also lehren kann, wie man denkt (vgl. auch NISBETT/FONG/LEHMAN/CHENG 1987, 630f.). Die langjährige Beschäftigung mit bestimmten Inhaltsgebieten führt dabei dazu, die für diese Gebiete typischen Denk- und Entscheidungsmodi auf sehr abstrakte und schematisierte Weise zu lernen und auch unter Alltagsbedingungen nutzen zu können.

3. *Schlüsselqualifikationen müssen in Verbindung mit dem Erwerb wichtigen inhaltlichen Wissens und Könnens auf unterschiedlichen Allgemeinheitsniveaus erworben und vermittelt werden.*

WEINERT macht dies an einem System von Doppelfragen deutlich. „Nicht nur: was wollen wir lernen, sondern auch: wie sollen wir lernen? Nicht nur: was haben wir gelernt, sondern auch: wie haben wir es gelernt? Nicht nur: was wissen und können wir, sondern auch: wo, unter welchen Bedingungen und wie können wir dieses Wissen nutzen? Nicht nur: wie viel haben wir schon gelernt, sondern auch: welche Schwierigkeiten gibt es; welche Fehler treten auf; was müssen wir noch lernen? Nicht nur: wie lernen wir, sondern auch: wie könnten wir noch besser und effektiver lernen“ (vgl. WEINERT 1998, 38f.). Nur wenn der alltägliche Erkenntniserwerb sich nach diesen Fragen ausrichtet, die Antworten gelegentlich systematisiert und Lernkompetenzen gründlich in variablen Kontexten eingeübt werden, kann man von einer aussichtsreichen Förderung des Lernens vom Lernen sprechen.

4. *Metakognitive Kompetenzen müssen das gleiche curriculare Gewicht erhalten wie der Erwerb inhaltlichen Wissens und Könnens.*

Wesentlich wirksamer als spezielle Trainingsprogramme erweist sich zur Förderung von metakognitiven Kompetenzen, sprich Schlüsselqualifikationen, ein langfristiges, in variable inhaltliche Lernprozesse eingebettetes Curriculum als übergeordnete didaktische Konzeption. Nur so kann die deklarative Metakompetenz, wie die frühzeitige Schwierigkeitseinschätzung von Aufgaben, das Sich-Einstellen auf zu lösende Probleme, die kontinuierliche Überwachung der eigenen Aktivitäten, das Gewährwerden von Fehlern, das Evaluieren von Zwischenergebnissen, die Korrektur falscher Handlungsmuster und das kritische Beurteilen der erzielten Leistungen nachhaltig entwickelt werden. Auch die prozedurale Metakompetenz, welche die fortlaufende Überwachung ablaufender Denk-, Lern- und Entscheidungsvorgänge und der Abgleich zwischen Ist- und Soll-Lage darstellt, findet so ihren Lernerfolg (vgl. WEINERT 1998, 37ff.).

WEINERT gibt damit vor, an welchen Rahmenbedingungen sich ein vernünftiges Vermittlungskonzept von Schlüsselqualifikationen aus lernpsychologischer Sicht zu orientieren hat. Er verweist zwar darauf, dass sich die Entwicklung sowohl inhaltsspezifischer

als auch übergreifender Curricula als sehr schwierig darstellt (WEINERT 1998, 40), fordert aber deutlich, dass fächerübergreifende Qualifikationen das gleiche curriculare Gewicht erhalten sollen wie inhaltliches Wissen und Können. Insbesondere durch WEINERTS sechs Lernprinzipien wird verdeutlicht, dass die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eine komplexe Einbindung in die Curricula erfordert und mit aktiv-sinnstiftendem, selbständigem, nutzungsbezogenem und kooperativem Lernen einhergeht. Damit spricht WEINERT Aspekte des Lernens an, die vor allem im Handlungsfeld des Sport immer wieder Berücksichtigung finden, wie in Kapitel 2.3 noch ausführlich erläutert werden wird.

### 2.2.6.2 Schlüsselqualifikationen im Lernalltag nach Beck

Mit BECK beschäftigt sich ein Autor umfassend damit, wie man die zunehmende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen konkret im Lernalltag von Schülern und Studierenden anwenden kann, wobei er sowohl die inhaltliche als auch die methodische Ebene betrachtet. Seine Anfang der neunziger Jahre hierzu gemachten Gedanken prägen heute die Schulcurricula in vielen Bundesländern, sind aber bis dato kaum im Hochschulbereich angekommen.

Auf inhaltlicher Ebene fordert BECK eine Hinwendung zum ganzheitlichen Lernen (vgl. BECK 1993, 83f.). Der Lernende soll dabei Erfahrungen im Umgang mit ganzheitlichen, relativ komplexen Sachverhalten und Anforderungen sammeln. Da nach FAUSER (1991, 3) kaum ein Begriff in der Pädagogik so ungenau abgehandelt wird wie Ganzheitlichkeit, macht BECK (1993, 83) deutlich, wie er sich den Unterschied zum klassischen Lernen vorstellt:

<i>Klassisches Lernen</i>	<i>Ganzheitliches Lernen</i>
rationales Lernen → Kopf wird gefördert	Ansprechen von Gefühlen → Intuition wird gefördert
Körper und Bewegung werden vom Geistigen getrennt	Körper und Bewegung sind Bestandteile des Lernprozesses (handlungsorientierte Methoden)
Trennung zwischen Lehrer, Lernendem und Lernobjekt	Verschmelzungsprozesse
Lehrer ist Fachautorität und achtet auf Fehlerkorrektur	Lehrer fördert als „Mensch“ die Persönlichkeit und das Vertrauen des Lernenden
Stress und Leistungsdruck	Entspannte Konzentration
Lernen ist: ein Muss, harte Arbeit, Willenssache	Lernen ist: Freude, Spiel, Erfahrung der eigenen Fähigkeiten

**Tabelle 1: Ganzheitlichkeit nach Beck**

Ergebnisse aus der Lernforschung stützen **BECKs** Forderungen. Der handelnde Umgang mit Lernstoff soll eine Erinnerungsquote von 90% zur Folge haben (vgl. **WEIDEMANN** 1991, 13f.).

Doch darf man zur Ausbildung von Handlungsfähigkeit das Fachwissen keinesfalls vernachlässigen. **BECK** greift dabei auf einen Ansatz von **DUBS** (1985, 36) zurück, der generell zwei Formen von Wissen vorschlägt: das Faktenwissen, welches sich aus Sachverhalten, Definitionen, Daten usw. zusammensetzt, und das Begriffswissen, welches Konzepte beinhaltet, die in verschiedenen Zusammenhängen Anwendung finden können. Das Problem, welches Wissen zu erarbeiten und welches nachzuschlagen ist, kann damit beantwortet werden: Begriffswissen ist zu erarbeiten, Faktenwissen soweit als möglich nachzuschlagen, auch weil die Vergessensquote sehr hoch ist. Die Aneignung von Fachwissen allerdings muss erhalten bleiben, da „ganzheitlich vernetzt nur denken kann, wer viel weiß“ (**DUBS**, 1987, 636f.).

In diesem Zusammenhang fordert **BECK** (1993, 87) ein „Primat der Fachinhalte“. Schlüsselqualifikationen sind keine eigenständigen Qualifikationen, die als abstrakte Lerngegenstände vermitteln werden können. Sie werden erst bedeutsam bei der Anwendung von Fachqualifikationen, so dass eine integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen höchst bedeutsam ist. Für die Praxis bedeutet das:

- Sowohl Fachqualifikationen als auch Schlüsselqualifikationen sollen gleichrangig gefördert werden und
- beide Qualifikationsbereiche sind nicht einzeln zu betrachten, sondern können nur gemeinsam in konkreten Aufgaben vermittelt werden (vgl. **BECK** 1993, 87).

Im Alltag stellt sich dies als eine didaktisierte Fachlichkeit dar, bei der das Fachliche allerdings nicht mehr allein das Eigentliche des Lernprozesses ist (vgl. **ARNOLD** 1988, 87).

Eine methodische Antwort auf die zunehmende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen sind laut **BECK** (1993, 91f.) fächerübergreifende Inhalte. Wenn Bildungsinstitutionen nicht trennen sollen, was sich im Leben als Handlungszusammenhang ergibt, dann müssen im Lernprozess alle bedeutsamen Aspekte eines Problems erörtert werden. **BECK** ist sich dabei allerdings auch der Probleme um die Realisierbarkeit im Zusammenhang mit Kosten und Organisation bewusst.

Auch eine methodische Umgestaltung der Lernprozesse an sich hin zu grundsätzlich teilnehmerorientierten, teilnehmeraktivierenden und kommunikationsfördernden Verfahren ist nötig. **BECK** (1993, 92) sieht handlungsorientierte Verfahren mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit und Verantwortung am besten geeignet, um Schlüsselqualifikationen zu

vermitteln. In die traditionellen Curricula sind dabei verstärkt „schlüsselqualifikatorische Elemente“ einzubauen. Ein allgemeiner Grundsatz jeglicher Art von Lernen soll lauten: „so schülerzentriert wie möglich, so lehrerzentriert wie nötig“ (**BECK** 1993, 93).

Doch nicht nur die Vermittlungs- auch die Bewertungsmethodik muss sich nach **BECK** dauerhaft ändern. Ganzheitliches Qualifizieren muss auch ganzheitliches Prüfen zur Folge haben, sonst bestimmt der „heimliche Lehrplan“ des Fachwissens weiterhin die Inhalte (**BECK** 1993, 93). Nicht nur Wissen ist abzufragen, sondern auch Handlungsfähigkeit. Problemhaltige Situationen mit alternativen Lösungswegen müssen vom Lernenden unter Transfer seines Wissens zu lösen sein. Im Bereich des Sozialverhaltens stößt der Bereich des Wägbaren und Messbaren allerdings an seine Grenzen.

**BECK** beschreibt Mitte der 90er Jahre den Bedarf der Anpassung des Bildungssystems an die neuen Anforderungen des Arbeitsmarktes im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Er sieht dabei seinen Ansatz in Grundsätzen von einigen Bildungsinstitutionen schon aufgegriffen (vgl. **BECK** 1993, 94), weist aber darauf hin, dass im Deutschen Bildungssystem im Allgemeinen verstärkt Handlungsbedarf besteht. Beck ist dabei als typischer Vertreter eines modernen und ganzheitlichen Bildungsbegriffes zu sehen. Viele seiner hier erörterten Ideen haben in den neunziger Jahren Einzug in die Curricula von Bildungsinstitutionen erhalten. Vor allem in den Schulen wurde ganzheitliches Lernen durch die stark vorangetriebenen Lehrplanarbeit in Verbindung mit der erforderlichen Entwicklung neuer Lehrpläne für die neuen Bundesländer nach der Wende stärker implementiert (vgl. **ASCHEBROCK** 2001a, 138). Schule soll sich fortan „in fächerübergreifenden Vernetzungen der Verwirklichung grundlegender Bildungsaufgaben“ stellen (**ASCHEBROCK** 2001b, 55). Zukunftsorientierte Bildung soll die Schüler zur Bewältigung epochaltypischer Schlüsselprobleme befähigen (**ASCHEBROCK** 2001a, 140). Auch auf universitärer Ebene erhalten Gedanken, die inhaltlich in Konformität zu den Ausführungen **BECKS** stehen, im Rahmen des Bologna-Prozesses langsam Einzug in die weiterhin fachlich orientierten Curricula (vgl. Kapitel 2.1.2.2).

### 2.2.7 Schlüsselqualifikationen heute – Karrierefaktor Soft Skills

Über 30 Jahre sind vergangen, seitdem **MERTENS** mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen versuchte, eine Antwort auf die veränderten Strukturen des Arbeitsmarktes zu finden. In der Zwischenzeit wurde sein Konzept von vielen Autoren gewürdigt und kritisiert, aufgegriffen und weiterentwickelt. Dabei wurde es in konkrete

Bildungsansätze transferiert. So breit wie die Grundzüge des Konzeptes dabei in der Theorie reflektiert und erweitert wurden, so signifikant scheint auch weiterhin seine Rolle in der aktuellen Praxis von Beruf und Karriere zu sein.

### 2.2.7.1 Begriffliche Vielfalt

Der ursprünglich von **MERTENS** stammende Begriff der Schlüsselqualifikationen wird heutzutage in der Literatur recht unterschiedlich benutzt (vgl. **KAISER** 1987, 767). Gleiche oder ähnliche Bildungserscheinungen werden dabei häufig mit verschiedenen Begriffen belegt, und umgekehrt rangieren unter demselben Begriff verschiedene Bildungserscheinungen. **WILSDORF** (1991, 53f.) führt dazu eine Auswahl von Oberbegriffen auf:

- Schlüsselqualifikationen
- Extrafunktionale Qualifikationen
- Fundamentalqualifikationen
- Fachübergreifende Qualifikationen
- Berufsübergreifende Qualifikationen
- Prozessunspezifische Qualifikationen
- Querschnittsqualifikationen
- Langzeitqualifikationen
- Basisqualifikationen
- Strukturqualifikationen
- Nichtstandardisierbare Qualifikationen
- Kommunikativ-soziale Qualifikationen
- Fachlich-innovatorische Qualifikationen
- Skills

Bei der inhaltlichen Fülle der Begriffe fällt ins Auge, dass einige Begriffe synonym verwendet werden, andere sich überschneiden oder auch völlig Verschiedenes beinhalten.

In der aktuellen Diskussion hat sich der Anglizismus **Soft Skills** als Synonym für Schlüsselqualifikationen etabliert. Im Deutschen übersetzt als „weiche Fähigkeiten“ zu verstehen (vgl. [www.infoquelle.de](http://www.infoquelle.de)), stellen sie den Gegensatz zum fachspezifischen Wissen, den so genannten **Hard Skills**, dar.

Doch nicht nur der Oberbegriff weist Spielräume auf, auch die ihm inhaltlich zugeordneten Fähigkeiten und Eigenschaften sind nicht eindeutig einzugrenzen (vgl. Kapitel 2.2.5). Ein Beleg für diese These ist die von **DIDI/FAY/KLOFT/VOGT** (1993, 8f.) erstellte Liste mit 654 allein in berufspädagogischer Literatur erwähnten Schlüsselqualifikationen:

<i>Nennungshäufigkeit</i>		
<b>1.</b>	Kommunikationsfähigkeit	24
<b>2.</b>	Kooperationsfähigkeit	23
<b>3.</b>	Flexibilität	21
	Kreativität	21
	Denken in Zusammenhängen	21
	Selbstständigkeit	21
<b>7.</b>	Problemlösefähigkeit	20
<b>8.</b>	Transferfähigkeit	17
<b>9.</b>	Lernbereitschaft	16
<b>10.</b>	Durchsetzungsvermögen	15
	Entscheidungsfähigkeit	15
<b>12.</b>	Zuverlässigkeit	14
	Verantwortungsgefühl	14
	Lernfähigkeit	14
	Konzentrationsfähigkeit	14
<b>16.</b>	Ausdauer	13
<b>17.</b>	Genauigkeit	12
<b>18.</b>	Analytisches Denken	11
<b>19.</b>	Logisches Denken	10
	Abstraktes Denken	10
	Selbständiges Denken	10
<b>22.</b>	Leistungsbereitschaft	9
	Kritikfähigkeit	9
	Urteilsfähigkeit	9
	Fremdsprachenkenntnisse	9

**Tabelle 2: Schlüsselqualifikationen in berufspädagogischer Literatur**

### 2.2.7.2 Soft Skills als Schlüssel zum Berufseinstieg

Mit der Überschrift „Karrierefaktor Soft Skills“ betitelte die Zeitschrift Focus einen Onlineartikel zum Thema Schlüsselqualifikationen und macht deutlich, dass man aktuell die „weichen Faktoren“ nicht vernachlässigen darf, beschäftigt man sich mit den geforderten Kriterien für Berufseinstiegs- und Aufstiegschancen. „Erfolg im Arbeitsleben basiert zu 50 Prozent auf Fachkompetenz. [...] Die andere Hälfte hängt von den so genannten Soft Skills wie Kommunikations- und Teamfähigkeit ab“, wird mit Alva der Präsident der Apollo International University of Applied Sciences zitiert ([www.focus.msn.de](http://www.focus.msn.de)).

Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen noch deutlicher unterstreichend verweist Bruns (vgl. **FRIEDRICHSEN** 2004), Geschäftsführer des Münchner geva-Institutes, auf eine Studie des Computerkonzerns IBM, wonach die Karriere zu 90% nicht von der Qualität der Arbeit abhängt, sondern vom persönlichen Auftreten und Bekanntheitsgrad im Unternehmen. Für

den Arbeitsexperten lässt dies nur ein Fazit zu: „Fachliches Know-how reicht heute längst nicht mehr aus [...], was zählt sind die so genannten soft skills<sup>23</sup>“ (FRIEDRICHSEN 2004).

Auch REETZ (vgl. Kapitel 2.2.3.2) unterstreicht in einem Artikel die „Aktualität von Schlüsselqualifikationen aus der Perspektive des Beschäftigungssystems“ (www.sowi-online.de). Wurde den Schlüsselqualifikationen in den 80er Jahren wachsende Bedeutung beigemessen, so setzt sich nach REETZ diese Entwicklung über die 90er Jahre bis zum heutigen Tage fort. Er verweist dabei auf die interne Flexibilisierung der Betriebe, welche erhöhte Anforderungen an die flexible Verfügbarkeit und die Erweiterung des Wissens stellt. In diesem Zusammenhang wachsen die Anforderungen an Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit erheblich (vgl. auch BAETHGE/SCHIERSMANN 1999, 8f.).

Unter dem Schlagwort „Emotionale Intelligenz“ sorgte 1995 GOLEMAN dafür, dass sich die breite Öffentlichkeit mit einer anderen, scheinbar neuen Form des intelligenten Handelns auseinandersetzte. GOLEMAN stellte Faktoren wie Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Motivation, Empathie und soziale Kompetenz als wichtigste Faktoren heraus, welche bei genauerer Betrachtung nichts anderes darstellen als grundsätzliche Schlüsselqualifikationen. GOLEMAN äußerte sich 1999 im Bezug auf die Arbeitswelt folgendermaßen: „Ich habe mit ungefähr 500 Firmen gearbeitet. Diese Firmen haben beobachtet, dass die emotionale Intelligenz doppelt so stark an ihrem Erfolg beteiligt ist wie Intelligenzquotient und Sachverstand zusammengenommen. Dies gilt für alle Ebenen des Unternehmens“ (www.infoquelle.de).

Auch einige Hochschulen haben die Bedeutung des ursprünglich aus der Berufsforschung stammenden Konzeptes der Schlüsselqualifikationen bereits abseits vom Bologna-Prozess aufgegriffen. So bietet beispielsweise mit Anne Brunner die erste Professorin Deutschlands an der Fachhochschule München das Fach Schlüsselqualifikationen an (vgl. www.spiegel.de). In Brunners Systematik stehen dabei vor allem persönliche, soziale und methodische Kompetenz im Vordergrund. In Seminaren und Übungen lernen die Studierenden auf diese Weise, den Anforderungen des modernen Arbeitsmarktes gerecht zu werden.

Nicht zuletzt sind es die Arbeitgeber, welche bei der Wahl ihres Personals den Schlüsselqualifikationen großen Stellenwert einräumen. So kann man auf den Internetseiten vieler Unternehmen im Hinblick auf Job und Karriere Hinweise auf die fächerübergreifenden

---

<sup>23</sup> Die Schreibart des Anglizismus Soft Skills variiert in verschiedener Literatur. In Zitaten wird die dem entnommenen Text entsprechende Rechtschreibung verwendet.

weichen Fähigkeiten finden. Die Landesbausparkasse Baden-Württemberg verdeutlicht beispielsweise auf ihrer Homepage unmissverständlich: „Gute Noten reichen nicht aus“ (www.lbs-bw.de). Im weiteren Verlauf wird gefordert: „Wer einen guten Abschluss hat, bekommt noch lange keinen Job. Zusatzqualifikationen müssen her, und zwar die von der weichen Sorte.“

Das deutlichste Indiz für die aktuell hohe Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für den Einstieg in das Berufsleben und die erfolgreiche Meisterung der damit verbundenen Aufgaben und Tätigkeiten findet man allerdings bei einer Analyse von Stellenausschreibungen. Als Beispiel soll hier eine Untersuchung von **BELZ/SIEGRIST** (2000, 8) aufgeführt werden:

<i>Anzahl der Stellenausschreibungen</i>	<b>3.420</b>	
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	1375 Nennungen	40,2%
Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit	920 Nennungen	26,9%
Problemlösefähigkeit und Kreativität	636 Nennungen	18,6%
Verantwortungsfähigkeit	339 Nennungen	9,9%
Begründungs- und Bewertungsfähigkeit	236 Nennungen	6,9%
Denk- und Lernfähigkeit	154 Nennungen	4,5%

**Tabelle 3: Stellenausschreibungsanalyse von Belz**

**BELZ** untersuchte am 01.03.1997 die Stellenausschreibungen in sechs überregionalen deutschen Tageszeitungen und drei regional erscheinenden Zeitungen auf die explizit genannten Schlüsselqualifikationen.

### **2.2.7.3 Aktuelle Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes**

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) führt in regelmäßigen Abständen Großstudien durch, um Daten und Fakten zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen im Berufsleben zu erhalten. Im Jahre 1999 fand in diesem Zusammenhang eine Großstudie statt, die sich speziell mit überfachlichen Qualifikationen beschäftigte. Dazu wurden 23.444 Stellenangebote aus fünf überregionalen und 26 regionalen Zeitungen nach dem Zufallsverfahren erfasst (vgl. www.bibb.de -1-) und nach überfachlichen Qualifikationen, also Soft Skills, ausgewertet.

Die Studie kam zu folgendem Ergebnis:

<i>Überfachliche Qualifikationen in Stellenanzeigen</i> in Prozent	
<b>Qualifikationsdimension</b>	<b>Anzeigen insgesamt</b>
Leistung, Motivation und persönliche Disposition	46,4
Teamfähigkeit, Kooperation und Kommunikation	33,4
Erfahrung und Professionalität	27,8
Kognitive Fähigkeiten und Problemlösekompetenzen	22,7
Mitwirkung und Gestaltung	20,9
Kunden- und Dienstleistungsorientierung	14,3
Wandel, Innovation und Lernen	13,5
Unternehmerisches Denken und Handeln	3,8
Persönlichkeit	2,9

**Tabelle 4: Überfachliche Qualifikationen in Stellenanzeigen**

Somit sind überfachliche Qualifikationen aus den Dimensionen Leistung, Motivation und persönliche Disposition sowie Teamfähigkeit, Kooperation und Kommunikation bei den Anzeigen am häufigsten gefordert<sup>24</sup>. Zudem sind kognitive Fähigkeiten und Problemlösekompetenzen, sowie die Fähigkeit zur Mitwirkung und Gestaltung häufiger vertreten.

Die Ergebnisse der Studie wurden in den folgenden Jahren mehrfach bestätigt. Auch eine groß angelegte Untersuchung der DEKRA Akademie GmbH aus dem Jahr 2000<sup>25</sup> kommt zu dem Schluss: „Teamfähigkeit in Verbindung mit Engagement und Eigeninitiative sind die meistgefragten Schlüsselqualifikationen (www.bibb.de -2-).“ Die aktuellste Großstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung, in der auch die Präsenz von Schlüsselqualifikationen in Stellenanzeigen erfasst wird, entstammt dem Jahr 2001<sup>26</sup>. Danach sind die Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten, welche in 52% der erfassten Stellenanzeigen genannt werden, am häufigsten vertreten, gefolgt von selbstständigen Lern- und Arbeitsweisen mit 36% (vgl. www.bibb.de -3-). Im Bezug auf den Bedarf an

<sup>24</sup> Dieses Ergebnis unterstreicht damit auch die in Kapitel 2.2.7.2 aufgeführten Untersuchungsergebnisse der 1997 durchgeführten Stellenanzeigenanalyse von BELZ.

<sup>25</sup> In dieser Studie wurden am Stichtag des 22./23. Juli 2000 in zwölf Tageszeitungen 12.645 Stellenanzeigen ausgewertet (vgl. www.bibb.de -2-).

<sup>26</sup> In dieser Studie wurden 25.000 Stellenangebote aus fünf überregionalen und 35 regionalen Zeitungen des zweiten Maiwochenendes und des dritten Juniwochenendes erfasst und zusätzlich 329 Stellenangebote aus sieben Online-Jobbörsen herangezogen (vgl. www.bibb.de -3-).

Schlüsselqualifikationen nach Berufsfeldern ergab sich, dass sowohl in Organisationsberufen, als auch bei Ingenieuren oder Kaufleuten überfachliche Kompetenzen einen nahezu gleichwertig hohen Stellenwert besitzen. Dies unterstreicht noch einmal die Notwendigkeit, Berufseinsteiger mit Schlüsselqualifikationen auszustatten, da sie in ihrem Arbeitsalltag um diese Fähigkeiten nicht mehr umher kommen. Die Art der geforderten Fähigkeiten variiert allerdings mit dem Tätigkeitsbereich.

Neben Studien, welche Aussagen über die explizit geforderten Schlüsselqualifikationen liefern, liegen mit dem 2004 durchgeführten Projekt zur arbeitsnahen Dauerbeobachtung der Qualifikationsentwicklung mit dem Ziel der Früherkennung von Veränderungen in der Arbeit und in den Betrieben (ADeBar)<sup>27</sup> zudem aktuelle Ergebnisse vor, welche die allgemeine Bedeutung von Schlüsselqualifikationen nochmals unterstreichen. Hierbei wurden drei Qualifikationsprofile von Berufsanfängern gebildet und auf einer Basis von 222 Interviews Personalverantwortlichen des kaufmännischen Zweiges von Unternehmen präsentiert, welche darauf eine Wahlentscheidung zugunsten ihres Favoriten treffen mussten (vgl. GENSICKE, 2004, 1f.) Das Profil des Fachspezialisten, der vorwiegend über kaufmännisches Wissen und Können verfügt, erhielt dabei mit nur 6% den geringsten Zuspruch. Der Kundenspezialist, dessen Profil nur wenig fachspezifische, aber ausgesprochen hohe kooperative und kundenorientierte Fähigkeiten beinhaltet, wurde mit 31% weitaus häufiger gewählt. Ein klares Indiz dafür, dass es die Schlüsselqualifikationen sind, welche im direkten Vergleich über Einstellungschancen von Berufsbewerbern entscheiden. Mit 64% Präferenzanteil fiel die Wahl der Personalleiter deutlich zugunsten des Allrounders aus, welcher neben mittleren sozialen Kompetenzen auch über mittlere fachliche Qualifikationen verfügte. Zusammenfassend ist es also die richtige Mischung aus fachlichem Können gepaart mit fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen, die den Weg ins Berufsleben ebnet.

### **2.2.7.4 Assessment Center als Karriereprüfstand**

Die Signifikanz von Schlüsselqualifikationen vor allem als Voraussetzung für Arbeitsplätze in führenden Positionen wird zudem durch die in den letzten Jahren immer größer werdende

---

<sup>27</sup> Das Projekt ADeBar wurde im Auftrag des Bundesministeriums Bildung und Forschung (BMBF) und in Kooperation mit dem Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IOA) sowie der Sozialwissenschaftlichen Forschung und Beratung München (HK-Forschung) durchgeführt. Es besteht aus einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Erhebungen sowie von Längs- und Querschnittsbetrachtungen (GENSICKE, 2004, 2).

Bedeutung von so genannten Assessment Centern<sup>28</sup> unterstrichen. Kaum eine große Firma verzichtet heute noch auf diese „Beurteilungsmaschine“, der die höchste Zuverlässigkeit bei der schwierigen Auslese von Führungspersonal zugesprochen wird (www.spiegel.de).

Die Grundidee ist dabei nicht in den letzten Jahren entstanden. Laut Definition versteht man unter einem Assessment Center ein Verfahren „zur qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen bzw. Verhaltensdefiziten, das von mehreren Beobachtern gleichzeitig für mehrere Teilnehmer in Bezug auf vorher definierte Anforderungen angewandt wird“ (JESERICH 1981, 33). In der aktuellen Praxis werden die Bewerber dabei in gruppenspezifischen Übungen, psychologischen Testverfahren und Verhaltens- und Arbeitsproben auf ihre Eignung für die zu besetzende Stelle geprüft. Sachlich betrachtet stellt das Assessment Center damit eine deutliche Erweiterung des üblichen eignungsdiagnostischen Verfahrens des Vorstellungsgesprächs dar, weil

- die Anforderungen für die zu besetzende Position typisch sind,
- Leistungs- und Verhaltensproben vor allem auch auf soziale Kompetenzen abzielen,
- die Bewerber Belastungen ausgesetzt werden, die im Vorstellungsgespräch nicht simulierbar sind (vgl. MÜLLER-THURAU 2000).

Zusammenfassend stellt MÜLLER-THURAU fest, dass „im Assessment Center die Soft Skills getestet werden“.

Nach HERTWIG (www.jobpilot.at) wird in Assessment Centern vor allem auf die drei Gesichtspunkte Persönlichkeit, Leistungsmotivation und Kompetenz geachtet:

<b><i>Persönlichkeit</i></b>
Wie wirkt der Bewerber auf andere? Wie sympathisch/umgänglich ist der Bewerber? Wie hoch sind Teamfähigkeit und Belastbarkeit ausgeprägt? Passt der Bewerber in das Profil des Unternehmens und Teams?
<b><i>Leistungsmotivation</i></b>
Wie hoch ist die Motivation für den Job? Inwiefern ist der Bewerber bereit, Lebenszeit zu investieren? Wie sehr kann der Bewerber sich mit dem Unternehmen identifizieren?
<b><i>Kompetenz</i></b>
Was hat der Bewerber an Praxiserfahrung zu bieten? Was sind bisherige Erfolge? Wie verlief die bisherige Ausbildung/das Arbeitsleben?

**Abbildung 12: Prüfbare Schlüsselqualifikationen nach Hertwig**

---

<sup>28</sup> Assessment = Einschätzung, Beurteilung.

So führt beispielsweise Sony Europe als Großkonzern ein eigenes Assessment Center, in dem Bewerber in einem zweitägigen Trainingsprogramm getestet werden. Sony-Personalentwickler Wilcox schwört dabei auf diese Auswahlmethode: „Über 90 Prozent der letzten ‚Traineegruppe‘ ist nach Ablauf des Programms im Unternehmen geblieben, um mittelfristig in die Führungsebene aufzusteigen“ (www.spiegel.de).

Allgemein lässt sich feststellen, dass Firmen und Unternehmen im Bereich Personalauslese in den letzten Jahren weitreichende Konzepte entwickelt haben, die vor allem auf die Evaluierung der in den Stellenausschreibungen eingeforderten Schlüsselqualifikationen abzielen. Den Soft Skills als „weiche Fähigkeiten“ stehen damit häufig harte Testverfahren gegenüber. Wer sich in einer Bewerbung Schlüsselqualifikationen zuschreibt, muss diese in Zukunft auch in der Praxis unter Beweis stellen können.

### 2.2.8 Fazit

Fordert der Bologna-Prozess von den Hochschulabgängern „Beschäftigungsfähigkeit“ als übergeordnete Kompetenz, so ist es ein logischer Schritt zu evaluieren, welche Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt aktuell gefordert sind. Neben den unbestritten wichtigen fachlichen Qualifikationen hat sich hier aus den Bedürfnissen einer veränderten Arbeitswelt des späten zwanzigsten Jahrhunderts mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen ein Bildungsansatz entwickelt, der die modernen Anforderungen in Unternehmen und Betrieben greifbar macht. Dieser Bildungsansatz wurde im Laufe der Zeit immer wieder verfeinert, und es entstanden konkrete Vorschläge zur Implementierung in Curricula von Schulen und Hochschulen. Will die Bologna-Erklärung nach eigenem Anspruch ein Europa des Wissens schaffen, welches seine Bürger mit den notwendigen Kompetenzen für das neue Jahrtausend ausstattet (vgl. Kapitel 2.1.2.1), so muss die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen zukünftig Teil universitärer Hochschulbildung sein.

Auch wenn man den weichen, fächerübergreifenden Fähigkeiten durchaus kritisch gegenüberstehen kann und die so genannten Soft Skills in allgemeinpädagogischer Literatur nicht zuletzt aufgrund der mangelnden Trennschärfe und Überprüfbarkeit kontrovers diskutiert werden, so unterstreicht doch ein Blick in die real existierende Arbeitswelt von Unternehmen und Betrieben die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen. Fächerübergreifende Kompetenzen werden von der Wirtschaft explizit benannt und als Berufseinstiegsvoraussetzungen deutlich eingefordert. Dabei wurden durch die Implementierung von Assessment Centern auch genormte Auswahlverfahren geschaffen, die

diese Qualifikationen bestmöglich abprüfen. Zudem integrieren die Firmen bei ihren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verstärkt Seminare zur Ausbildung von Soft Skills.

Gerade die Forderung des Bologna-Prozesses, akademische Qualität mit Voraussetzungen für dauerhafte Beschäftigungschancen zu kombinieren, muss daher darauf abzielen, auch die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen verstärkt curricular einzubinden. Die im Rahmen der Hochschulreformen immer wieder geforderte verstärkte Kooperation mit Vertretern der Wirtschaft scheint in Anlehnung an die gewonnen Erkenntnisse im höchsten Maße sinnvoll, da der Arbeitsmarkt die notwendigen fächerübergreifenden Kompetenzen für sich bereits klar definiert hat und zudem über interne Bildungsprogramme in diesem Bereich verfügt.

Eine solche Annäherung und Verknüpfung von der in der Charta Magna Universitatis als „frei“ proklamierten universitären Forschung und Lehre mit arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten entspricht zunächst einmal nicht dem traditionellen Bildungsbegriff nach Humboldt und wird nicht zuletzt deswegen auch zukünftig immer wieder kritisch betrachtet werden. Da die grundsätzlichen Gütekriterien und Anforderungen allerdings mittlerweile durch den Arbeitsmarkt einigermaßen transparent definiert sind, könnte es zunächst einmal ein Ansatz der Hochschulen sein, intern zu schauen, wie die Aneignung von Schlüsselqualifikationen gewährleistet werden könnte. Dieses kann nach einhelliger Meinung der pädagogischen Literatur nicht theoretisch geschehen, sondern hat ganzheitlich und nutzungsbezogen zu erfolgen. Die Universitäten müssten dazu innerhalb ihrer eigenen Professionalität nach Tätigkeitsbereichen und -feldern Ausschau halten, in denen fächerübergreifende Kompetenzen geschult und entwickelt werden könnten. Der Bereich des Sports stellt dabei nicht nur als Fachbereich vieler Hochschulen einen sozialen Wirkungsraum dar, in dem das Lernen in Theorie und Praxis seit jeher handlungsbezogen verknüpft sind.

## **2.3 Sport als Handlungsfeld**

Sport hat seit jeher einen Teilbereich von Bildung dargestellt. Schon in der antiken Vorstellung war die körperliche Bildung eng mit der geistigen Bildung verknüpft, so dass der römische Dichter **JUVENAL** (ca. 100 n.Chr.) einst forderte, ein gesunder Geist möge in einem gesunden Körper wohnen. Auch heute findet Sport im Rahmen von Schule und Hochschule auf verschiedene Arten statt, sei es als Sportunterricht, Wettkampfsport, Arbeitsgemeinschaft, Freizeit- und Breitensport oder Gesundheitssport.

Das folgende Kapitel soll zunächst einmal detailliert erfassen, welcher Bildungscharakter dem Sport im Allgemeinen zugeschrieben werden kann und zu welchen Schlüssen die moderne Sportpädagogik in Bezug auf die Chancen der Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen kommt. Zudem soll konkret geschaut werden, auf welche Weise Schlüsselqualifikationen im Bereich des Sports vermittelt werden können. Dabei ist ein Großteil der sportpädagogischen Literatur im Zusammenhang mit dem Schulsport geschrieben worden. In diesem Bereich hat die wissenschaftliche Diskussion über den bildenden Wert des Sports in den letzten Jahrzehnten sehr angeregt stattgefunden und zu einer Fülle von Theorien und Konzepten geführt. Die hier entwickelten Ideen und Ansätze sind als Grundlage der allgemeinen Sportpädagogik anzusehen. Es darf davon ausgegangen werden, dass die Qualifizierungspotenziale, welche dem Sport hier zugeschrieben werden, auf das Feld des Sports als Ganzes und damit auch auf den Hochschulsport erweiterbar sind.

### **2.3.1 Sport als Vermittler von fächerübergreifenden Kompetenzen**

Vor allem durch die Diskussion zur Gleichwertigkeit des Faches Sport im Fächerkanon deutscher allgemeinbildender Schulen und damit verbundenen Legitimationsaspekten für den Schulsport als Unterrichtsfach (vgl. **HAAG** 1994) wird deutlich, dass Bewegungslernen nicht mehr alleiniges Ziel von sportlichen Aktivitäten sein kann. Neben einer Vielzahl proklamierter sportpädagogischer Aufgaben, wie z.B. Gesundheitserziehung, Stärkung des Selbstwertgefühls oder Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. **BALZ** 1992, 13ff.), rückt dabei auch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den Vordergrund.

**MERTENS/ZUMBÜLT** (2001, 25) unterstreichen dies deutlich, in dem sie erklären, dass „Sport [...] einen unverwechselbaren, herausragenden Beitrag zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen [...] leisten kann. Diese Erkenntnis wird auch von hochrangigen Bildungspolitikern vertreten“. Dabei führen sie Kreativität, Kooperationsbereitschaft,

Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Beharrlichkeit, Kritikfähigkeit und Durchsetzungsvermögen als wichtige Schlüsselqualifikationen auf, die in Sportgruppen idealtypisch vermittelt werden können, und verweisen dabei auf die zunehmende Signifikanz dieser Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. In diesem Zusammenhang würdigen sie es, dass in den Curricula der meisten Bundesländer der Beitrag des Sports „zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen zur Lebensbewältigung einer pluralistischen Gesellschaft“ Erwähnung findet (MERTENS/ZUMBÜLT 2001, 42). Auch Anette Schavan, ehemalige Kultusministerin von Baden-Württemberg, macht deutlich, dass „im Sport ein Schlüssel für die Leistungsfähigkeit“ liegt (vgl. STÜNDL 2002, 201).

Im Bereich des Schulsports ist die Vermittlung von fächerübergreifenden Kompetenzen schon fest integriert. So werben mittlerweile auch Schulen im Rahmen ihres Schulprofils auf ihren Internetseiten gezielt damit, dass sie im Sportunterricht Schlüsselqualifikationen vermitteln. Die Berufsschule Donauwörth unterstreicht beispielsweise die Wichtigkeit, ihre Schüler „fit für die Belastungen des Arbeitslebens“ zu machen. Deutlich hebt sie dabei hervor: „Sportunterricht an der Berufsschule vermittelt und stärkt auch die heute von der Wirtschaft mehr denn je geforderten Schlüsselqualifikationen“ ([www.berufsschule-donauwoerth.de](http://www.berufsschule-donauwoerth.de)). Auch das Hannah Arendt Gymnasium (HAG) in Lengerich macht auf seiner Homepage deutlich, dass „innerhalb der vielfältigen Zielsetzungen des Sportunterrichts“ am HAG der Schwerpunkt darauf liegt, „Schlüsselqualifikationen zu vermitteln“ ([www.hag-lengerich.de](http://www.hag-lengerich.de)). Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen durch Sport ist heutzutage über die Bildungsinstanz allgemeinbildender Schulen und Berufsschulen hinaus allgemein akzeptiert und findet sich auch in anderen Bereichen, wie z.B. dem Vereins- und Verbandssystem, wieder. Der Landessportbund Sachsen betont dabei, dass im Sport der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit gefördert wird, und hebt neben der Förderung des sportlichen Bewegungshandelns den Erwerb von Schlüsselqualifikationen hervor (vgl. [www.sport-fuer-sachsen.de](http://www.sport-fuer-sachsen.de)). In diesem Zusammenhang unterstützt auch die Deutsche Kinder- und Jugendhilfe die Mitgliedschaft von Kindern und Jugendlichen in Sportvereinen, denn sie „trägt zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen bei und fördert ihr Sozialverhalten und ihr gesellschaftliches Engagement“ ([www.kinder-jugendhilfe.info](http://www.kinder-jugendhilfe.info)). Wiederum wird als Schwerpunkt die Vermittlung, Ausprägung und Stärkung von psychosozialen Schlüsselqualifikationen genannt.

Neben dem breiten Konsens darüber, dass dem Sport eine wichtige Vermittlerfunktion beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen zukommt, finden sich allerdings auch Stimmen, die zur Vorsicht mahnen. So macht GRUPE (1984, 137) darauf aufmerksam, dass Sport zwar einen

Beitrag zur Ausbildung wünschenswerter Verhaltensweisen leisten kann, dies aber nicht auch zwingend passieren muss. Ob diese sportspezifischen Erfahrungen und im Sport bewährten Haltungen ins Alltagsleben transferiert werden, ist laut **GRUPE** keinesfalls grundsätzlich gegeben. Unbestritten böte der Sport aber einen „Reichtum an Anlässen und Gelegenheiten, in denen Einstellungen, Haltungen und Eigenschaften in altersgemäßer Form erlebt und geübt werden können“ (**GRUPE** 1984, 137). Auch **FUNKE-WIENEKE** (1997, 33) stellt es als ungewiss dar, dass durch Sport Ziele, die über das Bewegungslernen hinausgehen, wirklich erreicht werden können. Jedoch betont er auch, dass die positive Motivation, die der Sport bei vielen Menschen mit sich bringt, genutzt werden kann, um allgemeine Lernziele anzuschließen. Vor allem in der Erlebnispädagogik steht der Transfer von im Sport vermittelten Einstellungen und Verhaltensweisen immer wieder im Mittelpunkt der Diskussion (vgl. **REHM** 1997, 36ff.). Durch gezielte Reflexion der Lerninhalte und wiederholtes Verbalisieren von Erlebnissen und Gefühlen soll hier der Transfer ins normale Leben gelingen und eine höhere Lernleistung erworben werden.

Fächerübergreifend einsetzbare Schlüsselqualifikationen, so der Konsens in der Literatur, lassen sich nicht allgemein erlernen, sondern immer nur im Bezug auf bestimmte Bereiche der Wirklichkeit (vgl. auch **KURZ** 2000, 45). Ihre Vermittlung ist also zwingend an fachlich konkrete Gegenstände gekoppelt. Der Sport stellt dabei mit seinen spielerisch konstruierten Problemsituationen eine optimale Lernumgebung, um Kompetenzen zu entwickeln, welche auch für den Alltag des Lernenden eine Signifikanz haben. **KURZ** (2000, 45) zieht daraus folgenden Schluss: „Wenn Wissen und Können vermittelt werden, dann kann und soll dabei die Frage nicht ausgeblendet werden, was denn dieses Wissen und Können für das Leben bedeutet, und zwar für das konkrete, gegenwärtige und absehbar zukünftige Leben“. Hier können reflexive Techniken ihren Beitrag leisten, um den „Transfer ins normale Leben“ zu sichern (**REHM** 1997, 36).

### 2.3.2 Der Bildungscharakter des Sports

Die Pädagogik misst der Erziehung seit jeher eine große Bedeutung bei. Laut **LITT** (1954, 11) ist gerade sie es, die den Menschen instand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen. Bildung ist damit für **LITT** das unmittelbare Ergebnis von Erziehung. Der Begriff der Erziehung ist dabei im Gegensatz zur Bildung eher im schulischen als studentischen Bereich angesiedelt. Dennoch sind die grundlegenden Bereiche und Ziele ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff altersunabhängig

und zumeist deckungsgleich. Doch in den pädagogischen Überlegungen zum Sport scheint diese ganzheitliche Betrachtungsweise lange Zeit vernachlässigt worden zu sein.

Traditionelle Konzepte wie das „Sportartenprogramm“ nach **SÖLL** beschränken sich ausschließlich auf die Vermittlung von konditionellen Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten (vgl. **BALZ** 1992, 13) und wurden schon in den 70er Jahren von **KURZ** (1977, 43) als eine „Didaktik reduzierter Ansprüche“ kritisiert. Dabei wird Erziehung heute von vielen Pädagogen als ein mitlaufendes und allgegenwärtiges Phänomen von Bildung bezeichnet (vgl. **EHTI** 2000, 19). Auch **PÜHSE** (1994, 127) ist der Meinung, dass Bildung keinen Selbstzweck verfolgt, sondern die Aufgabe übernimmt, auf das Leben und seine vielfältigen Anforderungen vorzubereiten. Die von **PÜHSE** dabei beschriebene Aufgabe der Erziehung findet sich so oder ähnlich bei vielen Autoren wieder. Nach **KAISER/KAISER** (1991, 17) geht es bei der Erziehung vor allem „darum, der nachwachsenden Generation die in einer Gesellschaft vorhandenen und für ihren Bestand und ihre Weiterentwicklung als wichtig angesehen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln.“ Sie beschreiben damit exakt die Verhältnisse, die zum übergeordneten Bildungskonzept der Schlüsselqualifikationen geführt haben.

In der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik wurden Bildungschancen im Sport schon früh erkannt (vgl. **FUNKE-WIENEKE** 1999, 15). Die damaligen Konzepte können sich jedoch des Vorwurfs nicht erwehren, den Sport für politische Zwecke instrumentalisiert zu haben. **FUNKE-WIENEKE** (1999, 15) zitiert als Beleg den ehemaligen DDR-Sportpädagogen Stiehler, der schon 1967 forderte: „Die zur Lebenstüchtigkeit eines Menschen in der sozialistischen Gesellschaft erforderlichen Persönlichkeitsqualitäten gilt es auch im Sport systematisch und planmäßig zu formen. Zur Methodik [...] gehören deshalb Methoden der Erziehung“.

Heutzutage wird die Frage nach Erziehung durch Sport, also dem, was der Sport an Bildungspotential bieten kann, auch in der Bundesrepublik immer mehr thematisiert. Mit ihren Merkmalen der Erziehung durch Sport geben **BALZ/NEUMANN** (1999, 165f.) einen Überblick über mögliche konzeptionelle Umsetzungen:

- Erziehung durch Sport ist ganzheitlich angelegt.
- Erziehung durch Sport behandelt fächerübergreifende Themen.
- Erziehung durch Sport lässt die Sportler mitbestimmen.
- Erziehung durch Sport setzt auf selbstständiges Handeln.

**BALZ/NEUMAN** versprechen sich aus dieser Konzeption bei den Sportlern mit Eigenschaften wie sozialer Handlungsfähigkeit, selbstständigem Arbeiten und Lernen, Kreativität und Eigeninitiative grundlegende Schlüsselqualifikationen auszubilden und zu fördern.

Der Bildungscharakter des Sports geht über das Lernen von Bewegungen hinaus und verlangt im Rahmen der Persönlichkeitserziehung auch die Vermittlung von Qualifikationen, Eigenschaften und Charakterzügen, die in den Bereich der Schlüsselqualifikationen fallen. Betrachtet man seine methodische Vorgehensweise, so finden sich deutliche Parallelen zu den Konzepten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen von **WEINERT** und **BECK** in Bezug auf die Bedeutung von selbstständigem Arbeiten und Lernen, ganzheitlichen Methoden und fächerübergreifender Vermittlung (vgl. Kapitel 2.2.6.1 und 2.2.6.2).

Wenn also Sport gezielt genutzt werden kann, um überfachliche Kompetenzen zu vermitteln, so stellt sich die Frage, ob nicht auch ein nicht unter didaktischer Anleitung betriebener Sport schon bestimmte Schlüsselqualifikationen ausbildet und fördert. Volkamer gilt dabei als typischer Vertreter eines Sports, der nicht zu pädagogischen Zwecken instrumentalisiert wird (vgl. **BALZ** 1992). Der Sport wird dabei als grundsätzlich sinnvoll betrachtet, bestimmte Fähigkeiten werden auch ohne eine instruierte didaktische Zielsetzung gefördert. Danach würden auch sportliche Aktivitäten in der Freizeit, beispielsweise im Hochschulsport, zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beitragen.

### 2.3.3 Rahmenrichtlinien und Lehrpläne als Spiegel sportpädagogischer Entwicklungstendenzen

Bei einer detaillierten Auseinandersetzung mit dem Fachgebiet der Sportpädagogik in Deutschland ist festzustellen, dass die Ansätze und Konzepte der führenden Sportwissenschaftler in den letzten Jahrzehnten in die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne von Bildungsinstitutionen, und hier vor allem von Schulen, Einzug erhalten haben. Eine Analyse der Entwicklung dieser Curricula ergibt dabei einen guten Einblick in die Lernziele, die das Fundament der Fachdisziplin Sport bilden und auch auf außerschulische Bereiche transferiert werden können. Daher soll ein kurzer Exkurs in die Entwicklung der Lehrpläne im Schulsport an dieser Stelle dazu beitragen, die Veränderungen nachvollziehen zu können, welche sich in der Sportwissenschaft mit Blick auf die Bildungspotentiale von Sport vollzogen haben.

### **2.3.3.1 Geschichtliche Entwicklung und aktuelle Tendenzen**

Die aktuellen Lehrpläne im Sport sind in der heute vorliegenden Form zumeist ein Produkt der 90er Jahre, als Folge der in diesem Zeitraum stark vorangetriebenen Lehrplanarbeit in Verbindung mit der erforderlichen Entwicklung neuer Lehrpläne für die neuen Bundesländer nach der Wende und gesamtdeutschen Entwicklungstendenzen (vgl. **ASCHEBROCK** 2001a, 138).

In den 70er und 80er Jahren bezog das Fach Sport seine Legitimation aus der engen Anlehnung an das außerschulische Teilsystem Sport, dem eine mächtige Lobby anhing. Zudem schien die Gleichwertigkeit mit anderen Fächern seit 1972 durch die gleichgesetzte Prüfungsrelevanz des Faches gesichert (vgl. **ASCHEBROCK** 1995, 301). Da die Struktur der Disziplin zu damaliger Zeit im fachdidaktischen Denken Hochkonjunktur hatte, spiegelte sich dies auch vehement in den Sportlehrplänen wider. Inhaltlich gab es einen „weitgehend festgeschriebenen Sportartenkanon“ (**BALZ** 1995, 35), dessen Ziel die Vermittlung von sportspezifischem Fachwissen und Bewegungslernen war. **ASCHEBROCK** (1995, 302) spricht in diesem Zusammenhang kritisch von „fachspezifischer Häppchendidaktik“.

In den 90er Jahren allerdings gingen die Tendenzen weg von reinen Fachcurricula hin zu einem fächerübergreifend formulierten Bildungsauftrag, der auch zur Persönlichkeitsentwicklung und Werteerziehung beitragen sollte (vgl. **ASCHEBROCK** 2001, 139). Zudem stand der Sport als Fach zunehmend unter Legitimationsdruck. **LENZEN** (2000, 77ff.) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Legitimationskrise“, welche aus der „Überflüssigkeit des Faches Sport im heutigen Fächerkanon“ resultiert. Die Neuentwicklung der aktuellen Richtlinien und Lehrpläne dient somit auch ein Stück dazu, dass das Fach Sport wieder an pädagogischer Wertigkeit (zurück-)gewinnt (**ASCHEBROCK** 2001b, 54).

### **2.3.3.2 Aktuelle Reformen und neue inhaltliche Ausrichtung**

In den curricularen Neuentwicklungen seit den 90er Jahren wird von den reinen Fachcurricula Abschied genommen. Bildungsinstanzen sollen sich „in fächerübergreifenden Vernetzungen der Verwirklichung grundlegender Bildungsaufgaben“ stellen (**ASCHEBROCK** 2001b, 55). Zukunftsorientierte Bildung soll die Lernenden zur Bewältigung epochaltypischer Schlüsselprobleme befähigen (**ASCHEBROCK** 2001a, 140). Die **BILDUNGSKOMMISSION NRW** (1995, 107) drückt diesen neuen Anspruch folgendermaßen aus: „In der Diskussion über eine zeitgemäße Ordnung des Lernens herrscht Einigkeit darüber, dass Lernen in Zusammenhängen geschehen muss, die auf fachlichen Strukturen aufbauen oder sie umfassen, auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bezogen werden können und in der

Gesellschaft langfristig relevante Probleme aufgreifen.“ Dies deckt sich mit den allgemeinen Bildungsansätzen von Schlüsselqualifikationen (vgl. Kapitel 2.2.6.1 und 2.2.6.2), wonach fächerübergreifende Qualifikationen exemplarisch am Fach vermittelt werden, um dann auf alltägliche Probleme transferiert werden zu können.

**HEMKE** (1995, 366ff.) spricht im Hinblick auf die aktuellen Curricula von den fächerübergreifenden Lernzielschwerpunkten des selbstständigen Lernens, des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und der Persönlichkeitsbildung. In den Vorworten der Rahmenrichtlinien Sport finden diese Orientierungen entsprechende Berücksichtigung. In einem bundesweiten Vergleich der Sportlehrpläne unterstreicht **HEMKE** vor allem die Präsenz von Handlungsfähigkeit, sozialer Handlungskompetenz und Leistungsfähigkeit. Ferner werden die Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheit, Erkenntnisgewinnung, Selbstständigkeit sowie die Fähigkeit zur aktiven Freizeitgestaltung thematisiert.<sup>29</sup> Damit haben wichtige Schlüsselqualifikationen Einzug in die Curricula der Länder erhalten, welche sich inhaltlich mit den Qualifikationsforderungen des Arbeitsmarktes decken. Es wird damit seitens der Sportpädagogik klar zum Ausdruck gebracht, dass man den Sport als geeignetes Vermittlungsmedium für diese Qualifikationen ansieht.

### 2.3.4 Kompetenzmodelle als Grundbaustein einer moderneren Sportpädagogik

In der didaktischen Auseinandersetzung mit Sport geht es vor allem um die Frage des pädagogischen Handelns (vgl. **ELFLEIN** 2000, 42). Die Sportdidaktik stellt dabei den zentralen Kern der sportpädagogischen Arbeit dar (vgl. **MERTENS/ZUMBÜLT** 2001, 26). **HILMER** (1995, 187) versteht die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Feldern und auf allen Stufen. Dies schließt neben Unterrichtssituationen auch den Sport in Hochschul- oder Freizeitgruppen mit ein. Dabei ist bundesweit ein eindeutiger Trend weg vom Sportartenprogramm und hin zu einem ganzheitlichen Sporttreiben auszumachen, wobei grundlegende Fragen der Gesellschaft zukünftig über Schlüsselqualifikationen beantwortet und gelöst werden sollen (vgl. **MERTENS/ZUMBÜLT** 2001, 26). Lässt sich bei der allgemeinen pädagogischen Diskussion über die Inhalte und die Strukturierung von fächerübergreifenden

---

<sup>29</sup> Da die Veröffentlichungen zum bundesweiten Vergleich der Lehrpläne von **HEMKE** auf 1995 datiert sind, entsprechen sie nicht umfassend dem aktuellen Stand. Dennoch sind didaktische Strömungen, welche in ihrer inhaltlichen Form bis heute Bestand haben, gut erkennbar.

Qualifikationen ein deutlicher Trend zu Kompetenzmodellen erkennen (vgl. Kapitel 2.2.4), so findet sich dies auch in der Sportdidaktik wieder. So fasst beispielsweise **WYDRA** (www.uni-saarland.de) die Ziele des Sports in drei elementaren Kompetenzbereichen zusammen:

*Vermittlungsziele im Sport*

Ich-Kompetenz	Sach-Kompetenz	Sozial-Kompetenz
Selbstbewusstsein, Selbstreflexion, Selbstschätzung	Fachliche Erfahrung, praktische Erkenntnisse, Problemlösestrategien	Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kontaktfreudigkeit

**Abbildung 13: Vermittlungsziele im Sport nach Wydra**

In Analogie zur Strukturierungsvielfalt von Schlüsselqualifikationen in allgemein-pädagogischer Literatur findet sich auch in der Sportdidaktik kein einheitliches Kompetenzmodell. Bei genauerer Betrachtung der Literatur lassen sich allerdings vier Basiskompetenzen erkennen, welche bei unterschiedlichen Autoren Erwähnung finden und im Folgenden inhaltlich beschrieben werden.

### 2.3.4.1 Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz, bei **WYDRA** mit Ich-Kompetenz bezeichnet, stellt die Grundlage für die anderen Kompetenzen dar (vgl. **MERTENS/ZUMBÜHL** 2001, 27). In der Sportpädagogik herrscht ein verbreiteter Konsens darüber, dass Erziehung zunächst einmal grundlegend Selbsterziehung bedeutet (**FUNKE-WIENKE** 1999, 19). „Erfolg ist dem Erziehenden im personalen Bezug nur dann beschieden, wenn der erzieherische Aufruf zum Teil eines Dialogs wird, in dem der andere diesen Aufruf auf sich bezieht und ihn freiwillig anerkennt als eine für ihn bedeutsame Aufforderung zur Selbsterziehung“ (**BALZ** u. a. 1997, 15). Damit wird die Selbsterziehung zum Kern des Erziehungsverständnisses. Auch **ELFLEIN** (2000, 121) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass „im Zentrum sportpädagogischer Vermittlungsprozesse [...] die Persönlichkeitsförderung [...] im Hinblick auf die Selbstbestimmungsfähigkeit“ stehen muss. Als Folge davon soll der Sportler ein höheres Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gewinnen (vgl. **MERTENS/ZUMBÜHL** 2001, 44).

Grundlage für die Förderung von Selbstkompetenz ist die Überlegung, dass der Sport ein „unendliches Reservoir an Selbsterfahrungen“ (**BALZ/KUHLMANN** 2003, 88) bietet. Vor allem die Psychomotorik legt einen besonderen Wert auf die Selbsterfahrung durch Bewegung (vgl. **ZIMMER** 2001, 59). In und durch Bewegung gewinnt der Mensch dabei ein Bild von sich

selbst und erhält Rückmeldungen über seine Fähigkeiten, seine Stärken und Schwächen. Er lernt seine Leistungsfähigkeit einzuschätzen, die eigenen Grenzen zu erkennen, sie zu akzeptieren und zu erweitern. Vor allem der Sport bietet dabei eine Vielzahl von Herausforderungen durch eigenständig gesetzte Selbstprüfungen. Diese Erkenntnisse und Einstellungen münden dann in Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person. Zudem kann Bewegung laut **ZIMMER** (2001, 60f.) eine Möglichkeit schaffen, um Gefühle auszudrücken, die eigene Kreativität zu entdecken und emotionale Erfahrungen zu sammeln.

**BALZ/KUHLMANN** (2003, 107) halten fest, dass sportliche Aktivitäten zumeist „Könnensleistungen [sind], die zu spezifischen Kompetenzerfahrungen führen und sich sodann positiv auf das Selbstkonzept der Person auswirken“. So sind dann auch das Wissen und der Umgang mit der eigenen Leistung ein zentraler Punkt der Selbstkompetenz im Sport. Auch **ERDMANN** (1993, 15) betont, dass über die einfachen leistungsthematischen Strukturen im Sozialgefüge des Sports der Selbstwert bzw. das Selbstbild nachhaltig beeinflusst werden, wobei Leistungssituationen dem Sportler helfen, seine individuellen Besonderheiten zu erkennen. Eine Aussage, die auch zur kritischen Betrachtung Anlass gibt, dann nämlich, wenn die Erfahrungen der Sporttreibenden mit der eigenen Leistung im Sport eher negativ behaftet sind und der positive Effekt zur Ausbildung eines selbstsicheren Handelns kaum geleistet werden kann. Und doch ist das Thema Leistung im Sport aus pädagogischer Sicht sehr bedeutsam, da in keinem anderen Lebensbereich Leistungen „so offensichtlich, unmittelbar und echt, aber gleichzeitig auch künstlich geschaffen“ werden (**BALZ/KUHLMANN** 2003, 191). Somit bietet der Sport ein wertvolles Forum für Selbst-Erfahrungen und Selbst-Verwirklichungen und kann sowohl Leistungsbereitschaft und Leistungsmotivation als auch Selbstwertgefühl und Identität fördern (vgl. **BALZ/KUHLMANN** 2003, 194ff.).

### **2.3.4.2 Sachkompetenz – Methodenkompetenz**

Unter der Sachkompetenz werden in der Literatur vielfach sportspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst, welche keine fächerübergreifenden Qualifikationen darstellen. Jedoch ordnet sich auf formaler Ebene vielfach die Methodenkompetenz, welche wichtige Schlüsselqualifikationen beinhaltet, der Sachkompetenz unter (vgl. auch **NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM** 1997, 5). **MERTENS/ZUMBÜHL** (2001, 55) definieren die Methodenkompetenz als „das Lernen lernen“, wobei sie auf die Tatsache hinweisen, dass in der heutigen Zeit das in Schule und Universität Gelernte in Zukunft nicht mehr ausreicht. Damit greifen sie die Grundproblematik auf, aus der heraus **MERTENS** in den 70er Jahren das Konzept der Schlüsselqualifikationen entwickelte (vgl. Kapitel 2.2.2).

Methodenkompetenz beinhaltet zudem Fähigkeiten wie selbstständiges Gestalten und Planen, Erkennen und Korrigieren von Fehlern und selbstständiges Anwenden von Trainingsformen (vgl. **MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT** 2002, 8).

Der Hessische Lehrplan für den gymnasialen Oberstufensport fordert beispielsweise explizit vom Sport einen verbindlichen Beitrag zur Methodenkompetenz: „Besondere Bedeutung kommt dabei Methoden zu vernetztem, fächerübergreifendem Denken und zur Selbststeuerung des Lernens zu“ ([www.hessisches-kultusministerium.de](http://www.hessisches-kultusministerium.de)). Damit soll vor allem ein Beitrag zur Förderung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung geleistet werden.

Im Bezug auf die praktische Umsetzung findet sich im Sport eine Fülle von Möglichkeiten. Gerade in den kompositorischen Sportarten wie Gymnastik, Tanz oder Geräteturnen lernen die Sportler im Rahmen von im Vorfeld festgesteckten Regeln und Hilfestellungen selbstständig Übungen und Gestaltungen zu planen, zusammenzustellen und dann letztlich zu präsentieren. Im Bereich der Sportspiele können die Sportler eigenständig Spielideen und Regeln entwerfen und die Umsetzung organisieren und durchführen (vgl. [www.lehrer.uni-karlsruhe.de](http://www.lehrer.uni-karlsruhe.de)).

Resümierend ist somit festzuhalten, dass die Methodenkompetenz im Sport als Teil der Sachkompetenz oder als eigenständige Kompetenz wichtige Schlüsselqualifikationen beinhaltet, die den Sportler befähigen, sich seinen Zielen über Erfahrungen und Reflexion systematisch anzunähern, wobei er eigenverantwortliches und kooperatives Handeln an den Tag legen soll (vgl. **MERTENS/ZUMBÜHL** 2001, 55).

### **2.3.4.3 Sozialkompetenz**

„Im Sport kann man nicht nicht-interagieren“. Unter diesem Aspekt sieht **BALZ** (2003, 85) die Kommunikation als eine typische Anforderung von sportlichem Handeln an, und somit wird den unter der Sozialkompetenz in der Literatur zusammengefassten Schlüsselqualifikationen auch eine große Beachtung zuteil. **FUNKE-WIENKE** (1997, 28) spricht in diesem Zusammenhang vom sozialen Lernen als einem „Eckpfeiler im sportpädagogischen Denken“. Auch die „Charta des deutschen Sports“, die von **KOTHY** (1999, 87) als Grundgesetz für den Sport in Deutschland titulierte wird, betont in ihrer Präambel: „Der Sport erfüllt in der modernen Gesellschaft wichtige biologische, pädagogische und soziale Funktionen“ (**DEUTSCHER SPORTBUND** 1983, 45). Soziale Lehr- und Lernziele sind gegenwärtig in allen Präambeln und Lehrplänen der deutschen Bundesländer enthalten (vgl. **MARTIN** 2000, 108).

Sport stellt ein ergiebiges Feld für soziales Lernen dar und kann einen „herausragenden Beitrag zur Entwicklung von sozialem Verhalten“ leisten (MERTENS/ZUMBÜHL 2001, 31). Die Vielfalt an Sportarten kann genutzt werden, da jede Sportart bzw. Sportform ihr spezifisches soziales Anforderungsprofil besitzt (vgl. BALZ/KUHLMANN 2003, 88). PÜHSE (2001, 217) beschreibt in diesem Zusammenhang vier grundsätzliche soziale Interaktionsformen, die der Sport in seinen unterschiedlichen Formen und Zielsetzungen für den Sportler erfahrbar machen kann:

*Die vier „einander“ im Sport*

Miteinander	Füreinander	Gegeneinander	Nebeneinander
z.B.: Zusammen- spiel in einer Mannschaft	z.B.: Helfen und Sichern beim Turnen	z.B.: Wettkampf mit Gegnern	z.B.: Zirkeltraining in Kleingruppen

**Abbildung 14: Die vier „einander“ im Sport nach Pühse**

Sozialerziehung und soziales Lernen im Sport zielen auf die Aneignung von sozialer Kompetenz ab. DIECKERT (2001, 91) sieht diese Sozialkompetenz vor allem unter dem Gesichtspunkt der sozialen Verantwortung und führt grundsätzliche Lernziele im Sport auf:

- miteinander sprechen und Verständnis füreinander entwickeln,
- gemeinsames Handeln abstimmen und miteinander umsetzen,
- gemeinsam Aufgaben/Probleme lösen und arbeitsteilig bewältigen,
- einander helfen und Hilfe annehmen,
- Verantwortung für andere und anderes erkennen und übernehmen.

Auch MARTIN (2000, 110) spricht von der Sozialkompetenz als einem übergeordnetem Ziel des sozialen Lernens. Diese Kompetenz wird dabei heute laut MARTIN in der Literatur üblicherweise auf drei Lernziele reduziert, um sie überschaubar zu machen:

- **Kooperative Fähigkeit:** Es sind Fähigkeiten gemeint, die eine Balance zwischen den eigenen Ansprüchen und den Ansprüchen anderer herstellen. Dazu gehört die Übernahme von Rollen in Gruppen, Empathie, Konfliktbewältigung, gegenseitige Hilfsbereitschaft, Beschlussfähigkeit, Abbau sozialer Ängste und die Entwicklung von Eigeninitiative im Sinne der Gemeinschaft.
- **Kommunikative Fähigkeit:** Es handelt sich um die Fähigkeit, sich zu informieren und sich gegenüber anderen frei zu äußern. Darüber hinaus ist es die Fähigkeit, andere

durch Informationen zu beeinflussen, eine Sache zu vertreten, etwas zu rechtfertigen, Konflikte auszutragen und sich und seine Meinung vor anderen darzustellen.

- **Fähigkeit zur Selbststeuerung und zum emotionalen Ausdruck:** Hier finden sich Fähigkeiten wieder wie seine eigenen Handlungen überschauen, beurteilen und kompensieren zu lernen sowie erkennen, ob sie ich- oder fremdgesteuert sind, Arbeiten und Aufgaben sinnvoll aufzugliedern und seinen Möglichkeiten entsprechend zu erledigen, Emotionen zu kompensieren oder sie auszuleben und Gefühle zeigen zu lernen (vgl. **MARTIN** 2000, 111ff.).

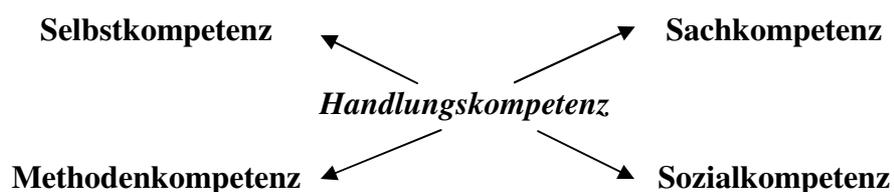
Sowohl **DIECKERT** als auch **MARTIN** sprechen in ihren Modellen zur Sozialkompetenz viele wichtige Schlüsselqualifikationen an, die durch Sport zu vermitteln sind. **MARTIN** vermischt dabei die Sozialkompetenz inhaltlich teilweise mit der Selbst- und Sachkompetenz.

Doch muss sich vor allem das soziale Lernen im Sport immer wieder mit Kritik auseinandersetzen. Schon als in den 70er Jahren soziale Lernprozesse vermehrt in den Blickpunkt der Sportpädagogik rückten, mussten sie sich mit dem Vorwurf der Instrumentalisierung auseinandersetzen. Der Sport, so hieß es, werde nur als Mittel zur Erreichung sozialerzieherischer Zielsetzungen benutzt und damit instrumentalisiert. Der eigentliche pädagogische Auftrag der körperlichen und motorischen Erziehung bliebe weitgehend unberücksichtigt (vgl. **PÜHSE** 2001, 226). Diese Meinung setzte sich allerdings im Laufe der Zeit nicht gegenüber ganzheitlichen Ansätzen im Sport durch, so dass heute die Vehemenz, mit der das soziale Lernen derzeit in Lehrplänen im Sportbereich verankert wird, gerade wieder in Richtung der Instrumentalisierung zielt, um durch Sport gesellschaftlich bedingtem Fehlverhalten entgegen zu wirken (vgl. **CHACHAY/KLEINDIENST-CHACHAY** 1994, 101ff.). **CHACHAY/KLEINDIENST-CHACHAY** sehen jedoch auch drei Gründe, warum das soziale Lehren und Lernen noch nicht fest im Sport etabliert ist. Erstens sind die Ziele relativ abstrakt und formal, so dass sie ständig der Gefahr ausgesetzt sind, unverbindliche Lippenbekenntnisse zu werden. Zweitens stehen die Annahmen über den Transfer des Gelernten auf keiner empirisch belegten wissenschaftlichen Grundlage und drittens sind die sozialen Lernziele in der Methodik nicht an das Bewegungslernen angekoppelt, so dass sie in der Praxis häufig untergehen. Nichts desto trotz scheint die Bedeutung des Sports als Vermittler sozialer Kompetenzen in der Literatur allgemein akzeptiert zu sein, wenn auch noch Handlungsbedarf auf dem Bereich konkreter Vermittlungskonzepte besteht (vgl. **PÜHSE** 2001, 228f.).

#### 2.3.4.4 Handlungskompetenz

**KURZ** entwickelte 1977 mit dem Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport eine didaktische Leitidee, die über das reine Bewegungslernen in den verschiedenen Sportarten hinaus ging (vgl. auch **BALZ** 1992, 13ff.). Sport kann laut **KURZ** (1995, 43ff.) auch eine Anleitung zum Handeln in anderen Teilbereichen unserer Gesellschaft und damit eine praktische Lebenshilfe sein. Mit Handlungsfähigkeit meint **KURZ** (1995, 43) somit über den Sport hinaus auch die „Fähigkeit zum Handeln in relevanten Lebensbereichen“. Er setzt damit den Fokus auf Sinnperspektiven wie Leistung oder soziales Miteinander und fordert dabei eine Vermittlung von Einstellungen und Fähigkeiten, die man als fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen ansehen kann und die über den Sport hinaus multifunktionale Qualifizierungen darstellen können. Nach **BALZ/KUHLMANN** (2003, 77) ist die „Handlungsfähigkeit als integrative Leitidee“ anzusehen, unter der sich verschiedene Fähigkeiten eines sportlich-aktiven Menschen bündeln lassen.

Im Zuge der Kompetenzmodelle in der Sportdidaktik wurde der Begriff der Handlungskompetenz geprägt. Der Deutsche Sportlehrerverband (DLSV) sieht es als das allgemeine Ziel grundlegender Bildung an, „Handlungskompetenz in seinen vier Kompetenzdimensionen (Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz) zu entwickeln“ (www.dlsv.de). Die Handlungskompetenz wird dabei vielfach nicht als gleichwertig im Bezug auf die anderen Kompetenzen angesehen, sie ist vielmehr als übergeordnete Instanz zu betrachten (vgl. www.bildung-mv.de):



**Abbildung 15: Handlungskompetenz**

Die Handlungskompetenz entwickelt sich dabei aus den vier Grundkompetenzen, da der Sportler erst durch sie jene Kompetenzen besitzt, die ihn zum Meistern einer komplexen Situation und dadurch zum unmittelbaren Handeln befähigen (vgl. www.bildung-mv.de). Dabei soll der Schüler sowohl in Lernsituationen der Schule als auch in Handlungssituationen des Alltags bestehen können.

In Anlehnung an **BALZ** führen **MERTENS/ZUMBÜHL** (2001, 23) fünf typische soziale Lernfelder des Sports auf, die „die wesentlichen Eckpunkte einer Erziehung zur

gesellschaftlichen Handlungskompetenz“ darstellen, wobei Inhalte aus allen vier Grundkompetenzen erkennbar sind:

- Regeln verstehen und handhaben,
- Rollen übernehmen und gestalten,
- kooperieren, konkurrieren, Konflikte bewältigen,
- Gefühle ausleben und meistern,
- mit Unterschieden umgehen.

Damit finden sich vor allem im Hinblick auf soziale Verhaltensweisen Fähigkeiten wieder, die in den Bereich der Schlüsselqualifikationen fallen.

Mit dem Einzug der Kompetenzen in die Sportdidaktik wird nicht nur eine formale Analogie zu Modellen geschaffen, die in der allgemeinen pädagogischen Literatur zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu finden sind, sondern auch der Sport in seiner inhaltlichen Dimension immer mehr als ein wichtiger Vermittler von Schlüsselqualifikationen angesehen, oder negativ ausgedrückt, er wird als Vermittler instrumentalisiert (vgl. **SCHALLER** 1992, 9ff.). Die dabei in den einzelnen Kompetenzbereichen angesiedelten Einstellungen und Fähigkeiten weisen eine große Überschneidung mit solchen Basiskompetenzen auf, die heutzutage von der Literatur im Bezug auf die zeitgerechte Qualifizierung für die moderne Arbeitswelt gefordert werden. Damit schreibt sich vor allem der Sport in direkter Verbindung mit Bildungsinstanzen wie Schule und Universität die Fähigkeit zu, einen wichtigen Beitrag in diesem Feld leisten zu können.

Das Kompetenzmodell ist dabei nicht das einzige Modell zu weiterführenden Vermittlungsansätzen im Sport. So sprechen z.B. **KURZ** (1995, 45) oder auch **BALZ** (2003, 92) von erweiterten Sinndimensionen bzw. Sinnbezirken im Sport. Darüber hinaus führt **HUMMEL** (2001, 365) als Antwort auf die Ausdehnung des pädagogischen Feldes im Sport neue „sportpädagogische Prozessqualitäten“ an. Inhaltlich allerdings entsprechen sich die verschiedenen Modelle weitestgehend in ihrer Betonung der Chance und die Bedeutung der Vermittlung von fachunabhängigen Qualifikationen durch das Medium des Sports, wobei dieser ein neues, weit reichendes Selbstverständnis gewinnt.

### 2.3.5 Sportpädagogische Ansätze zur Vermittlung fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen

Um die höheren didaktischen Anforderungen der Sportpädagogik in der Praxis verwirklichen zu können, wurden auch im Bereich der Methodik neue Konzepte entworfen, welche eine Sicherung der mittlerweile im größeren Rahmen gesteckten Lernziele gewährleisten sollen. Das neue Verständnis des Sports in seinen erweiterten erzieherischen Aufgaben und fächerübergreifenden Bildungszielen soll somit dauerhaft und effizient in der Praxis von Schule und Verein umgesetzt werden.

#### 2.3.5.1 Problemlösende Lernformen

Im Sport stellt ein geradliniger Weg über Bewegungsdemonstrationen und Bewegungsanweisungen in methodischen Reihen oftmals die Praxis dar (vgl. **MERTENS/ZUMBÜHL** 2001, 53). Diese von **FUNKE-WIENKE** (1995, 11) als „durchgreifendes Lernen“ titulierte Methode wird allgemein auch als deduktive Methode bezeichnet. Will Sport aber über das Bewegungslernen hinaus auch erzielen, dass wichtige Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, dann wird dies von problemlösenden Lernformen begünstigt (vgl. **SAB**, 1997, 236). Hierbei wird oft von „einsichtigem Lernen“ (ebd.) gesprochen, wobei am Anfang ein Problem steht, das die Lernenden selbstständig und einsichtig lösen müssen. Die Lernenden werden dabei in Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit gefördert, indem sie aktiv durch Versuch und Irrtum nach Lösungen suchen. Der Lehrer verhindert als fachkompetenter Helfer in der Regel nur deutliche Irrwege (vgl. **MERTENS/ZUMBÜHL** 2001, 53). **FISCHER** unterstreicht dabei, dass nur durch das aktive Eingreifen eines Menschen in seine Umwelt jenes Netz von Wechselwirkungen zustande kommt, in dessen Rahmen er seine Fähigkeiten und Einsichten verändert und erweitert. „Es sind seine Taten, mit denen er seine Welt und sich selbst darin erfährt und in deren Folge es seine Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeiten erweitert“ (**FISCHER** 2004, 127).

Im Konzept offener Lernformen, auch prozessorientierte Lernformen genannt, werden die Lernenden weiterführend sogar an der Planung und Durchführung des Lernens beteiligt (vgl. **MERTENS/ZUMBÜHL** 2001, 56f.). Eine aktive Mitgestaltung ist dabei das entscheidende Merkmal des offener Lernformen, da die Lernenden kognitiv an allen wichtigen Entscheidungen beteiligt sind, emotional ihre Wünsche und Bedürfnisse mit einbringen und praktisch die Gestaltung des Lernens mit übernehmen. Dabei geben handlungsoffene Lernformen ein Ziel vor und lassen die Lernwege unbestimmt, wohingegen ergebnisoffene Lernformen einen Arbeitsrahmen vorgeben und das Endergebnis variabel ist.

Diese problemorientierten Verfahren sollen über die fachlichen Lernerfolge hinaus den Lernenden vor allem auch zu einer selbstständigen Arbeitsweise führen.

### **2.3.5.2 Mehrperspektivität**

Mehrperspektivität berücksichtigt die Vielfalt individueller Erwartungen, Motive und Sinngebungen von Sport und schöpft damit die Breite der pädagogischen Förderungsmöglichkeiten aus (vgl. **BALZ/KUHLMANN** 2003, 73). Nach **KURZ** (1986, 44ff.) gibt es verschiedene Sinngebungen des Sporttreibens, wie Leistung und Gesundheit, Miteinander, Spannung, Eindruck und Ausdruck. Sport, der auf Mehrperspektivität ausgerichtet ist, impliziert, dass die unterschiedlichen Sinnperspektiven an geeigneten Beispielen auch erfahren werden sollten, indem die Sportler ihr Handeln im Hinblick auf solche Sinnperspektiven beurteilen und gegebenenfalls auch verändern.

Eine mehrperspektivische Ausrichtung des Sportlers zielt darauf ab, ihn handlungs- und entscheidungsfähig zu machen. Sie wird den verschiedenen Chancen der Entwicklungsförderung gerecht, so dass Mehrperspektivität nach **BALZ/KUHLMANN** (2003, 73) sogar als „entscheidende Figur der Vermittlung“ betrachtet wird. Auch **SCHMIDT-MILLARD** (2000, 223) weist darauf hin, dass Mehrperspektivität zu einem Dreh- und Angelpunkt in der Sportpädagogik geworden ist, was sich in den aktuellen Rahmenvorgaben des Schulsports für viele Bundesländer wiederfindet.

**KOTTMANN** (1999, 177ff.) würdigt einen Sport unter verschiedenen pädagogischen Perspektiven, da sich daraus „Handlungsweisen [entwickeln], die zudem mit sportübergreifenden Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und Leistungsbereitschaft in Verbindung gebracht werden können.“

Mehrperspektivität kann den Gegenstandsbereich des Sports ausweiten und ihn in diesem Zusammenhang zugleich für andere Bildungsbereiche öffnen. Dadurch kann sie auch eine Verbindung zu dem in der Literatur immer wieder geforderten fächerübergreifenden Unterricht darstellen (vgl. **SCHMIDT-MILLARD** 2000, 223).

### **2.3.5.3 Fächerübergreifende Vermittlungsformen**

Für **MERTENS/ZUMBÜHL** (2001, 88) können das Denken und Handeln der Lernenden nur dauerhaft geprägt werden, wenn sie fächerübergreifende oder fächerverbindende Erziehung genießen und somit schon in den jeweiligen Bildungsinstitutionen den „Blick über den Tellerrand“ vermittelt bekommen. Auch **POPP** (1998, 57) betont nachdrücklich, dass Lernende nicht nur Spezialisten für das Fachliche und Teilhafte sein dürfen. Bildung muss

ebenso zum Erfassen von Zusammenhängen befähigen. Eine fächerübergreifende Didaktik müsse dabei unter anderem folgende Merkmale aufweisen: Problem- und Handlungsorientierung, Verantwortlichkeit, Lebensweltorientierung, Mitbestimmung und außerschulische Kommunikation. Der Lernbereich „Körper-Bewegung-Sport“ kann besondere Vorteile für fächerverbindenes Lehren und Lernen bieten. Probleme und Aufgaben können unmittelbar über Körper und Bewegung erfahrbar gemacht werden, und somit werden kulturelle und soziale Zusammenhänge erfahren, begriffen und erfasst (vgl. **MERTENS/ZUMBÜHL** 2001, 88).

Viele Autoren haben sich mit unterschiedlichen Systematiken des fächerübergreifenden Lernens auseinandergesetzt.<sup>30</sup> Vielfach werden dabei allerdings nur Übersichtlichkeit und Zuordnungsmöglichkeiten geschaffen, ohne ausführliche Aussagen zur didaktischen Gestaltung zu machen (vgl. **MOEGLING** 1998, 59). Auch gilt fächerübergreifendes Unterrichten als organisatorisch und planerisch aufwendig. Ein Lehrer ist nicht Experte auf vielen Fachgebieten, und für die neuen Inhalte und Vermittlungsformen sind viele Lehrer und Dozenten nicht ausgebildet, zudem gibt es kaum Fortbildungen (vgl. **FISCHER** 2001, 103ff.). Absprachen zwischen den Fakultäten sind im Hochschulalltag oft nur schwer zu erzielen, so dass fächerübergreifende Themen unter Betreuung mehrerer Dozenten kaum stattfinden.

### **2.3.5.4 Leistungsnachweis und Bewertung**

In einem modernen pädagogischen Bild des Sports, das auf Mehrperspektivität ausgerichtet ist, dürfen nach **MERTENS/ZUMBÜHL** (2001, 64) nicht mehr nur sportmotorische Leistungen und messbare Fakten herangezogen werden. So ist beispielsweise im Rahmen der Lehrplanrevision für den Sport in Schleswig-Holstein eine Liste mit insgesamt achtzehn Kriterien entwickelt worden (**KOLB/SIEGMON** 1997, 44), die u.a. folgende Aspekte umfasst: sportliche Leistung, Steigerung der sportlichen Leistung, Lernfähigkeit und -bereitschaft, Anstrengungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Vielseitigkeit, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Tolerierung von Könnensdifferenzen, Fairness, Konfliktbewältigung, Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft, Verständnis für Trainings- und Bewegungsphänomene, Spielverständnis, Regelkenntnisse, methodische Einsicht, Interesse an und Wissen um Gesundheit. Zweifellos liefert eine solche Liste relevante und interessante Anhaltspunkte zur Reflexion von Sport, doch ist sie als Grundlage für die Bewertung zu komplex (vgl. **MIETHLING** 2001, 84).

---

<sup>30</sup> Konzepte zu unterschiedlichen Möglichkeiten und Methoden des fächerübergreifenden Lernens liegen z.B. von **MÜLLER** (1995, 333f.), **HUBER** (1995, 161ff.) oder **HILLER-KETTERER** (1997, 166ff.) vor.

**BALZ/KUHLMANN** schlagen im Zuge einer differenzierten Bewertung eine praktikablere Einteilung in vier (Mess-)Bereiche vor, die einfließen sollen:

- die sportlich-motorische Leistung,
- der individuelle Leistungszuwachs,
- das soziale und sportliche Verhalten,
- weitere fachliche Leistungen (vgl. **BALZ/KUHLMANN** 2003, 203).

Jedoch weisen sie auch auf die Schwierigkeit hin, dass es z.B. für soziales Verhalten keine validen und reliablen Messsysteme gibt und die Lehrkraft nur aufgrund eigener Beobachtungen urteilen kann.

**MERTENS/ZUMBÜHL** (2001, 67) sehen darüber hinaus in der Beteiligung der mitwirkenden Lernenden im Sport an der Beurteilung einen wichtigen Faktor, um Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Eigenverantwortung, Kooperations-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit, also wichtige Schlüsselqualifikationen, zu fördern.

Der Sport muss sich in seinen ganzheitlichen und mehrperspektivischen Modellen somit ebenso wie allgemeine Bildungskonzepte zu Schlüsselqualifikationen der Kritik stellen, dass erlangte Kompetenzen in selbstreflektierenden oder sozialen Bereichen nur schwer bewertet werden können und somit eine objektive und valide Überprüfung des Lernerfolgs nur schwer möglich ist. Damit ist zugleich ein grundsätzlicher Kritikpunkt angesprochen, dem sich auch der Hochschulsport stellen muss, will er für sich zukünftig eine Rolle als Vermittler überfachlicher Kompetenzen beanspruchen.

### 2.3.6 Fazit

Vergleicht man die dem Arbeitsmarkt entstammenden Konzepte der Schlüsselqualifikationen mit den Ansätzen der modernen Sportpädagogik, so lassen sich viele inhaltliche und formale Überschneidungen feststellen. Indem die aktuelle Sportpädagogik den Sport als Medium für vielfältige Qualifizierungsprozesse und -möglichkeiten darstellt, scheint er geradezu das ideale Lernfeld für in der heutigen Zeit so wichtig gewordene fächerübergreifende Soft Skills zu sein. In seiner mehrperspektivischen Ausrichtung in unterschiedlichen Sinnperspektiven präsentiert der Sport sich nicht zuletzt auch wegen seines hohen praktischen Anteils als eine überaus geeignete Lernumgebung für den Erwerb von wichtigen Kompetenzen, auf welche sich sowohl die allgemeinpädagogische Literatur zu Schlüsselqualifikationen als auch die sportpädagogische Literatur beruft. Dabei überschneiden sich nicht nur inhaltlich die konkreten Lernziele mit wünschenswerten Schlüsselqualifikationen. Auch in der Didaktik und

Methodik sportpädagogischer Literatur finden sich eine Vielzahl von Ansätzen wieder, die auch **BECK** und **WEINERT** in ihren Überlegungen zur allgemeinen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gefordert haben (vgl. Kapitel 2.1.6.1 und 2.1.6.2).

Im Folgenden sind die Forderungen von **BECK** und **WEINERT** an eine praxisgerechte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen den entsprechenden Ansätzen der Sportpädagogik entgegengestellt:

<b>Bildungsansätze nach BECK und WEINERT</b>	aktives, selbstständiges Lernen	↔	Projektlernen im Sport	<b>Sportpädagogische Ansätze</b>
	kooperatives Lernen	↔	Miteinander als Sinnperspektive	
	Selbststeuerung des Lernens	↔	Selbstkompetenz im Sport	
	Gleichgewichtung metakognitiver Kompetenzen	↔	Kompetenzmodelle im Sport	
	ganzheitliches Lernen	↔	Mehrperspektivität	
	handlungsorientierte Methoden	↔	Sport als praktisches Lernfeld	
	Integration von Fachqualifikationen und Schlüsselqualifikationen	↔	Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im und durch Sport	
	Fächerübergreifendes Lernen	↔	fächerübergreifender Bereiche des Sports	
ganzheitliches Prüfen	↔	Bewerten verschiedener Sinnperspektiven		

**Abbildung 16: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen**

Der Bereich des Sports scheint Möglichkeiten zu bieten, Schlüsselqualifikationen praxisnah und umfassend vermitteln zu können. Bei einer Analyse sportpädagogischer Literatur kann man den Eindruck erhalten, der „Schlüssel“ zur Aneignung von „Schlüsselqualifikationen“ sei endlich gefunden. Auf universitärer Ebene werden seitens der Sportinstitute heute bereits Veranstaltungen angeboten, dessen Primärziel es ist, durch die sportliche Aktivität überfachliche Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln<sup>31</sup>. Allerdings sind die Lerninhalte und -prozesse in diesen Veranstaltungen wie auch im großen Handlungsfeld des schulischen Sportunterrichts gezielt didaktisch aufbereitet und angeleitet. Jenseits dieser formellen Bildung wäre es wohl ein zu großer Schritt, den Studierenden durch die bloße Teilnahme an einem Hochschulsportkurs einen Bildungsgewinn zuzuschreiben, der eine Anerkennung als universitäre Leistung rechtfertigt. Die im Hochschulsport engagierten

<sup>31</sup> An der Universität Göttingen werden beispielsweise seit einigen Jahren Outdoorexkursionen angeboten, die im Rahmen der Bachelorstudiengänge das Erwerben von Schlüsselkompetenzen ermöglichen sollen (vgl. auch [www.univz.uni-goettingen.de](http://www.univz.uni-goettingen.de)).

Studierenden allerdings, welche beispielsweise als Übungsleiter eine Sportgruppe betreuen, agieren auf einer höheren Ebene in diesem Handlungsraum, welcher professionalisierte Strukturen und Organisationsformen beinhaltet. Trotzdem müssen auch diese Tätigkeiten in ihrer inhaltlichen Ausprägung genau evaluiert werden, will man ihnen zukünftig einen Bildungsaspekt zuschreiben. Das folgende Kapitel soll hier zunächst dazu beitragen, die Strukturen des Hochschulsports in Deutschland als Plattform für den studentischen Sport näher zu beschreiben. Dies stellt einen notwendigen Schritt in Bezug auf die empirische Untersuchung dieser Arbeit dar, bei der im Anschluss Erkenntnisse über die Qualifizierungschancen in diesem Bereich ermittelt werden sollen.

## **2.4 Hochschulsport als Institution**

Durch die Einrichtungen für den studentischen Hochschulsport an deutschen Universitäten und Hochschulen wurde in den letzten Jahrzehnten ein System geschaffen, das es den Studierenden ermöglicht, ihrem Engagement im Sport in direkter Verbindung mit dem Bildungsträger nachzugehen. Die regionalen Hochschulsporteinrichtungen der jeweiligen Bildungsstandorte sind im Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverband (adh) national organisiert und sowohl in das deutsche Sportsystem als auch in europäische und globale Strukturen eingebettet. Der Hochschulsport besetzt damit in Deutschland eine wichtige Schnittstelle zwischen der akademischen Bildungslaufbahn und dem Bereich des Sports, der, wie im vorherigen Kapitel ausführlich beschrieben wurde, als Medium zur Vermittlung überfachlicher Schlüsselkompetenzen geeignet scheint. Die Signifikanz dieses Überschneidungsraumes erlangt in der stärkeren Forcierung des Studiums als berufsqualifizierender Prozess an Bedeutsamkeit. Eine detaillierte Betrachtung des deutschen Hochschulsports soll dazu beitragen, eine Aussage darüber treffen zu können, ob und inwieweit auf die hier bestehenden Ressourcen im Rahmen der Hochschulreformen verstärkt auch im Rahmen bildungsrelevanter Aspekte zurückgegriffen werden kann.

### **2.4.1 Der deutsche Hochschulsport in seiner geschichtlichen Entwicklung**

Das heutige Erscheinungsbild des Hochschulsports in seinen komplexen organisatorischen Strukturen sowie vielfältigen und differenzierten Aufgaben und Zielen ist das Resultat einer Entwicklung, welche vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vonstatten ging. Im Folgenden soll die Ausbildung des Systems Hochschulsport in Anlehnung an seine Entstehungsphasen zeitgeschichtlich dargestellt werden, um so ein besseres Verständnis des studentischen Sports in seiner aktuellen Ausprägung zu erlangen und darüber hinaus zukünftige Entwicklungen fundierter reflektieren zu können.

#### **2.4.1.1 Der studentische Sport im Kontext der Weltkriege**

Auch vor der Gründung des adh im Jahr 1950 und der damit einhergehenden Strukturierung des Sports an Universitäten und der Einbindung in das deutsche Verbandssystem wurde an deutschen Hochschulen institutionell eingebunden Sport getrieben. Dabei spiegelte sich in den frühen Jahren das nationalistisch geprägte Gedankengut eines Europas zwischen den

Weltkriegen auch verstärkt im Sport wider. Der deutsche Hochschulsport und die internationalen Studentensportbeziehungen zwischen dem Versailler Vertrag und dem Polenfeldzug standen gänzlich im Zeichen nationalistisch-völkischer Ausrichtung. Es dominierte das Gebot der Wehrhaftmachung, welches von soldatischen Idealen und politischen Motiven geleitet war (vgl. **OELRICH** 1998, 9). In Anlehnung an den Vertrag von Versailles<sup>32</sup> gelobte der Akademische Turner-Bund schon 1923, solange zu kämpfen, „bis alles Deutsche Deutschlands ist“ (**AKADEMISCHE TURNBUNDS-BLÄTTER**, 1923). Die sportliche Studentenbewegung nach dem Ersten Weltkrieg war von Anfang an politisch geprägt und stand der Weimarer Republik äußerst skeptisch gegenüber, indem sie auf revisionistische Konfrontation setzte. Der Studierendensport hatte in jener Zeit ausschließlich den Charakter von Wettkampfsport, internationale Meisterschaften wurden in zeitgenössischer Literatur plakativ mit Synonymen wie „Akademische Weltspiele“ belegt, und es brachen immer wieder politisch motivierte Konflikte auf (vgl. **OELRICH**, 1998, 10). Zudem reglementierte der Versailler Vertrag die Größe des deutschen Heeres auf 100.000 Mann und erzwang einen Wegfall der allgemeinen Wehrpflicht. Als direkte Folge wurde auf dem Göttinger Studententag von 1920 eine Sportpflicht für alle Studierenden beschlossen, um die Wehrpflicht zu kompensieren (vgl. **BUSS** 1975, 40ff.). Zum Abschluss von staatlich-akademischen Abschlussprüfungen wurden fortan auch sportliche Leistungsprüfungen verbindlich vorgeschrieben. Dabei dienten die Leibesertüchtigungen nicht zur allgemeinen Gesunderhaltung, wie gemäßigte Vertreter betonten, sondern eindeutig zur „Wehrhaftmachung des Volkes zu einstiger Befreiung vom Tyrannenjoch“ (**CLEMENS** 1926, 209). Unter der nationalsozialistischen Führung wurde noch im Oktober 1934 eine dreisemestrige Pflichtsportregelung in die Hochschulsportordnung eingeführt. Sie kam dabei in ihren Inhalten, in denen auch der Umgang mit der Waffe verbindlich festgeschrieben war, einer militärischen Grundausbildung gleich (vgl. **BUSS/PFEIFFER** 1986, 44). Der Sport an den Hochschulen wurde somit in Verbindung mit der hochgradigen Politisierung des Studentenwesens von 1918 bis 1939 zur Wehrtüchtigung instrumentalisiert. Darüber hinaus boten sich im Sport Profilierungsmöglichkeiten bei internationalen studentischen Meisterschaften.

---

<sup>32</sup> Der Versailler Vertrag orientierte sich in seinen Grundzügen sehr am Sicherheitsbedürfnis Frankreichs und legte Deutschland in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von Auflagen auf (Alleinige Kriegsschuld, hohe Reparationsforderungen, militärische Auflagen), welche auf Dauer nicht geeignet waren, einen auf Interessenausgleich beruhenden dauerhaften Frieden in Europa zu schaffen (**OELRICH**, 1998, 10).

Die heutigen Leitbilder des Hochschulsports weisen kaum Gemeinsamkeiten mit denen in der Zwischenkriegszeit auf (OELRICH 1998, 24). Dennoch tut der deutsche Hochschulsport gut daran, diese Zeit der ideologischen Verblendung der Studierenden und die resultierende Inkriminierung des Hochschulsports nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und sein aktuelles Handeln stets daraufhin zu reflektieren.

### **2.4.1.2 Die Gründerjahre des Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverbandes**

Wurde die Wiedereröffnung der deutschen Hochschulen nach Kriegsende in allen Besatzungszonen rasch vorangetrieben, so entwickelte sich der studentische Sport innerhalb der Besatzungszonen recht unterschiedlich (vgl. MILDE 1998, 33ff.). Briten und Amerikaner führten relativ rasch den Hochschulsport unter studentischer Selbstverwaltung ein, Ähnliches geschah in der französischen Zone, wenn auch unter deutlich restriktiveren Bedingungen. Die sowjetische Besatzung hatte entgegen der Forderung der Studentenräte nach freiem und unpolitischem Sport ein Anliegen daran, den Sport wiederum zu instrumentalisieren, um eine neue sozialistische Gesellschaft aufzubauen. Dieses wurde in der Folgezeit politisch vorangetrieben und schließlich 1949 mit den von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung erlassenen staatlichen Regelungen für die Gestaltung des freiwilligen Sports auch gesetzlich verankert (vgl. auch ECKERT/BROSZIO 1991, 7). Noch im selben Jahr lösten sich die Sportreferate in der sowjetischen Besatzungszone mangels Einflussmöglichkeiten selber auf.

In den drei westlichen Besatzungszonen jedoch wurde im studentischen Sportwesen mit der völligen Abkehr von der verpflichtenden Teilnahme und der somit eingeführten Freiwilligkeit ein Neuanfang beschritten. Der ursprüngliche Ansporn lag dabei im Wettkampf und im Vergleich mit Studierenden anderer Hochschulen (MILDE 1998, 39). Bereits 1945 wurden wieder Universitätsmeisterschaften in einzelnen Sportarten durchgeführt. Im Frühjahr 1948 trafen sich schließlich trotz aller Schwierigkeiten mit den Zonengrenzen 26 studentische Vertreter aus allen vier Besatzungszonen in Bayrischzell (vgl. NEUMANN 1998, 5). Das Ergebnis dieser Tagung war die Gründung der „Arbeitsgemeinschaft deutscher Hochschulsportreferenten“ (AdH), die sich 1950 nach Gründung von BRD und DDR in „Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband“ (adh) umbenannte. Zudem wurden halbjährliche Vollversammlungen sowie die Austragung von deutschen Hochschulmeisterschaften in zwölf Disziplinen beschlossen (vgl. NITSCH 1992, 7ff.). Aufgrund der divergenten politischen Entwicklung in der sowjetischen Besatzungszone wurde

auf der dritten Vollversammlung im März 1949, auf der wegen eines Verbots der sowjetischen Besatzer schon keine Sportreferenten der Ostzone mehr anwesend waren, der AdH als rein westliche Arbeitsgemeinschaft definiert (vgl. **ADH** 1949, 5), wodurch der Weg zur Aufnahme in die „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Sport“ (ADS) geebnet wurde, aus der später der Deutsche Sportbund (DSB) hervorging. Noch 1950 schlug der adh ein Angebot des „Deutschen Sportausschusses“<sup>33</sup> der sowjetischen Zone aus, und man verständigte sich fortan darauf, lediglich Grundsätze für Begegnungsmaßnahmen mit ostdeutschen Hochschulen festzulegen (**MILDE** 1998, 42).

Der adh war ein von Beginn an ein studentisch geführter Verband. Er hat sich als Arbeitsgemeinschaft noch vor allen anderen deutschen Verbänden über alle vier Zonen gegründet und war (und ist) von Idealen und Visionen begleitet. Dabei hat er sich klar von dem instrumentalisierten Sportbild des Nationalsozialismus distanziert. **MILDE** (1998, 43) verweist in diesem Zusammenhang nochmals auf den bis heute erhaltenen Grundkonsens des adh, „Vorreiter und Innovator des deutschen Sports“ zu sein „sowie immer neue Anregungen“ geben zu wollen.

### **2.4.1.3 Das System Hochschulsport im strukturellen und inhaltlichen Wandel**

Bis in die Mitte der 60er Jahre behielt der adh sein Selbstverständnis als rein studentischer Verband für den Wettkampfsport unverändert bei. In der Folgezeit ist der deutsche Hochschulsport allerdings als dynamische Institution anzusehen, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungen selbst eine Reihe von Entwicklungen durchlief. Dabei ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht angemessen, alle relevanten Ereignisse chronologisch zu dokumentieren, und auch eine Vertiefung der damit einhergehenden politischen Debatten ist im Kontext des Forschungsanliegens nicht notwendig. Jedoch soll ein kurzer inhaltlicher Abriss über diesen Zeitraum erfolgen, um im Anschluss die gegenwärtige Strukturen besser verstehen und einschätzen zu können.

Bis Anfang der siebziger Jahre bedeutete Hochschulsport im wesentlichen Studierendensport an den Universitäten. Es gab keine eigenständigen Hochschulsporteinrichtungen, und die Zuständigkeit lag bei den Instituten für Leibesübungen (IfL). Da deren hauptberufliches Personal vorwiegend die Aufgabe der universitären Sportlehrerausbildung innehatte, wurde der Hochschulsport zumeist von (Sport-)Studierenden organisiert. Auch der Vorstand des adh

---

<sup>33</sup> Der „Deutsche Sportausschuss“ war im Oktober 1948 unter Patenschaft der „Freien Deutschen Jugend“ und des „Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes“ in der sowjetisch besetzten Zone als politisch geprägter Dachverband für den Sport gegründet worden (vgl. **ECKERT/BROSZIO** 1991, 3ff.).

bestand zur damaligen Zeit in der Regel aus vier studentischen Sportreferenten und drei Vertretern aus dem Fachbeirat. Dabei wurden die Leitungsfunktionen des Präsidenten bzw. Vizepräsidenten immer von Studierenden übernommen (**BURK** 1998, 56).

Eine Verdreifachung der Studierendenzahlen von 1960 bis 1970 sowie ein steigendes Sportinteresse in Zusammenhang mit einer höheren Nachfrage an Hochschulsportangeboten veränderten die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen. Zu Beginn der siebziger Jahre war der adh deshalb durch eine Reihe von Unzulänglichkeiten und Unzufriedenheiten mit der bisherigen Situation geprägt (**HARMS** 1998, 63). Zuvor verstand sich der adh hauptsächlich als ein Verband, der als Dachverband die Organisation und Durchführung von studentischen Wettkämpfen in den unterschiedlichen Disziplinen des Sports regelte. Man verstand sich als Teil der allgemeinen Sportbewegung ohne besondere Ambitionen auf eigene sportspezifische Entwicklungsimpulse (**GÜLDENPFENNIG** 1998, 123). Nunmehr verstärkte eine „Entwicklung zur Massenuniversität“ die Nachfrage nach freizeitsportlichen Veranstaltungen, in denen Studierende abseits des Wettkampfsports „miteinander kommunizieren, Spaß haben sowie Entspannung und Universitätsalltag erleben“ konnten (**BURK** 1998, 58). Im Hochschulsport fand dies seinen Niederschlag in einer vermehrten kritischen Infragestellung des Leistungssports und in der damit korrespondierenden Forderung, den Hochschulsport insgesamt einer eindeutigen Dominanz des Breitensports zu unterstellen (vgl. auch **WOPP** 1973). Der adh wurde dabei nun selber zum Förderer der sich an den Hochschulen abzeichnenden Wandlungsprozesse, und die umfassende Vertretung der Interessen des expandierenden Sportbetriebes wurde zur zentralen Aufgabe des Verbandes. Den Kern bildete dabei die konzeptionelle Weiterentwicklung eines breitensportlich orientierten Hochschulsportangebotes (**TRÄNKLER** 1998, 145). Im Verlauf der 70er und 80er Jahre wurde diese duale Frontstellung zwischen Leistungs- und Breitensport durch die zunehmende Einbeziehung von alternativen Formen des Sports aus dem vielfältigen Spektrum einer so genannten „Neuen Sportkultur“ (vgl. **PAWELKE** 1995) erweitert und schließlich in den 90er Jahren von instrumentellen Ansätzen eines so genannten Gesundheitssports ergänzt. Vor allem die Integration des Breitensports als Aufgabengebiet und Teil des deutschen Hochschulsports war dabei vielschichtigen politischen Debatten unterworfen, in denen es primär um die Aufhebung des Leistungsgedanken im Sport als Symbol des kapitalistischen Konkurrenzprinzips zugunsten eines demokratischen Sportverständnisses ging (vgl. **Güldenpfennig** 1998, 124f.). Dabei war oft eine außersportliche Instrumentalisierung die eigentliche Triebfeder der Debatten, in denen die innersportliche Interpretation und Umsetzung in der Praxis des Hochschulsports zurückstand. Der im eigentlichen Sinne

studentisch gelebte Hochschulsport hat sich nach **GÜLDENPFENNIG** (1998, 134f.) ganz selbstverständlich als Teil der Hochschulkultur entwickelt und hat dabei stets aktuelle Strömungen und Entwicklungen mit aufgenommen.

Neben einer Ausweitung des Sportbegriffes kann dabei die Bildungsarbeit als ein Element des Hochschulsports angesehen werden, welches sich im Laufe der Zeit entwickelt hat. Auch diese Entwicklung begann in den 70er Jahren im Kontext der rechtlichen Verankerung des Hochschulsports im Hochschulrahmengesetz sowie im Rahmen der damaligen Bildungsexpansion (vgl. **TRÄNKLER** 1998, 145). Der adh entwickelte in dieser Zeit zunehmend ein verbandliches Selbstverständnis, in dessen Zusammenhang es zu einer fundamentalen Neubestimmung der Aufgaben des deutschen Hochschulsports kam. Mit der Bearbeitung dieser verbandlichen Bereiche entstand auch die Notwendigkeit, die Mitglieder im Verbandsbereich auf die neuen zukünftigen Aufgaben vorzubereiten. Daher wurde die Durchführung von Lehr- und Fortbildungsmaßnahmen durch den Verband unerlässlich, was bereits im Oktober 1971 mit der satzungsmäßigen Verankerung der Durchführung von Lehrgängen beschlossen wurde. Im Jahre 1973 erfolgte zudem die Einstellung eines hauptamtlichen Bildungsreferenten. Damit war der systematische Aufbau einer verbandlichen Bildungsarbeit eingeleitet (**PFISTER**, 1985, 54), deren wesentliches Ziel die Aktivierung und Erweiterung der Handlungskompetenzen der Verantwortlichen im Hochschulsport darstellt.

Auf struktureller Ebene kam es durch die Eingliederung des Breitensports ab den 70er Jahren verstärkt zum Auf- und Ausbau von institutionell eigenständigen Hochschulsporteinrichtungen mit breitensportlichem Schwerpunkt. Zudem wurde 1976 im Hochschulrahmengesetz Hochschulsport als Aufgabe der Hochschulen verankert (**BURK/HARMS/MILDE** 1998, 246). Die Zentralen Einrichtungen für den Hochschulsport sind nunmehr eigenständige technische Betriebseinheiten der Universitäten mit hauptamtlichem Personal und als solche nicht mehr zwingend an die Sportlehrerausbildung der IfL gekoppelt. Auch innerhalb des Verbandes war eine Entwicklungsdynamik zu verzeichnen, die zu Änderungen in der Organisations- und Personalstruktur führte. Im adh erfolgte eine ressortmäßige Ausdifferenzierung der inneren Verbandsstruktur sowie der Ausbau eines hauptamtlichen Apparates in der Verbandsgeschäftsstelle (vgl. **PFISTER** 1985). Auf eine differenzierte Darstellung der geschichtlichen Entwicklung bis hin zu den heutigen Strukturen soll an dieser Stelle verzichtet werden, auch da eine detaillierte Darstellung der aktuellen Organisationsformen im nächsten Kapitel erfolgt.

Rückblickend kommt **GÜLDENPFENNIG** (1998, 135) zu dem Schluss, dass das System Hochschulsport in seinem inhaltlichen und strukturellen Wandel auch immer für

außersportliche Ziele instrumentalisiert worden ist und so beispielsweise als Instrument zur Bereitstellung von Allgemeinbildung, Betriebssport oder auch sozialer Dienstleistung funktionalisiert wurde. Die Ziele des Verbandes waren, sind und bleiben damit dynamisch und sind stets im Kontext aktueller hochschulpolitischer Entwicklungen zu reflektieren.

### 2.4.2 Hochschulsport und adh im aktuellen Zeitgeschehen

Im Anschluss an die im vorangegangenen Kapitel dargestellte geschichtliche Entwicklung des Hochschulsports in Deutschlands bedarf es vor allem einer detaillierten Betrachtung der aktuellen Strukturen, Aufgaben und Arbeitsbereiche des Systems Hochschulsport, um im Bezug auf das Forschungsanliegen dieser Arbeit zu fundierten Aussagen darüber zu gelangen, welchen Beitrag der Hochschulsport im Rahmen des Bologna-Prozesses zukünftig leisten kann. Neben den grundlegenden Organisationsstrukturen sowie den wahrgenommenen Aufgaben muss dabei vor allem die gegenwärtige Einbindung von Studierenden in die Arbeits- und Organisationsprozesse aufgezeigt werden.

#### 2.4.2.1 Der Hochschulsport als Teil des deutschen Sportsystems

Nach dem Grundgesetz bestimmen die Bürger in Deutschland selbst darüber, „in welcher Weise sie sich sportlich betätigen und in welcher Form und Gruppe sie sich zu diesem Zweck zusammenschließen wollen“ (MEVERT 2003, 11). Der Sport in Deutschland ist dabei nach dem Prinzip der Selbstverwaltung organisiert.

Am 20. Mai 2006 wurde der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) als Zusammenschluss des Deutschen Sportbundes und des Nationalen Olympischen Komitees gegründet ([www.dosb.de](http://www.dosb.de) -1-). Der DOSB ist damit mit rund 27 Millionen Mitgliedschaften in 90.000 Turn- und Sportvereinen die größte Personenvereinigung und somit auch die größte Sportfamilie Deutschlands ([www.dosb.de](http://www.dosb.de) -2-).

Träger und Fundament der Sportbewegung in Deutschland sind die Sportvereine. Sie waren auch die ersten sportlichen Gemeinschaften, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg zusammenschließen durften. Die Sportvereine schaffen die Voraussetzung, um unter bestmöglichen Bedingungen Sport zu betreiben. Seit 1946 sind Vereine sportartübergreifend in Sportbünden vertreten und sportartspezifisch in Verbänden (MEVERT 2003, 12).

Unabhängig von Sportarten kümmern sich die Sportbünde um fachübergreifende Belange und sind eingeteilt in Kreis-, Bezirks- und Landessportbünde. Alle Sportvereine eines Bundeslandes bilden unabhängig von ihrer Sportart Landessportbünde. Gemäß der Anzahl der

deutschen Bundesländer sind 16 Landessportbünde Mitglied im DOSB (www.dosb.de -2-). Im Kontext der Gesamtaufgaben konzentrieren sie sich stärker auf den Breitensport. Ihnen obliegen eine Reihe überfachlicher Aufgaben, wie z.B. die Vertretung der Interessen der Vereine auf Landesebene, Förderung der Ausbildung von Übungsleitern und die Förderung des Sportstättenbaus. Den Landessportbünden kommt eine zunehmende Verantwortung als Bindeglied zwischen Vereinen, Landesfachverbänden und Spitzenfachverbänden sowie Kommunen, Länderregierungen, Olympiastützpunkten zu (LANDESSPORTBÜNDE 2001, 1).

Fachverbände sind ausschließlich für ihre Sportart zuständig, organisieren Landesmeisterschaften, Lehrgänge für Athleten in Landesleistungszentren und deren Unterhaltung und betreuen die Talentsuche und -förderung. Sie sind zusammengeschlossen in Spitzenverbänden. Auch sie sind in Kreis-, Bezirks- und Landesfachverbänden aufsteigend organisiert. Die Landesfachverbände sind auf bundesdeutscher Ebene in Spitzenverbänden zusammengeschlossen (vgl. GREUNE 2005, 16). Ihnen obliegt die Vertretung in den internationalen Föderationen, und sie sind autonom gegenüber dem DOSB. Sie verfügen über Bundesleistungszentren und Bundestrainer und bieten den Sportlern in höchster Instanz die Organisation und Verwaltung ihrer Sportart für den Aufbau zu Spitzensportlern. Zurzeit gehören dem DOSB 60 Spitzenverbände an, 33 olympische und 27 nichtolympische (www.dosb.de -2-).

Zusätzlich zum fachübergreifenden Verbunds- und zum sportartspezifischen Verbandssystem gehören dem DOSB 19 Verbände mit besonderen Aufgaben an. Zu ihnen gehören die elf Sportverbände mit besonderen Zielgruppen. Sie bieten Sport für begrenzte Personengruppen an, die aber meistens für alle offen sind, wie z.B. für Angehörige von Betrieben oder Glaubensgemeinschaften (vgl. WOLF 2002, 227). Zu ihnen gehören:

- Deutscher Aikido-Bund e.V. (DAB),
- Deutscher Betriebssportverband (DBSV),
- Eichenkreuzsport im Christlichen Verein Junger Menschen (CVJM),
- Verband Deutscher Eisenbahner-Sportvereine (VDES),
- Deutscher Verband für Freikörperkultur (DFK),
- Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband (adh),
- Deutscher Jugendkraft-Sportverband (DJK),
- Kneipp-Bund,
- Makkabi Deutschland-Jüdischer Turn- und Sportverband,
- Deutsches Polzeisportkuratorium (DPSK),

- Rad- und Kraftfahrerbund – Solidarität Deutschland 1898 (RKB).

Der Allgemeine Deutsche Hochschulsportverband (adh) fällt in diese Gruppe.

Des Weiteren gehören Verbände für Wissenschaft und Bildung und Förderverbände zu den 19 Verbänden mit besonderen Aufgaben. Sie erlangen ihre Bedeutung nicht in der Organisation von Sportpraxis, sondern durch ihren Einsatz für „den Schulsport, für die Ausbildung der Sport-, Gymnastik- und Skilehrer, den Ausbau der Wissenschaft vom Sport, die Aufklärung der Allgemeinmediziner über die Wirkungen des Sporttreibens und die Qualifizierung dieser Ärzte zu aktiven ‚Bewegungsberatern‘ ihrer Patienten wie auch für einen humanen, von Manipulationen freien Spitzensport“ (WOLF 2002, 229).

Die Gruppierung der Verbände von Wissenschaft und Bildung existiert so seit dem 18. Juni 1976 und setzt sich folgendermaßen zusammen:

- Bundesverband staatlich anerkannter Berufsfachschulen für Gymnastik und Sport (BBGS),
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - GEW Sportkommission,
- Deutscher Sportlehrerverband (DSLTV),
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs),
- Deutscher Verband für das Skilehrwesen – Interski Deutschland,
- Deutsche Gesellschaft für Sportmedizin und Prävention (DGSP).

Als Förderverbände sind die

- Deutsche Olympische Gesellschaft (DOG) und die
- Stiftung Sicherheit im Skisport (SIS) im DOSB integriert.

Der adh ist als Dachverband für den Hochschulsport in Deutschland somit ein Verband mit besonderer Aufgabenstellung, der für die besondere Zielgruppe der Studierenden eintritt. In ihm „wirken die Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland zur Erfüllung ihres gesetzlichen Auftrags, den Hochschulsport zu fördern, rechtlich selbständig und in parteipolitischer Neutralität überregional zusammen“ (vgl. **ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND** 2007, 3). Von Richthofen<sup>34</sup> spricht dem adh vor allem im Bezug auf sein kreatives Potential Anerkennung aus und lobt seine Rolle als Vorreiter und engagierter Verfechter zahlreicher Sportentwicklungen. Dabei verweist er auf die einzigartige Konstellation des Verbandes an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. „Sport, Bildung und

---

<sup>34</sup> Ehemaliger Präsident des 2006 aus DSB und Nationalem Olympischen Komitee (NOK) hervorgegangenen DOSB (vgl. Kapitel 2.4.2.1).

Wissenschaft sind im adh eine ertragreiche Beziehung eingegangen, die [...] Spuren hinterlassen hat und anerkannt wird“ (VON RICHTHOFEN 1998, 215).

#### 2.4.2.2 Struktur und Organisation

Der Hochschulsport stellt in Verbindung seinem Dachverband adh ein komplexes System dar, dessen lokale Organisationsstruktur an den Hochschulen sich in der nationalen Konstitution des Verbandes widerspiegelt.

Ordentliche Mitglieder des adh können alle Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland sein, sofern sie durch das Landesgesetz als Hochschule ausgewiesen sind (ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND 2007, 3). Zurzeit<sup>35</sup> sind 176 Mitgliedshochschulen im adh organisiert (www.adh.de -1-). Die örtlichen Strukturen des studentischen Sports an den jeweiligen Standorten sind dabei keinesfalls uniform, sondern geschichtlich mit den Universitäten und Hochschulen und deren internem Aufbau verknüpft. BEYER/FEHRES (1998, 109) sehen den Hochschulsport in Deutschland auch nach über 50 Jahren Organisationsentwicklung immer noch institutionell höchst unterschiedlich eingebunden.

Der adh vertritt als Dachverband die Interessen des studentischen Sports auf Bundesebene eingeflochten in das politische und gesellschaftliche Sportsystem Deutschlands. Die Interessen jedes ordentlichen Mitgliedes werden grundsätzlich durch einen gewählten Vertreter der Studierenden und einen beauftragten Hauptamtlichen der Hochschule bzw. der Hochschulsportinstitution wahrgenommen<sup>36</sup> (vgl. ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND 2007, 4).

Die Organe des adh sind<sup>37</sup>:

- die Vollversammlung,
- der Verbandsrat,
- der Vorstand.

Die Vollversammlung ist das höchste Organ des Verbandes und wird in der Regel einmal im Jahr zu einer Sitzung einberufen. Dabei sind alle ordentlichen Mitglieder eingeladen und können je nach Studierendenzahlen an ihren Hochschulen über die Belange des Verbandes abstimmen. Die gefassten Beschlüsse sind im Folgenden für alle Hochschulen bindend.

---

<sup>35</sup> Stand: September 2011.

<sup>36</sup> Weitere Informationen zur paritätischen Besetzung des Verbandes finden sich in Kapitel 2.4.2.4.

<sup>37</sup> Die Organisationsstruktur des adh ist hier in gekürzter Form wiedergegeben. Genauere Informationen finden sich in der Satzung des Verbandes (ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND 2007) bzw. auf der Homepage des Verbandes (www.adh -1-).

Aufgaben der Vollversammlung liegen unter anderem in der Festlegung der Richtlinien für die Tätigkeit des Verbandes, der Regelung des Wettkampfsports, der Wahl von Vorstand und Ausschüssen sowie die Genehmigung des Haushalts (vgl. **ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND 2007**, 5f.).

Der Verbandsrat besteht aus je einer Vertretung pro Region und erfüllt die Repräsentativaufgaben für den Verband in den Ländern. Er tagt in der Regel zweimal pro Jahr und wird vom Vorstand einberufen. Dabei dient er dem Informationsaustausch zwischen den Bundesländern und regelt die Zuteilungen für den Wettkampfsport und die zentralen Bildungsangebote.

Der Vorstand führt die laufenden Geschäfte des Verbandes, wobei er aktuell in sechs Ressorts aufgeteilt ist:

- Vorstandsvorsitz
- Vorstand Finanzen
- Vorstand Öffentlichkeitsarbeit und Marketing
- Vorstand Wettkampf
- Vorstand Breitensport, Bildung und Wissenschaftsarbeit
- Vorstand Chancengleichheit und Personalentwicklung

Dabei gilt wiederum das in der Satzung des adh in Artikel 3 (4) verankerte Prinzip der paritätischen Besetzung aus Studierenden und Hauptamtlichen (**ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND 2007**, 7).

Die inhaltliche Arbeit des Verbandes findet zudem in verschiedenen Ausschüssen statt. Zu den ständigen Ausschüssen gehören dabei:

- Finanzausschuss
- Wettkampfausschuss
- Ausschuss für Chancengleichheit und Personalentwicklung
- Ausschuss für Breitensport, Bildung und Wissenschaftsarbeit
- Sportreferateausschuss

Den Ausschüssen gehören in der Regel vier Mitglieder und das entsprechende Mitglied des Vorstandes an. Die auf zwei Jahre gewählten Mitglieder beraten die Organe des Verbandes in ihren Aufgabengebieten. In den Sportreferateausschuss werden lediglich Studierende gewählt, ansonsten ist eine paritätische Besetzung gewünscht, allerdings nicht satzungsgemäß verpflichtend (**ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND 2007**, 8).

Zur Wahrung der Interessen der im Verband wettkampfmäßig organisierten Sportarten und zur Organisation des Wettkampfbetriebes wird jede Sparte durch einen Disziplinchef vertreten, der teilweise durch einen Aktivensprecher unterstützt wird. Diese Positionen können sowohl von Hauptamtlichen als auch von Studierenden besetzt werden.

Die Führung der laufenden Geschäfte des Verbandes und seiner Gremien obliegt der Geschäftsstelle mit Sitz in Dieburg, die aus den Mitteln des adh finanziert wird.

Die Organisationsstruktur des Hochschulsports in Deutschland zeigt, dass sowohl an den regionalen Hochschulstandorten als auch in der Zusammensetzung des Dachverbandes das studentische Engagement einen großen Stellenwert einnimmt und dies nicht nur aufgrund der Quantität der zu besetzenden Ämter, sondern auch und vor allem in der Qualität der damit verbundenen Anforderungen, wie in Kapitel 2.4.2.4 noch eingehender erläutert werden wird.

### **2.4.2.3 Aufgaben und Ziele**

Eine grundlegende Darstellung der Aufgaben und damit verbundenen Ziele, die der adh und die ihm verbundenen Hochschulen für sich definiert haben, stellt eine Notwendigkeit zu einem tiefen Einblick und besseren Verständnis der Arbeitsbereiche von Verband und Hochschulsporteinrichtungen dar. In Kapitel 2.4.1.3 wurden dabei bereits wichtige Eckpunkte im Kontext der geschichtlichen Entwicklung des adh erörtert. Dem Anspruch auf eine trennscharfe und vollständige Wiedergabe der aktuellen Aufgaben und Ziele des Hochschulsports ist aufgrund der Komplexität eines sich im stetigen Wandel befindlichen und bundesweit sehr unterschiedlich organisierten Systems nur schwer gerecht zu werden. Bei Betrachtung aktueller Literatur lassen sich allerdings sieben Punkte herausstellen, welche die grundsätzlichen Tätigkeitsfelder weitestgehend abdecken.

#### 1. Wettkampfsport

Das Grundkonzept der Organisation und Durchführung von (Internationalen) Deutschen Hochschulmeisterschaften hat sich im Laufe der Zeit trotz umfänglicher Diskussionen nicht verändert (SCHREIBER 1998, 139). Seit den Anfängerjahren werden im adh in den großen Spielsportarten Vorrunden und Endrunden gespielt, während die Individualsportarten ihre Hochschulmeister an einem festgelegten Wettkampftermin im Jahr ermitteln. In Zusammenhang mit der gestiegenen Zahl der adh-Mitgliedshochschulen und der Aufnahme einer Vielzahl neuer Sportarten schätzt SCHREIBER die Teilnehmerzahl bei offiziellen Wettkampfveranstaltungen auf zuletzt ca. 12.000 Hochschulangehörige. In Erweiterung des traditionellen Wettkampfsports in den deutschen Sportvereinen und -verbänden möchte der adh hierbei „im Bereich der Hochschulbegegnungen verstärkt Begegnungs- und

Kommunikationsmöglichkeiten schaffen und (...) den Zusammenhang zwischen Kultur und Sport betonen“ (**ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND** 1983, 4). Dabei sollen die Studierenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten „an der Vorbereitung, Organisation und Gestaltung von Wettkampfmöglichkeiten“ (ebd.) beteiligt werden.

### 2. Breitensport

Eine genaue Definition des Begriffes Breitensport ist bis heute in der Literatur umstritten. Die grundlegendste Fragestellung lautet dabei, ob Leistungsvergleich und Wettkampf dem Breitensport fremd sind (vgl. **ULMIRICH** 1980, 3ff.), oder diese Faktoren natürliche Elemente eines jeden Sports, also auch des Breitensports sind (vgl. **KURZ** 1980, 10ff.). Auch die Ein- und Abgrenzung dieses Begriffes z.B. zum Gesundheitssport oder Freizeitsport ist nicht einheitlich definiert. **FISCHER** (1998, 175ff.) fasst den Begriff sehr weit, indem er für die Zielgruppe des Breitensports die Gesamtbevölkerung definiert und das lebenslange Sporttreiben in den Mittelpunkt rückt. Damit deckt er die sportliche Vielfalt abseits des Wettkampfsports ab, die in unserer Gesellschaft existent ist. So macht es sich auch der Hochschulsport in Deutschland zur Aufgabe, die in der Studierendenschaft vorherrschende Nachfrage nach sportlichen Angeboten in ihrer Vielfalt nachzukommen. Dabei ist der adh seit jeher Vorreiter für neue Sportarten und Trends zu sehen, da vor allem die Universitäten als Zentrum innovativer Ideen einer jugendlichen Sportkultur gesehen werden können. **FISCHER** betont dabei vor allem die Freiwilligkeit der Angebote des Hochschulsports als einen direkten Indikator dafür, ob Angebote angenommen werden oder nicht. Ein sich hieran orientierendes Sportprogramm wird somit zum Spiegel der studentischen Sportkultur an den jeweiligen Hochschulstandorten.

### 3. Bildung

Die Durchführung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen bildet ein Kernstück der verbandlichen Arbeit des adh (**TRÄNKLER** 1998, 146f.), dessen Ziel es ist, das Qualifikationsspektrum der Mitarbeiter im Hochschulsport und damit das sportliche Angebot und dessen Umsetzung vor Ort zu verbessern. Die Obleute und Übungsleiter sollen Kenntnisse zur sachgerechten Betreuung sowie lernorientierten Gestaltung der sportlichen Praxis erlangen können. Die Organisatoren (Sportreferenten und Hochschulsportbeauftragte) sollen dagegen die Chance haben, spezifische Planungs- und Organisationskompetenzen sowie Kenntnisse über die komplexen Strukturbedingungen des Hochschulsports und sein sportpolitisches und sportwissenschaftliches Umfeld zu erwerben. Es geht also nicht ausschließlich um die methodisch-didaktische Vermittlungskompetenz einzelner Sportarten, immer häufiger stehen Aspekte des Transferlernens, des Sporttreibens unter gesundheitlichen,

integrativen, internationalen, ökologischen und geschlechtsspezifischen Schwerpunktsetzungen im Vordergrund. Hinzu kommen vielfältige Angebote aus dem Organisations- und Verwaltungsmanagement sowie der Vermarktung<sup>38</sup>. Mit Projekten wie dem 2003 in Leben gerufenen „Tandem Projekt“<sup>39</sup> fördert der adh zusätzlich die Berufschancen von jungen Frauen in zukünftigen Führungspositionen.

#### 4. Interkulturelles Lernen

**SPERLE/LYNEN** (1995, 139) sehen internationale und interkulturelle Entwicklungen immer zweier „diametral entgegenlaufenden Tendenzen“ ausgesetzt, nämlich dem Bedürfnis, das Fremde, Neue und Andersartige kennen zu lernen einerseits und dem Aufbau von Ängsten und gegebenenfalls sogar Fremdenhass andererseits. In einer zunehmend globalisierten Welt, in der vor allem in Europa nationale Grenzen in vielerlei Hinsicht abgebaut werden, kann der Sport Begegnungen bieten, die sowohl Tendenzen der Fremdenfeindlichkeit entgegenwirken als auch positive Neugierde fördern und nutzen. Vor allem der Breitensport kann nach **DAHMEN** (1998, 151) insofern einen Beitrag zum interkulturellem Lernen leisten, als dass er „durch sportlichen Austausch persönliche Kontakte und gemeinsame Erlebnisse fördert, die den ersten Schritt zum Abbau von Vorurteilen und Ängsten schaffen können“. Der adh fördert und organisiert in diesem Zusammenhang seit mehr als dreißig Jahren internationale Breitensportbegegnungen, deren Ziele „das Kennenlernen und Vertrautwerden mit Menschen anderer Kultur und Sprache sowie das Erlernen von Empathie sind“ (**ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND** 1997, 3). Dabei wird vor allem die Integration der Teilnehmer als aktive Mitgestalter der Begegnungen betont.

#### 5. Gesundheitssport

Vor allem die Technisierung der individuellen Lebenswelten, der Bewegungsmangel der Menschen und die damit verbundenen Risikofaktoren haben in der Vergangenheit dazu geführt, dass es zu einer neuen Schwerpunktsetzung im Sport kam. Man begann Sport unter anderem als eine Art „Medizin zur Erhaltung und Pflege der Gesundheit zu definieren“ (**NENTWIG** 1998, 167ff.) So erhielten die Krankenkassen 1989 den staatlichen Auftrag, durch

---

<sup>38</sup> Einen Einblick in die Vielfalt der Veranstaltungen bietet das semesterweise erscheinende Bildungsprogramm des adh, welches auch auf der Homepage des Verbandes in der entsprechenden Rubrik einzusehen ist ([www.adh.de](http://www.adh.de)).

<sup>39</sup> Das „Tandem Projekt“ ist ein Projekt zur Personalentwicklung, das darauf fußt, dass junge Studentinnen in so genannten „Tandems“ über einen gewissen Zeitraum hinweg in Kooperation mit einer erfahrenen Führungskraft Einblicke ins Berufsleben bekommen und Netzwerke knüpfen können ([www.adh.de](http://www.adh.de) -2-).

entsprechende Programme die Gesundheit ihrer Versicherten zu fördern und zu sichern. Im Zuge einer Steigerung des gesellschaftlichen Gesundheitsbewusstseins erhielt auch der Gesundheitssport vor allem in den neunziger Jahren schrittweise Einzug in den Hochschulsport. Ab 1995 kam es schließlich zu einer Zusammenarbeit des adh mit der Deutschen Angestellten Krankenkasse (DAK)<sup>40</sup>. Dabei wurde vereinbart, nach individuellen Lösungen an den Hochschulstandorten in Form von gemeinsamen Aktionen, Events oder Präsentationen zu suchen. Jedoch hat sich auch abseits der Kooperation mit den Krankenkassen der Gesundheitssport als fester Bestandteil des Hochschulsports etabliert. Die Hochschulsportprogramme bieten heute eine Vielzahl von Sportkursen mit gesundheitlichem Schwerpunkt an, teilweise sind an den Hochschulsporteinrichtungen eigene Sparten für Gesundheitssport entstanden<sup>41</sup>. Der adh versucht dabei durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen, die Hochschulen in diesem Prozess zu unterstützen.

### 6. Förderung des studentischen Spitzensports

Mit dem Projekt „Partnerhochschule des Spitzensports“, welches 2003 ins Leben gerufen wurde, hat es sich der adh zur Aufgabe gemacht, studierende Spitzensportler zu fördern, die neben ihrer sportlichen Laufbahn noch einen akademischen Abschluss anstreben ([www.partnerhochschule-des-spitzensports.de](http://www.partnerhochschule-des-spitzensports.de)). Der grundlegende Ansatz dieses Projektes stellt die Problematik dar, dass bei der Kombination von Studium und Spitzensport Schwierigkeiten auftreten, die aus der Parallelität von akademischen und sportlichen Anforderungen resultieren. Studierende Spitzenathleten unterliegen nicht selten einer Mehrfachbelastung aus Studium, Spitzensport und zumeist auch begrenzter Erwerbstätigkeit. In einer Kooperationsvereinbarung wird durch das Projekt für derzeit 1.200 studierende Spitzensportler mit Kaderstatus ein Supportsystem zum Ausgleich spezifischer Nachteile geschaffen, damit sie an der Hochschule ihre akademische Ausbildung trotz der hohen zeitlichen Belastungen des Spitzensports erfolgreich absolvieren können. Der adh definiert dabei die Unterstützung von Spitzensportlern als Wahrnehmung der gesellschaftspolitischen Verpflichtung gegenüber den sportlichen Botschaftern Deutschlands.

---

<sup>40</sup> Diese Zusammenarbeit fußte zunächst auf einem festen Kooperationsvertrag von 1995, der allerdings zwei Jahre später durch veränderte Gesetzgebung in Form eines Werbevertrages weitergeführt wurde (NENTWIG 1998, 170f.).

<sup>41</sup> Die Hochschulsport Göttingen bietet in seinem aktuellen Sportprogramm beispielsweise in der Sparte „Fit und Gesund“ eine Vielzahl von wöchentlichen Veranstaltungen mit gesundheitlichem Schwerpunkt an ([www.hochschulsport.uni-goettingen.de](http://www.hochschulsport.uni-goettingen.de)).

### 7. Förderung des studentisches Engagements

Für den adh, der ehemals als ausschließlich studentischer Verband gegründet wurde (vgl. Kapitel 2.4.1.2), spielt die Förderung und Wahrung des studentischen Ehrenamtes auch heute noch eine entscheidende Rolle und kann zu den primären Aufgaben und Zielen des Verbandes gezählt werden. Da dieser Faktor in Bezug auf das Forschungsanliegen dieser Arbeit von hoher Signifikanz ist, soll auf die aktuellen systemischen und strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen sich Studierende im Hochschulsport engagieren, im sich anschließenden Kapitel nochmals detaillierter eingegangen werden.

#### **2.4.2.4 Ehrenamt und Parität als Grundpfeiler des deutschen Hochschulsports**

Unabhängig von der jeweiligen Wirkungsebene, den Strukturen und Organisationsformen bietet der Hochschulsport traditionsgemäß ein mehrdimensionales Fundament für die studentische Mitgestaltung. GÜNTHER/PFEIFFER (1998, 201) verweisen in Zusammenhang mit dem großen Wert, den Studierende in vielen Bereichen auf Selbständigkeit und Selbstverwaltung legen, auf die zahlreichen Ausdruckformen, die sich für studentisches Engagement im System des Hochschulsports ergeben. GÜNTHER/PFEIFFER führen dabei auch die aktive Teilnahme an Veranstaltungen sowie Wettkämpfen des Hochschulsports als studentisches Engagement an. Im Kontext dieser Arbeit ist dies allerdings eher unbedeutsam, und der Fokus soll auf die funktionsgebundenen Engagements gelegt werden (wenngleich die regelmäßige Teilnahme an Wettkampftraining und Meisterschaften durchaus als Funktion innerhalb des aktiven Sports ausgelegt werden könnte).

Der adh in seiner heutigen Form geht aus der „Arbeitsgemeinschaft deutscher Hochschulsportreferenten“ hervor und wurde als Verband in seinen frühen Jahren ausschließlich studentisch durch die Sportreferenten der einzelnen Mitgliedsuniversitäten organisiert (vgl. Kapitel 2.4.1.2). Auch heute noch stellt das Amt des Sportreferenten eine entscheidende Schlüsselrolle dar. Allerdings weisen GÜNTHER/PFEIFFER (1998, 202) zu Recht darauf hin, dass man „kaum von einem einheitlichen Betätigungsfeld“ der Sportreferenten ausgehen kann. So existieren beispielsweise Sportreferate, die organisatorisch fest in die bestehenden Hochschuleinrichtungen eingebunden sind. In diesen Sportreferaten übernehmen die Studierenden hauptsächlich verwaltende Aufgaben im Sinne einer studentischen Hilfskraft. Dagegen existieren auch völlig autonome Sportreferate, die mit einem eigenen Etat ausgestattet sind und daher auch zwangsläufig stärker gestaltend tätig werden können. Letztlich sind auch einige Sportreferate noch an einen Allgemeinen Studierenden Ausschuss (AStA) angebunden und somit auch in die lokale Hochschulpolitik

integriert. Gerade diese Sportreferate, die in weitere studentische Vertretungsgremien eingebunden sind, bieten durch die thematische Vernetzung mit anderen studentischen Selbstverwaltungsfeldern eine große Möglichkeit zur aktiven und innovativen Mitgestaltung<sup>42</sup>. Schließlich bietet der adh als Dachverband vor allen den Sportreferenten verschiedenste Möglichkeiten für studentisches Engagement. Dabei ist das halbparitätische Konstruktionsprinzip des Verbandes eine wesentliche Eigenschaft seiner Verfasstheit (**BEYER/FEHRES** 1998, 103). Nach Satzung des adh stehen alle Gremien des Verbandes, sowohl der geschäftsführende als auch der erweiterte Vorstand, die Ausschüsse und Arbeitstagen, den Studierenden grundsätzlich zur Verwirklichung ihrer Ideen offen und sollen nach Möglichkeit paritätisch besetzt werden (**ALLGEMEINER DEUTSCHER HOCHSCHULSPORTVERBAND** 2007). Neben wichtigen Erfahrungen, die Studierende in den verantwortungsvollen Positionen des Verbandes sammeln können, können Studierende zudem sukzessiv in immer höhere Positionen klettern und gute Netzwerke durch die vielseitige Verknüpfung mit dem deutschen Sportsystem aufbauen (vgl. **BURK** 1998, 61f.). Viele führende Sport-Funktionäre im deutschen Vereins- und Verbandssystem absolvierten ihre „Lehrjahre“ beim adh, so dass der ehemalige NOK-Präsident Walther Tröger zu der Aussage kommt, dass der adh „bis heute eine Kaderschmiede für den Nachwuchs in den Führungsetagen des deutschen Sports“ sei (www.adh.de -3-).

Doch nicht nur die Sportreferate sind durch das studentische Engagement geprägt und gleichsam auf es angewiesen. Für Studierende ergeben sich eine Reihe von Beschäftigungsfeldern an den Hochschulen (**BURK** 1998, 61). Ein Großteil des Sportbetriebes an den Hochschulsportstandorten ist nicht in professioneller Hand, sondern wird von studentischen Übungsleitern und Trainern geleitet, die über entsprechende sportartspezifische Qualifikationen verfügen. Diese Tätigkeiten sind zumeist monetär vergütet und bieten den Studierenden somit zudem die Möglichkeit eines kleinen Nebeneinkommens. Darüber hinaus verfügen die einzelnen Sparten an den Hochschulen zumeist über Obleute. Diese (gewählten) Vertreter organisieren den Wettkampfbetrieb, wobei ihre Tätigkeit oftmals rein ehrenamtlich ist. Hinzu kommt, dass an vielen Hochschulen Studierende Verwaltungsaufgaben oder Dienstleistungen übernehmen. Die jährlichen Hochschulmeisterschaften und Breitensportveranstaltungen wären ohne die Hilfe von freiwilligen studentischen Helfern

---

<sup>42</sup> Als Verfasser dieser Arbeit kann ich selber auf 3 Jahre Arbeit im AStA-Sportreferat der Universität Göttingen zurückblicken, in denen ich aktiv eingebunden in die örtliche Hochschulpolitik sowie die Verbandsstrukturen des adh wertvolle Erfahrungen sammeln konnte.

vielerorts nicht möglich. Nach **BEYER/FEHRES** (1998, 110) bieten die Tätigkeitsbereiche im Hochschulsport vor Ort und im Verband für engagierte Studierende eine der wenigen Möglichkeiten, berufsbezogene Erfahrungen während des Studiums zu erwerben und sich damit für spätere Tätigkeiten nachhaltig zu qualifizieren. Im Kontext dieser vielfältigen Aufgaben, die Studierenden in Verband und Hochschulsporteinrichtungen übernehmen, sieht sich der adh selber als „übergreifende Ausbildungsstätte für die zeitlos wichtigen Softskills“ (www.adh.de -4-).

### 2.4.3 Hochschulsport im 21. Jahrhundert – ein System im Wandel

Der deutsche Hochschulsport ist nicht zuletzt durch seine vielseitige Vernetzung in universitäre, sportpolitische und gesellschaftliche Systeme auch aktuell verschiedenen Entwicklungstendenzen und Einflüssen ausgesetzt, die es nötig machen, die eigene Position und Dispositionen immer wieder neu im Kontext dieser externen und internen Veränderungen zu reflektieren. Dieses Kapitel soll dazu beitragen, die grundsätzlichen Punkte dieses Prozesses aufzuzeigen und im Anschluss eine Erörterung darüber zuzulassen, wie diese Sachverhalte in Addition zu den Hochschulreformen das studentische Engagement nachhaltig beeinflussen könnten.

#### 2.4.3.1 Aktuelle und zukünftige Entwicklungstendenzen

**BEYER/FEHRES** (1998, 103) betonen rückblickend auf die Geschichte des Hochschulsports in Deutschland die Probierfreudigkeit von Hochschulangehörigen und betonen, dass gerade die Nähe zum Wissenschaftsbetrieb Hochschule und der dauerhafte Umgang mit jungen, unruhigen Intellektuellen den Gegenstand Sport immer inhaltlich und politisch beweglich halten. Die Frage nach der Zukunft des Hochschulsports in Deutschland ist dabei nach **BEYER/FEHRES** nur unter Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen Bedingungen zu beantworten, insbesondere unter Einbeziehung von Hochschul- und Bildungspolitik. Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass Veränderungen im System Hochschulsport immer Hand in Hand mit soziologischen Reformen gingen<sup>43</sup>. Im Folgenden sollen kurz die verschiedenen Bereiche und Blickwinkel dargestellt werden, die bei einer Abschätzung der zukünftigen Entwicklung des Hochschulsports in Betracht gezogen werden sollten.

---

<sup>43</sup> Beispielsweise ging die Forderung „Sport für alle“ im Hochschulsport der siebziger Jahre eng einher mit dem damaligen politischen Appell „Bildung für alle“ (vgl. **BEYER/FEHRES** 1998, 104).

Ein heute schon deutlich auszumachender Trend im Hochschulsport ist die Tendenz, sich vermehrt als Serviceleistung für die Studierenden zu verstehen, und ein damit verbundener Einzug von marktwirtschaftlichen Strategien im System des studentischen Sports. **POHL** (2002, 37ff.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Begrifflichkeiten wie Vermarktung, Strategieplanung und Konkurrenz erst in jüngerer Zeit Einzug in den öffentlichen Hochschuldiskurs erhalten haben. **MÜLLER-BÖLING** (2003) spricht in diesem Zusammenhang gar von einem nachhaltigen Perspektivwechsel als Folge von tiefgreifenden Modernisierungsprozessen in der Hochschullandschaft (vgl. auch **KÜHLER** 2005). Eine bislang ungekannte Wettbewerbssituation im universitären Bildungsbereich rückt zunehmend die Nachfrager nach den Leistungen der Hochschulen, d.h. Gesellschaft, Unternehmen und Studierende, in das Zentrum des Hochschulmanagements. Die Hochschulen stehen damit vor der Aufgabe, sich in ihren Angeboten abzugrenzen und dabei verstärkt auf die Bedürfnisse der Nachfrager einzugehen (**GÖRING/SIEVERT** 2007, 67). **BERTHOLD/LEICHSENRING** (2007, 5ff.) betonen, dass dabei auch ein größerer Wert auf das von der Hochschule bereitgestellte Umfeld gelegt wird und auch vom Bildungsträger bereitgestellte Ausgleichsbeteiligungen für den Studierenden stärker in den Fokus rücken. Der Hochschulsport könnte in Folge als wesentliches profilbildendes Element einen bedeutenden Beitrag zum aktiven Hochschulmarketing leisten. Ein Faktor, der sich auch positiv auf Mittelzuweisungen und Personal auswirken könnte.

Der zunehmende Stellenwert des strategischen Hochschulmarketings wird begleitet von den wachsenden autonomen und strukturellen Spielräumen der Hochschulen, die sich gleichzeitig einer zum Teil drastischen Reduktion der öffentlichen Zuschüsse ausgesetzt sehen (**GÖRING/SIEVERT** 2007, 68). **FÖRSTER** (2007, 81ff.) sieht auch den Hochschulsport vom wachsenden Wettbewerb um die zukünftig reduzierten Finanzmittel betroffen. Studien des statistischen Bundesamtes zur finanziellen Lage der deutschen Hochschulen belegen, dass die verminderten Grundmittel der öffentlichen Haushalte bislang vom Bildungsträger durch die Akquise von Drittmitteln kompensiert werden (**STATISTISCHES BUNDESAMT** 2003). Sponsoring, Fundraising und Public Private Partnership<sup>44</sup> Projekte könnten auch dem Hochschulsport zukünftig interessante Lösungsansätze zur Finanzierung bieten.

---

<sup>44</sup> Das Public Private Partnership ist eine Form der Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und privaten Institutionen. Dabei wird das Wissen und die Leistungsfähigkeit des privaten Partners genutzt, um öffentliche Aufgaben zum gegenseitigen Nutzen zu realisieren (**FÖRSTER** 2007, 101).

Im Rahmen der Diskussion der Elitebildung im und durch das Studium sehen **BEYER/FEHRES** (1998, 106) auch die Sportpolitik wieder einer möglichen Umorientierung ausgesetzt, wie sie bereits in den siebziger Jahren stattfand (vgl. Kapitel 2.4.1.3). Nicht zuletzt durch den zunehmenden Profildruck besteht die Möglichkeit, auch den Hochschulsport verstärkt als Imagefaktor zu instrumentalisieren. Nach amerikanischem Vorbild verweisen **BEYER/FEHRES** auf die Chance, durch leistungsstarke Uniteams nicht nur dem Namen der Hochschule via Medien ein prestigeträchtiges Profil zu geben, sondern zudem die Kraft der Wirtschaft im Bereich des Sportsponsorings maßgeblich für sich zu nutzen. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch ein Umschwenken in der aktuell praktizierten Öffnung des studentischen Sports in seiner Vielseitigkeit und Breite zurück zu Fokussierung auf einige imagegebende Sportarten, die von wenigen Athleten im Spitzensportbereich betrieben werden.

Ob der Hochschulsport seinen zentralen Aufgaben zukünftig unabhängig von anderen Interessensphären auf hohem Niveau nachgeht sowie sein Entwicklungspotential sichern und ausbauen kann, wird auch maßgeblich davon abhängen, inwiefern er als zentrale Einrichtung fächerübergreifend agieren kann. Die Vergleichsmöglichkeiten höchst unterschiedlicher institutioneller Einbindungsformen des Hochschulsports im bundesweiten Vergleich untermauern deutlich die Notwendigkeit von zentralen Einrichtungen (vgl. **BEYER/FEHRES** 1998, 109). Hochschulsport kann als Aufgabe der Hochschule nicht ausschließlich Aufgabe eines einzelnen Institutes sein. Dies stellt allerdings nicht die Absage an eine intensive inhaltliche Kooperation zwischen Hochschulsport und Wissenschaft dar. **WOPP** (1996, 36ff.) skizziert in den Mitteilungen der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft einen Ansatz, der den Hochschulsport als Wissenschaftslabor der Sportwissenschaft begreift. Dabei übernimmt der Hochschulsport eine Funktion für die Sportwissenschaft, wie sie beispielsweise auch die Universitätskrankenhäuser für die medizinischen Fakultäten haben.

Der Hochschulsport ist in seinen divergenten lokalen Organisationsstrukturen vielseitig in die deutsche Hochschullandschaft eingebunden und stellt ein komplexes System dar, das in mehrererlei Hinsicht Entwicklungspotential aufweist. Dabei lassen sich vor allem in Zusammenhang mit aktuellen bildungspolitischen Reformen diverse Ansatzpunkte diskutieren, Genaues ist allerdings kaum vorhersagbar. Deutlich wird jedoch die Notwendigkeit der Reflexion der gegenwärtigen Lage und der strategischen Planung, um den Hochschulsport und seinen Dachverband adh langfristig in die sich ändernde Hochschullandschaft zu integrieren und an aktuellen Veränderungen positiv partizipieren zu können.

### 2.4.3.2 Auswirkungen auf das studentische Ehrenamt

Abschließend ist es für das Forschungsanliegen dieser Arbeit eine Notwendigkeit zur reflektieren, welche Auswirkungen die aktuellen Entwicklungstendenzen in Gesellschaft und Hochschule sowie die sich im Prozess befindlichen Hochschulreformen auf das studentische Ehrenamt haben können.

**GÜNTHER/PFEIFFER** (1998, 204) sehen den Trend zur sportlichen Betätigung, nicht zuletzt auch wegen einer Expansion des Gesundheitssports und dem Aufkommen immer neuer Trendsportarten, weiterhin steigend. Dieses gestiegene gesellschaftliche Sportinteresse führe dabei in Zusammenhang mit der Zunahme der Studierendenzahlen zu Professionalisierungstendenzen im Hochschulsport. Für **NEUMANN** (1998, 16) wird dabei aus dem studentisch selbstverwalteten Wettkampfangebot ein zunehmend professionell organisiertes Dienstleistungsangebot. Ein höherer Professionalisierungsgrad schließt normalerweise eine Umverteilung der Aufgaben auf zunehmend hauptamtliche Mitarbeiter ein. Diese Entwicklung benötigt allerdings zusätzliche Finanzressourcen und steht damit im Gegensatz zu den aktuellen Haushaltskürzungen im Hochschulwesen. Bei der Vielfalt der Aufgaben, die Studierende immer noch im Hochschulsport übernehmen, ist es zudem fraglich, ob ein Verzicht auf das studentische Engagement überhaupt in absehbarer Zeit zu erwarten ist, ganz abgesehen davon, dass es, wie bereits beschrieben, zur Aneignung berufsrelevanter Qualifikationen sinnvoll sein kann.

Auch setzt studentisches Engagement neben den vorhandenen Arbeitsfeldern im Hochschulsport zunächst einmal die Bereitschaft zum Handeln voraus. Hier muss leider festgestellt werden, dass die „Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung rückläufige Tendenzen aufweist“ (**GÜNTHER/PFEIFFER** 1998, 205). Eine längsschnittliche Betrachtung zeige, dass auch im Bereich des Hochschulsports ein rückläufiger Trend zu verzeichnen ist. Auf Seiten der studentischen Funktionsträger wird schon seit längerem über Probleme bei der Nachwuchsrekrutierung berichtet. Dieser Prozess ist in Korrelation zu einer veränderten Wahrnehmung der universitären Strukturen durch die Studierenden und einem veränderten studentischen Selbstverständnis zu betrachten. Die Hochschule und das Studium stehen dabei nicht mehr im Mittelpunkt des studentischen Alltags. Die Mitarbeit in Gremien der Hochschule gilt dabei als „mega-out“, wohingegen das Jobben auch in der Vorlesungszeit einen großen Stellenwert besitzt (**NEUMANN** 1998, 41). Hohe Dienstleistungserwartungen an den Staat sowie deutlich überdurchschnittliche Tendenzen zur Individualisierung stehen einer unterdurchschnittlichen Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen gegenüber (vgl. **JUNG** 1996, 18f.). Es scheint somit nicht verwunderlich, dass auch ein

Hochschulsport, der sich zukünftig eher als Dienstleister für die Studierenden betrachtet, noch Probleme haben wird, neben der Nachfrage an Serviceleistungen bei den Studierenden auch ein Angebot an eigenständigem Engagement zu erzeugen.

**BEYER/FEHRES** haben in Zusammenhang mit der zukünftigen Entwicklung des Hochschulsports in Deutschland auf die Einflussnahme der aktuellen Reformbewegungen an den Hochschulen hingewiesen (vgl. Kapitel 2.4.3). Dabei ist zu befürchten, dass auch die Veränderungen des Bologna-Prozesses sich negativ auf die Bereitschaft der Studierenden zur Ausübung eines Ehrenamtes auswirken könnten. So warnt beispielsweise **FISCHER** (1998, 180) davor, dass eine Verschärfung der Studienbedingungen zu einem Problem werden könnte, da dies eine abnehmende Bereitschaft zu freiwilligem Engagement bei den Studierenden nach sich zöge. Die in Kapitel 2.1.2.4 und 2.1.3.3 beschriebenen Veränderungen des studentischen Lebens durch die Bologna Reformen und die Implementierung von Studiengebühren können durchaus als eine Verschärfung der Studienbedingungen im Sinne **FISCHERS** angesehen werden.

Auch **KRAMPE** (2007, 51) führt in seinem Essay über die Auswirkungen der Hochschulreformen auf das studentische Engagement an, dass bereits durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengänge ein hohes Maß an ehrenamtlichen Potenzial auf dem Campus verloren gegangen ist. Zudem beschreibt er, dass sich Studierende eher kurzfristig, z.B. in Form von Praktika, für Dinge engagieren würden, die auf ihr Studium angerechnet werden könnten. **KRAMPE** sieht es dabei als Aufgabe des Hochschulsports an, die Studierenden wieder vermehrt zu Engagement innerhalb der Einrichtungen und des Dachverbandes adh zu motivieren, nicht zuletzt wegen der Möglichkeit der Aneignung wichtiger Soft Skills. **GÜNTHER/PFEIFFER** (1998, 206) unterstützen dies und vertreten die Meinung, dass der ursprünglich studentisch organisierte Hochschulsport auch zukünftig gut daran tut, interessierten Studierenden durch strukturelle und satzungsrechtliche Verankerungen die Mitgestaltung zu ermöglichen bzw. sie hierzu anzuregen. Auch im Kontext der Professionalisierungstendenzen heben sie dabei das nach wie vor vorhandene kreative und innovative Potenzial der Studierenden hervor.

### 2.4.5 Fazit

Im Fazit von Kapitel 2.1 wurde in Bezug auf die Probleme bei der curricularen Implementierung der „Beschäftigungsfähigkeit“ darauf verwiesen, dass es ein möglicher Lösungsansatz für die Hochschulen sein könnte, intern nach Handlungsfeldern zu suchen, in

denen Studierende in handlungsbezogenen Lernfeldern die gewünschten fächerübergreifenden Kompetenzen erwerben könnten. Mit dem Hochschulsport bietet sich hierbei eine zentrale Einrichtung der Universität an, die seit jeher durch ein starkes studentisches Engagement geprägt ist. Innerhalb des Handlungsfeldes des Sports, dem wie in Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt eine besondere Funktion bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zukommt, ergeben sich dabei im Hochschulsport eine Vielzahl von Wirkungsräumen, in denen Studierende praktische Erfahrungen in Leitungs-, Organisations- und Verwaltungsprozessen übernehmen können. Neben seiner Funktion als sportbezogener Dienstleister erhält der Hochschulsport damit den Charakter eines Labors, in dem sich Studierende aktiv in bestimmten Tätigkeitsfeldern erproben und ausprobieren können.

Zudem ist der Hochschulsport durch seinen Dachverband adh vollwertig in die gesellschaftliche und politische Sportlandschaft in Deutschland integriert und bietet auf Verbandsebene zusätzliche Tätigkeitsfelder in anspruchsvollen und gestalterischen Positionen. Dabei gehört gerade dieses studentische Engagement verfassungsrechtlich zum Selbstverständnis des adh, der ursprünglich als rein studentischer Verband gegründet wurde. Dass Studierende in verbandlichen Positionen wichtige Soft Skills erwerben können, steht dabei für den adh außer Frage und wird zu den Aufgaben und Zielen des Verbandes gezählt.

Der Hochschulsport muss sich dessen bewusst sein, dass sich für ihn damit die Möglichkeit ergibt, aktiv den in diesem Kapitel beschriebenen Problemen bei der Generierung von studentischem Nachwuchs entgegen zu wirken. Sollte es gelingen, die studentischen Tätigkeiten in ihrem qualifikationsfördernden Charakter zu einem Teil der Hochschulausbildung werden zu lassen, hätte dies unweigerlich eine Aufwertung dieses Engagements zur Folge, dessen Förderung zu den grundsätzlichen Aufgaben des Verbandes zu zählen ist. Der adh könnte damit wieder einmal seinem Ruf gerecht werden, im deutschen Sportsystem ein Vorreiter für Neuerungen zu sein.

Wird im Verlauf des Bologna-Prozesses immer wieder das Mitwirken der Studierenden als hilfreich und nützlich betrachtet, so könnten in Zukunft die Bereiche, in denen heute schon Studierende an den Hochschulen über ihr Studium hinaus wirksam sind, für die curriculare Integration der „Beschäftigungsfähigkeit“ nützlich und hilfreich werden. Der Hochschulsport könnte hierbei eine wichtige Rolle spielen und tut gut daran, sich dieser Aufgabe zukünftig bestmöglich zu stellen.

## **2.5 Ehrenamt und freiwilliges Engagement**

„Ehrenamt ist eine Arbeitsleistung und Engagement, der kein monetärer Gegenfluss gegenüber steht. Das Ehrenamt ist nicht nur Ressource, in ihm drücken sich solidarischeres Verhalten, gesellschaftliche Anteilnahme, Verantwortungsfreude und der Wunsch nach Mitbestimmung aus.“

Definition nach **BADEL**T (2002)

Zwar ist nicht davon auszugehen, dass alle von Studierenden im Hochschulsport übernommenen Tätigkeiten laut der Definition von **BADEL**T als Ehrenamt im eigentlichen Sinne bezeichnet werden können, jedoch kann zunächst davon ausgegangen werden, dass vor allem die weniger bzw. gar nicht monetär vergüteten Arbeiten zu diesem Bereich zu zählen sind. Zu einem besseren Verständnis studentischen Engagements, welches die Studierenden in Positionen im Hochschulsport sowie dessen Dachverband adh leisten, bedarf es in einem abschließenden Kapitel nochmals einer detaillierten Reflexion dieser ehrenamtlichen Tätigkeiten. Dabei soll versucht werden zu erläutern, aus welchen Beweggründen sich Menschen überhaupt dazu entschließen, sich freiwillig für eine Sache zu engagieren, welche Förderungsmöglichkeiten es für dieses Engagement gibt und inwiefern diese Tätigkeiten zu bestimmten Berufsfeldern qualifizieren können. Dem Ehrenamt im Bereich des Sports soll dabei durch die Signifikanz in Bezug auf das Forschungsanliegen besondere Beachtung geschenkt werden.

### **2.5.1 Ehrenamt als sozioökonomischer Ansatz - Das Sozialkapital**

Ehrenamt und freiwilliges Engagement ohne Vergütung und Eigennutzen ist zunächst mit dem klassischen Kapitalbegriff der Ökonomie nicht vereinbar. Das rationalistische Menschenbild der Volkswirtschaftslehre, als dessen Begründer der Schotte Adam Smith gesehen wird, postuliert einen „Homo Oeconomicus“, der nur nach der Theorie des „Rational Choice“ in ökonomischen Zusammenhängen denkt und handelt (vgl. **MANSTETTE** 2004). Dabei geht der Mensch nach dem „Minimaxprinzip“ vor und richtet sein Handeln danach aus, mit minimiertem Mitteleinsatz maximalen Eigennutzen zu erzielen (vgl. **REINHOLD** 1992).

Im Gegensatz dazu wurde von **DAHRENDORF** ein Modell entwickelt, das den Menschen als gesellschaftlich motiviertes Wesen darstellt. Jede Stellung, die ein Mensch einnimmt,

entspricht nach **DAHRENDORF** (1971, 32) auch einer sozialen Position, und zu ihr gehört eine soziale Rolle. Der „Homo Sociologicus“ erfüllt damit in seinem Leben eine Vielzahl von sozialen Rollen und orientiert sein Handeln eher an Normen, Werten und Verhaltenserwartungen der Gesellschaft. Abseits vom Materialistischen ist dieser gesellschaftliche Mensch eher idealistisch geprägt.

Aufbauend auf dem Bild des „Homo Sociologicus“ haben Konzepte des sozialen Kapitals seit Ende der 1990er Jahre verstärkte Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Diskussion, aber auch in politischen und öffentlichen Debatten gefunden (vgl. zusammenfassend in **LEDERER** 2005). Gegenstand der theoretischen Ansätze ist dabei die Analyse und Konzeptualisierung sozialer Beziehungen. **PUTNAM** kommt zu dem Schluss, dass es Menschen in Gesellschaftsstrukturen mit einem hohen Grad an Aktivitäten in freiwilligen Assoziationen besser gelingt, gesellschaftliche Probleme zu überwinden, als in solchen, die eben nicht eine derartige Struktur aufweisen. Netzwerke zivilgesellschaftlichen Engagements nehmen in seinem Konzept eine Schlüsselposition ein und sind für ihn das zentrale Element des Sozialkapitals (**PUTNAM** 1995, 65ff.).

In Analogie zur ökonomischen Theorie handelt es sich bei sozialem Kapital um einen Produktionsfaktor, mit dem es Individuen durch den Verzicht auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung gelingt, zukünftig Erträge zu erzielen<sup>45</sup>. Diese Erträge entstehen dabei auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. „Sozialkapital bezieht sich dabei auf Institutionen, Beziehungen und Normen, die die Qualität und Menge von sozialen Interaktionen einer Gesellschaft ausmachen“ (vgl. **PANKOKE** 2002, 216ff.). Es ist als Produktionsfaktor für die soziale Kohäsion wichtig und fördert die wirtschaftliche Entwicklung von Gesellschaften nachhaltig. Nach der Definition der Weltbank (vgl. **GABRIEL** 2002, 20) ist Sozialkapital nicht nur die Summe der Institutionen, die eine Gesellschaft untermauern, sondern zusätzlich der „Klebstoff“, der sie zusammenhält. Die Gesellschaft bzw. jeder Einzelne erzielen aus ihren Investitionen in ihr Sozialkapital eine Art Verzinsung, die in Form positiver Effekte wie z. B. der Förderung des individuellen Wohlstandes, der Wirtschaftsentwicklung oder dem Funktionieren der Demokratie „ausgezahlt“ wird (**STRICKER** 2006, 57).

---

<sup>45</sup> Der Verzicht auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung ist darin zu sehen, dass Akteure bereit sind, Einschränkungen ihrer persönlichen Freiheit zu akzeptieren und Gefälligkeiten zu leisten, ohne zu wissen, ob eine Gegenleistung zu einem späteren Zeitpunkt tatsächlich erbracht wird.

Die Theorie des Sozialkapitals schreibt dem ehrenamtlichen und freiwilligen Engagement einen großen Stellenwert für eine wirtschaftlich starke und demokratisch funktionale Gesellschaft zu. Sie ist dabei zu einem grundlegenden Ansatz der aktuellen soziologischen Literatur geworden (vgl. auch **HEALY/COTE** 2004, 47ff.; **GROOTAERT** 2004, 3f.; **GABRIEL** 2002, 19ff.; **HAUG** 2000, 61ff.).

### 2.5.2 Ehrenamt und Freiwilligentätigkeit in Deutschland

Zum besseren Verständnis der gegenwärtigen Situation des Ehrenamtes in Deutschland gehört sowohl ein kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung sowie eine moderne Begriffsdefinition als auch eine Erörterung der Motive und Förderungsmöglichkeiten von freiwilligem Engagement, welche im Kontext des Forschungsanliegen wichtige Erkenntnisse bringen kann. Zudem soll sich in diesem Kapitel mit dem Grad an Professionalität auseinandergesetzt werden, den ehrenamtliche Tätigkeiten in ihrer inneren Struktur aufweisen, um gezielte Aussagen darüber tätigen zu können, ob diese Tätigkeiten berufspropädeutischen Nutzen haben können.

#### 2.5.2.1 Zur geschichtlichen Entstehung des deutschen Ehrenamtes

Das Ehrenamt kann in Deutschland auf eine weit reichende Tradition zurückblicken. Schon vor der Aufklärung konnte an den absolutistischen Fürstenhöfen aufgrund freiwilligen Handelns oder durch den uneigennütigen Einsatz von finanziellen Mitteln Ansehen erlangt werden (vgl. **BOURDIEU** 1976, 335ff.). Die allmähliche Ablösung vom absolutistischen Staatswesen mit der Aufklärung ermöglichte bürgerliche Institutionen und Organisationen in der Öffentlichkeit und führte schließlich zur bürgerlichen Selbstverwaltung (**PANKOKE** 1984, 148ff.). So entstehen im 19. Jahrhundert eine Vielzahl von staatlichen, halb-staatlichen und privaten, das heißt bürgerlichen Organisationsformen, die die Betätigungsfelder des Ehrenamtes kennzeichnen. Zunächst allerdings wird dem Bürgertum die direkte politische Beteiligung an parlamentarischen Entscheidungsprozessen verwehrt. Stattdessen wird der Forderung nach bürgerlicher und politischer Teilhabe durch kommunale Aufgaben in Form von unbezahlter Arbeit nachgekommen. Hier nimmt die moderne Tradition des Ehrenamtes ihren Ausgangspunkt (**STRECKER** 2003, 55). Wie die historischen Entstehungsbedingungen zeigen, muss das politische Ehrenamt vom wenig später entstandenen sozialen Ehrenamt differenziert werden.

Das soziale Ehrenamt wuchs in der Folgezeit aus finanziellen Engpässen eines sich bildenden zentralisierten Sozialstaates. Zwar war der Staat durch einen mächtigen Staats- und Beamtenapparat zum alleinigen Akteur für öffentliche Gesundheit, Daseinsfürsorge und Bildung gestützt auf Steuergelder geworden (FRANKENBERG 1996, 72ff.), durch Kriege und Reparationszahlungen geriet er allerdings zunehmend in finanzielle Engpässe. Dies führte dazu, dass vermehrt soziale Aufgaben an privat organisierte, freiwillige soziale Vereinigungen, Vereine und Wohlfahrtsverbände übertragen wurden.

Ein gewichtiger Schritt zur Ausbreitung und Festigung des Ehrenamtes in Deutschland stellt die Städteordnung in der Verfassung von 1853 dar, in der der Staat eine bürgerliche Pflicht zu unentgeltlichen Tätigkeiten festlegte. Jeder stimmbfähige Bürger konnte zur Übernahme einer unbesoldeten Tätigkeit zum Wohle der Gemeinheit verpflichtet werden. Bei Weigerung drohte der Verlust des Bürgerrechts (KONDRATOWITZ 1985, 108). Ideologisch wurde dabei vom Staat die Tätigkeit durch das Konstrukt der „Ehre“ auf eine andere Qualitätsebene gehoben. Der Bürger erhielt so durch die unentgeltete Tätigkeit immerhin einen gewissen Reputationsgewinn. Diese erworbene Reputation und „Ehre“ verleiht einen neuen bürgerlichen Status und verhilft dem Träger eines Ehrenamtes zu größerem Ansehen. Die übernommenen Tätigkeiten waren dabei sowohl im administrativen Bereich als Form des politischen Ehrenamtes als auch im Bereich der Armenpflege als soziales Ehrenamt anzufinden. Das soziale Ehrenamt entwickelte sich dabei im Laufe der Zeit zur eigentlichen Form des Ehrenamtes heraus. Das Amt des Armenpflegers bildete die unterste Stufe einer kommunalen Karriere und des öffentlichen Ansehens<sup>46</sup> (vgl. auch STRECKER 2003).

Im Gegensatz zum politischen Ehrenamt, welches zumeist in beschränkten staatlichen Positionen dem Großbürgertum vorbehalten war, wird das soziale Ehrenamt zu einer Art privaten Substitut für politische Partizipation im Bereich des Klein- und Bildungsbürgertums (SACHBE 1996, 149). Dieses Ehrenamt entwickelte sich in Folge aus der Tradition der bürgerlichen Vereinskultur und des christlichen Sozialwesens und stellt den Grundpfeiler des nicht administrativen und freiwilligen Ehrenamtes in Deutschland dar.

### 2.5.2.2 Moderne Begriffsdefinition von Ehrenamt in Deutschland

Die aktuelle Diskussion um das Ehrenamt wird von vielen Seiten auf soziologischer, ökonomischer oder politischer Ebene geführt. Damit einhergehend fand eine Vielzahl

---

<sup>46</sup> Die Armenpflege war schon im Preußischen Landrecht von 1794 als öffentliche Aufgabe des Staates definiert worden. In der preußischen Städteordnung von 1853 wurde sie als unentgeltliche Aufgabe für männliche Bürger konsolidiert (vgl. SACHBE 1998).

verschiedener Begriffe Eingang in die Diskussion. Es ist die Rede von traditionellem und neuem Ehrenamt, bürgerschaftlichem Engagement oder Bürgerengagement, Freiwilligenarbeit oder Bürgerarbeit, freiwilligem, zivilgesellschaftlichem oder gemeinwohlorientiertem Engagement, um nur einige Begriffe zu nennen.

Der eigentliche Begriff des Ehrenamtes wurde zum ersten Mal schriftlich in einem Gesetz der Landesgemeindeordnung für Westfalen im Jahre 1856 aufgeführt und bezog sich auf das Amt des Gemeindevorstehers. Die rechtliche Fixierung dieses Amtes wurde dabei im Zuge der preußischen Reformen bewusst als Organisationsprinzip im öffentlichen Bereich benutzt. Dem Besitzbürger sollte einerseits Partizipation an der Demokratie verschafft werden, und andererseits musste die Identifikation mit dem Staat gewährleistet werden (vgl. **WINKLER** 1994, 134).

Der Statistikausschuss der Bundesarbeitsgemeinschaft für freie Wohlfahrtspflege definiert ehrenamtliche Arbeit folgendermaßen: „Freiwillige, nicht auf Entgelt ausgerichtete Tätigkeit im sozialen Bereich. Um ehrenamtliche, d.h. unentgeltliche Mitarbeit handelt es sich auch dann, wenn nur Aufwandsentschädigung oder Auslagenersatz gewährt wird“ (**BENDELE** 1992, 71). Damit wird vor allem auf den juristischen Aspekt hingewiesen, dass es sich um unentgeltliche Arbeit handelt.

Das bürgerschaftliche Engagement definiert sich über eine gewisse Verbindlichkeit und die Voraussetzung, dass „etwas auf dem Spiel steht“, für das ein entschiedener Einsatz geboten erscheint (**WENDT** 1996, 15). Man könnte auch sagen, dass man sich verpfändet. Engagement wird dabei zu einer anderen Form des Tausches und somit zu einer interessengeleiteten Beziehung auf Gegenseitigkeit, bei der es immer auf mittlere Sicht ausgeglichene Bilanzen gibt (**EVERS** 2000, 236). Zudem soll beim bürgerschaftlichen Engagement in der Zivilgesellschaft in Anlehnung an kommunitaristische Ideen der Gedanke der Gemeinwohlverpflichtung und der lebensweltlich organisierten Solidarität wieder belebt werden (vgl. **RAUSCHENBACH** 1992). Im Gegensatz dazu bringt das freiwillige Engagement ein modernes, schwach institutionalisiertes und milieuabhängiges Engagement individualisierter, freier, spontaner Menschen zum Ausdruck. Damit werden die Menschen direkt angesprochen und auch diejenigen erreicht, die nicht von klein auf in Verbänden, Vereinen und traditionellen Wertgemeinschaften sozialisiert worden sind.

Mit dem Begriff „Bürgerarbeit“ wird der Versuch einer Abgrenzung zur Erwerbsarbeit unternommen. Dabei wird freiwillige Arbeit als Antwort auf das Schwinden klassischer Erwerbsarbeit überlegt. Andererseits werden verstärkt Befürchtungen der Rationalisierung von Arbeitsplätzen durch freiwillige Arbeit thematisiert (vgl. **BIRNKRAUT** 2003, 17).

In der repräsentativen Erhebung der Projektgruppe Ehrenamt 1999 bezeichnen fast die Hälfte der Befragten ihre Tätigkeit als Freiwilligenarbeit (48%). Jeder dritte findet den Begriff Ehrenamt zutreffend (32%). Seltener wird sich mit Begriff wie Initiativen- oder Projektarbeit (7%), Bürgerengagement (6%) oder Selbsthilfe (2%) identifiziert (**ROSENBLATT/PICOT 1999**, 4f.).

Ganz gleich von welchem Begriff allerdings bei der Tätigkeit die Rede ist oder mit welchem Begriff sich der Tätige identifizieren kann lassen, sind folgende Charakteristika allen gemein:

- Vermeintliche<sup>47</sup> Kostenneutralität – die Arbeit wird nicht bezahlt, nur in Ausnahmefällen mit einer Aufwandsentschädigung.
- Freiwilligkeit der Arbeit – der Bürger entscheidet sich selbst dafür.
- Organisierter Rahmen – die Arbeit findet nicht zufällig oder planlos statt.
- Gemeinschaft – die Arbeit hilft anderen, aber auch der eigenen Kommunikation (vgl. **BIRNKRAUT 2003**, 17).

Gemein ist den beiden Leitbildern Ehre und Engagement, dass über das Gewöhnliche und Alltägliche hinaus Verantwortung übernommen wird. Ehrenamtliche stehen außerhalb des funktionalen Rahmens arbeitsteiliger Systembildung und engagieren sich aus der Berufung ihres Standes, aus Liebe zur Sache oder aus der Begeisterung heraus (**PANKOKE 1994**, 151). Die begriffliche Vielfalt und der Komplexität der verschiedenen ehrenamtlichen Dimensionen lässt es im Kontext der unterschiedlichen Arbeitsfelder von Studierenden im Hochschulsport nicht zu, eine genaue Abgrenzung und Einteilung dieser Tätigkeiten in die in der Literatur definierten Bereiche vorzunehmen. In Bezug auf die allgemeinen Charakteristika, mit der Ehrenamtliche ihre Tätigkeiten beschreiben, kann allerdings davon ausgegangen werden, dass ein Großteil des studentischen Engagements im Hochschulsport auch bei gegebener finanzieller Vergütung ehrenamtlich motiviert ist. Eine Überprüfung dieser These soll der angefügte empirische Teil dieser Arbeit liefern.

### **2.5.2.3 Daten und Fakten – Das Ehrenamt in aktuellen Zahlen**

Zum generellen Umfang des freiwilligen Engagements in Deutschland gibt es unterschiedliche Studien, welche hinsichtlich des Gesamtumfangs allerdings zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

---

<sup>47</sup> Die Tatsache, dass den Ehrenamtlichen kein Honorar gezahlt wird, besagt keinesfalls eine Kostenneutralität, da z.B. die Einarbeitung und Betreuung der Ehrenamtlichen Zeit und Geld kostet, genauso wie die Bereitstellung eines Arbeitsplatzes oder der Dank durch immaterielle Förderung (siehe auch Kapitel 2.5.4).

Der niedrigste Wert wurde im Rahmen des Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project mit einer Beteiligungsquote von 13 Prozent der Gesamtbevölkerung an freiwillig übernommenen Arbeiten ermittelt<sup>48</sup> (**ANHEIER** 2002, 19ff.; **ANHEIER/PRILLER/ZIMMER** 2000, 71ff.). Im klaren Gegensatz dazu steht eine Auswertung der Daten des Wertesurveys 1997<sup>49</sup>. Dort wird die höchste Beteiligungsquote von 38 Prozent der Bevölkerung ermittelt (vgl. **WAHL** 2002, 14 und **KLAGES/GENICKE** 2002, 56).

Bei einer differenzierten Betrachtung der Beteiligungsquoten für West- und Ostdeutschland bewegen sich die Schwankungen im Umfang des Engagements je nach Studie zwischen Werten von 16 bis 41 Prozent der Bevölkerung in Westdeutschland und 9 bis 37 Prozent in Ostdeutschland (**BEHER/LIEBIG/RAUSCHENBACH** 2002, 27; **BAUR/BRAUN** 2000, 115; **ENQUETE-KOMMISSION** 2002, 62ff.). Auf europäischer Ebene sind durchschnittlich 28 Prozent der erwachsenen Bevölkerung zumindest für eine Organisation ehrenamtlich tätig. Die Referenzwerte nach dieser Studie betragen für Westdeutschland 22 bzw. für Ostdeutschland 16,4 Prozent (**ANHEIER/TOEPLER** 2002).

Verschiedene Grundgesamtheiten, unterschiedliche Bezugsgrößen und enger bzw. weiter gefasste Definitionen für Engagement sorgen für die großen Unterschiede in der Ermittlung des Beteiligungsgrades. Auch sind die Untersuchungen zumeist auf singuläre Erhebungen beschränkt, so dass eine Aussage über die Veränderungen des Engagements nicht zulässig ist (**BEHER/LIEBIG/RAUSCHENBACH** 2002).

Die jüngste repräsentative Erhebung zum Ehrenamt im Allgemeinen wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1999 und 2004 vom Projektverbund Ehrenamt durchgeführt<sup>50</sup>. Dazu gehören:

- Infratest Burke Sozialforschung, München;
- das Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung, Speyer;

---

<sup>48</sup> Im Rahmen des Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project werden seit 1990 in ausgewählten Ländern systematisch ökonomische, historische, politische und gesellschaftliche Dimensionen des Dritten Sektors (vgl. Kapitel 2.5.2.4) erhoben und analysiert. In der ersten Welle der Projektphase wurden die Daten zu Deutschland erhoben und veröffentlicht.

<sup>49</sup> Wertesurvey 1997 bezeichnet eine repräsentative Befragung von 3.000 Personen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland, die im Frühsommer 1997 durchgeführt wurde. Die Ergebnisse sind im Speyerer Forschungsbericht „Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum dritten Jahrtausend“ veröffentlicht (**KLAGES/GENICKE** 2002).

<sup>50</sup> Grundlage ist eine breit angelegte repräsentative Befragung von Bundesbürgern ab 14 Jahren. Der Stichprobenumfang umfasst 14.922 befragte Personen im Zeitraum von Anfang Mai bis Ende Juli 1999 und 2004. Die Methode war eine computergestützte, telefonische Befragung.

- das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) in Hannover und
- das Institut für sozialwissenschaftliche Analysen und Beratung (ISAB) in Köln.

Ziel der Untersuchung war die Erstellung eines Gesamtüberblicks über das Feld der ehrenamtlichen Tätigkeiten, der Freiwilligenarbeit und des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland<sup>51</sup>. Die Untersuchung liefert dabei einen guten Überblick über die aktuelle Situation des Ehrenamtes in der Bundesrepublik. Im Folgenden sind daher die wichtigsten allgemeinen Erkenntnisse dieser Studie kurz aufgeführt:

- Insgesamt ist jeder dritte Bundesbürger (34% 1999 und 36% 2004) nach eigener Angabe in einer beliebigen Form ehrenamtlich engagiert – und zwar im Sinne der aktiven Partizipation in Vereinen, Initiativen, Projekten, Selbsthilfegruppen oder Einrichtungen gegen geringe Aufwandsentschädigung oder überhaupt keine Bezahlung. In absoluten Zahlen ausgedrückt sind damit in etwa 22 Millionen Personen bürgerschaftlich tätig.
- Im Durchschnitt werden rund 15 Stunden Zeit im Monat dafür aufgewendet.
- Insgesamt sind Personen mit besseren bildungsrelevanten, beruflichen und finanziellen Voraussetzungen und Personen, die sozial stärker integriert sind, eher bereit zur Übernahme freiwilliger, ehrenamtlicher Aufgaben und Arbeiten.
- Hauptanforderungen der Institutionen an die Ehrenamtlichen sind eine hohe Einsatzbereitschaft (54%), der gute Umgang mit Menschen (69%) und Organisationstalent (40%).
- Den meisten Ehrenamtlichen ist es am wichtigsten, eigene Kenntnisse und Erfahrungen erweitern zu können (67%), nur ein geringer Prozentsatz erwartet auch, dass die Tätigkeit ihm für die beruflichen Möglichkeiten nutzt (19%).
- In einer Skala der Wichtigkeit von 1 bis 5 in Bezug auf die Erwartungen an die ehrenamtliche Tätigkeit ordnen die Befragten Spaß an der Tätigkeit bei 4.5 an, etwas für das Gemeinwohl tun bei 4.2 und mit sympathischen Menschen zusammenzukommen mit 4.1.
- Als Maßnahmen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen standen an erster Stelle die Bereitstellung von Finanzmitteln (63%) und die Bereitstellung von Räumen (46%) bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten (39%).

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Engagementverhalten werden übergreifend in allen Studien hinsichtlich des Umfangs und der Tätigkeitsfelder bestätigt. Demnach sind Männer

---

<sup>51</sup> Alle nachfolgenden Ergebnisse stammen aus **ROSENBLATT** (1999 und 2001).

häufiger ehrenamtlich engagiert als Frauen. Die Spanne bewegt sich je nach Studie zwischen 5 und 8 Prozent (WAHL 2002, 17). Nach aktuellsten Daten des Freiwilligensurveys 1999/2004 beträgt die Beteiligungsquote bei Männern 38 Prozent und bei Frauen 30 Prozent. Neben einem insgesamt höheren Beteiligungsgrad geben Männer einen erheblich höheren Zeitaufwand für ihr Engagement an (vgl. PICOT 2001, 32ff.). Diese Aussagen treffen allerdings nicht für alle Arbeiten gleichermaßen zu. Bei Tätigkeiten im sozialen und kirchlich-religiösen Bereich stehen Frauen im Vordergrund. Demgegenüber engagieren sich Männer stärker in Tätigkeitsfeldern mit Berufsrelevanz oder in prestigeträchtigen Bereichen der Freizeit, der Geselligkeit, des Sports sowie der Kultur und Musik.

### 2.5.2.4 Der Dritte Sektor

Organisationen, in denen ehrenamtliches und freiwilliges Engagement stattfindet, werden auch als Nonprofit-Organisationen bezeichnet. Sie werden dem sogenannten Dritten Sektor zugeordnet (STRICKER 2006, 23). Ansatz und Bezeichnung dieses Begriffs gehen auf den US-amerikanischen Soziologen Amitai Etzioni zurück. Etzioni weist im Zusammenhang mit der Erstellung von Dienstleistungen, die im öffentlichen Interesse liegen und gemeinwohlorientiert sind, auf eine Alternative zwischen Markt und Staat hin. Nonprofit Organisationen wären eine zukunftssträchtige Organisationsform, die zwischen den Segmenten in der Lage seien, die jeweils positiven Seiten miteinander zu verbinden (ZIMMER/PRILLER 2004, 18). Die Grenzen zwischen den Sektoren Staat, Markt und dem Nonprofit-Bereich können allerdings nicht trennscharf gezogen werden, vielmehr ergeben sich in den jeweiligen Grenzbereichen Schnittmengen (SCHUHEN 2002, 22f.).

Alle Institutionen des Dritten Sektors weisen dabei gemeinsame Strukturmerkmale auf. Sie sind:

- als Organisation fassbar,
- nicht Teil der Hoheitsverwaltung und
- nicht erwerbswirtschaftlich motiviert. Ferner haben sie
- eigene Entscheidungsorgane und sind somit institutionell unabhängig. Schließlich beruhen sie auf
- freiwilliger und ehrenamtlicher Beteiligung, entweder in der Gründungsphase und/oder in der Wahrnehmung ihrer Aufgabenerfüllung (SALAMON/ANHEIER 1998, 14 und STRACHWITZ 2000, 24).

Im Vergleich zu staatlichen Einrichtungen oder Wirtschaftsunternehmen ist der Wirkungsraum dieser Organisationen intermediär. Sie erfüllen mehrere Funktionen zwischen

den Polen Markt und Staat. Institutionen des Dritten Sektors wirken an der Erstellung von ökonomischen – meist sozialen – Dienstleistungen mit und werden somit Teilnehmer innerhalb des Segmentes Markt. Durch die Bündelung, Vermittlung und Artikulation von Interessen nehmen sie auf der anderen Seite aber auch Aufgaben als politischer Akteur im öffentlichen Bereich wahr. Überdies erfüllen sie durch ihre Struktur als Mitgliederorganisation Funktionen für eine soziale Integration und Sozialisation (ZIMMER/PRILLER 2004, 20f.).

Den wirtschaftlichen Umfang des Dritten Sektors macht eine Auswertung des Sozialwissenschaften-Bus 1996 deutlich. Demnach wurden in Deutschland insgesamt 2.325.168.000 Stunden ehrenamtlich und freiwillig Dienstleistungen erbracht (ANHEIER/PRILLER/ZIMMER 2000, 85). Unter Berücksichtigung der tatsächlichen durchschnittlichen Jahresarbeitszeit von Arbeitnehmern in Deutschland im gleichen Erhebungszeitraum von 1.446 Stunden (OECD 2004, 312) ergibt die Gesamtleistung ein Äquivalent von 1,6 Millionen Vollzeitarbeitsplätzen. Wirtschaftlich und arbeitsmarktpolitisch ist der Dritte Sektor somit von großer Bedeutung. Die Beschäftigung teilt sich dabei in folgende Bereiche auf (i.A.a. STRICKER 2006):

Bereich	Beschäftigung		Ehrenamtliche		Verhältnis HA/EA
	Anzahl*	in %	Anzahl*	in %	
Soziale Dienste	559.500	38,8	98.400	11,3	<b>5,69</b>
Gesundheitswesen	441.500	30,6	85.000	9,7	<b>5,19</b>
Bildung und Forschung	168.000	11,7	14.700	1,7	<b>11,43</b>
Wohnungswesen und Beschäftigung	87.850	6,1	19.600	2,2	<b>4,48</b>
Kultur und Erholung	77.350	5,4	400.100	45,9	<b>0,19</b>
Wirtschafts- und Berufsverbände	55.800	3,9	46.600	5,3	<b>1,20</b>
Bürger- und Verbraucherinteressen	23.700	1,6	104.200	11,9	<b>0,23</b>
Umwelt und Naturschutz	12.000	0,8	55.700	6,4	<b>0,22</b>
Internationale Aktivitäten	9.750	0,7	28.500	3,3	<b>0,34</b>
Stiftungen	5.400	0,4	19.700	2,3	<b>0,27</b>
<b>Gesamt</b>	<b>1.440.850</b>	<b>100,0</b>	<b>872.500</b>	<b>100,0</b>	

\* in bzw. als Vollzeitäquivalente; HA = Beschäftigte, EA = Ehrenamtliche, Basis Vollzeitäquivalente

**Tabelle 5: Beschäftigung im Dritten Sektor**

Augenfällig ist, dass in den Sozialen Diensten und im Gesundheitswesen die überwiegende Anzahl der Beschäftigten in Höhe von einer Million Vollzeitarbeitsplätzen angesiedelt sind. Mit einem fast 70-prozentigen Gesamtanteil der hauptamtlichen Beschäftigung nehmen die Sozialen Dienste und das Gesundheitswesen innerhalb des Dritten Sektors hinsichtlich der wirtschaftlichen Bedeutung eine herausragende Position ein. Ursächlich hierfür ist das in Deutschland geltende Subsidiaritätsprinzip, das durch die Übertragung in die

Sozialgesetzgebung bewirkt, dass Maßnahmen der staatlichen Wohlfahrtspflege zwar öffentlich finanziert, aber durch freie Träger erbracht werden (ANHEIER 2002, 23). Die meisten Ehrenamtlichen allerdings werden in dem Bereich Kultur und Erholung tätig. Grund dafür ist, dass das gesamte Deutsche Sportwesen mit seinen Vereinen, Verbänden und Organisationen diesem Bereich zugeordnet wird. Die mit Abstand größte Gruppe der ehrenamtlich Tätigen im Dritten Sektor in Deutschland engagiert sich somit im Sport.

### 2.5.2.5 Motive und Motivwandel im freiwilligen Engagement

BEHER (2000, 7) fasst die Motivation von Menschen, die heutzutage ehrenamtlich engagiert sind, folgendermaßen zusammen: Sie „wollen Anerkennung, Spaß und sich selbst verwirklichen, wollen Möglichkeiten der Teilhabe am öffentlichen Leben und an der Gestaltung sozialer Sachverhalte realisieren, wollen das Gefühl haben, etwas Nützliches, Wichtiges, etwas für das Gemeinwohl getan oder anderen eine Freude bereitet zu haben, wollen ein Stück Verantwortung übernehmen und dabei vielleicht auch mit anderen Menschen, mit denen sie gerne zusammen sind, ihre Zeit verbringen“. Traditionell war ehrenamtliches Engagement hingegen eher eine von selbstlosem Handeln geprägte Laienarbeit, die milieugebunden und unentgeltlich in einer Trägerorganisation geleistet wird und die mit einer dauerhaften Bindung an eine solche Organisation verbunden ist. Neue Formen des Engagements sind allerdings stark gekennzeichnet von einem vielfältigen, zeitlich begrenzten und tätigkeitsorientierten sowie von einem ausbildungsbezogenen Engagement in verschiedenen Organisationsformen (vgl. auch ANHEIER/TOEPLER 2002, 31; BAUR/BRAUN 2000, 93). Als Folge hat sich das Engagement innerhalb der Vereine modernisiert (ENQUETE-KOMMISSION 2002, 109). Die Menschen werden nach wie vor in ungemindertem Umfang ehrenamtlich aktiv, allerdings nicht aus der Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu heraus, sondern um die jeweiligen individuellen Motive zu verwirklichen (vgl. auch HEINZE/STRÜNCK 2000 und KULBACH 2002). WENDT (1996, 60) sieht dabei modernes Engagement häufig sozial bedingt: „Das individuelle Selbst des modernen Menschen strebt danach, seine engen Grenzen zu erweitern und seine Isolation zu überwinden, gerade weil wir uns nicht mehr von vorneherein in Bezugsgruppen eingebunden wissen“.

Eine gängige Meinung in der Literatur ist, dass sich die Lebenswege individualisiert haben und damit weniger vorgezeichnet sind. Diese Veränderungen ermöglichen dem Einzelnen, sich von sozialen Zwängen zu lösen und einen Lebensstil zu finden, der nicht von milieuspezifischen Vorgaben geprägt ist (vgl. HRADIL 2002). Für das bürgerschaftliche Engagement bedeutet der Wandel, dass sich Organisationsformen herausgebildet haben, die

es Menschen ermöglichen, eine Tätigkeit auszuführen, die der aktuellen Lebenssituation und der biografischen Passung entsprechen (**ENQUETE-KOMMISSION** 2002, 111). Das bedeutet, dass potentiell Interessierte eine derart geprägte Organisation, Gruppe oder Initiative zunächst ausfindig machen müssen. Dazu ist erforderlich, dass sie initiativ werden sowie eigene Ideen entwickeln und sich unter Umständen auch mit Widerständen auseinandersetzen müssen.

Die empirischen Daten belegen, dass vor allem Menschen freiwillig aktiv sind, die höher gebildet und wirtschaftlich abgesichert sind (**BRAUN/KLAGES** 2001, 46ff.). Aus allgemeinen Studien ist deutlich erkennbar, dass eine positive Korrelation zwischen dem Niveau der formellen Bildung und dem Engagementverhalten des Einzelnen besteht (**OFFE/FUCHS** 2001, 447ff.).

Vorurteile gegenüber dem Ehrenamt, bei dem Gleichgesinnte ohne jegliche gesellschaftliche Bedeutung rein privaten Interessen nachgehen, existieren bereits seit zwei bis drei Jahrhunderten (**BIRNKRAUT** 2003, 59). Und so findet man auch heute in der Literatur noch Thesen, nach denen ehrenamtliche Mitarbeit „Ausgleich für Enttäuschungen und mangelnde Karrierechancen im Beruf, aber auch für ungenügende Anerkennung und Unzufriedenheit in der Familie sein kann“ (**WINKLER** 1994, 132). Diese These darf dabei zumindest mit Blick auf die berufliche Seite stark angezweifelt werden, da Studien belegen, dass die meisten ehrenamtlich Tätigen insgesamt einer höheren sozialen Schicht angehören. Das Ehrenamt ist eher als Teil des gesamten Lebensstils zu definieren und geht sogar häufig einher mit der erfolgreichen Karriere. Ehrenämter im strategischen Bereich (Vorstand eines Vereines etc.) sind Zeichen von Prestige und Status. Es ist dabei nicht ausgeschlossen, dass die Ausübung eines Ehrenamtes unter bestimmten Bedingungen einen beruflichen Aufstieg ermöglicht. Zur Motivation, Ehrenämter zu übernehmen, gehört laut **WINKLER** eine spezifische Berufsethik, die mit einer besonderen Ethik des gesellschaftlichen Engagements, Teil einer individuellen Art der Lebensführung ist (**WINKLER** 1994, 141). Als Grundlage dieser besonderen Lebensführung muss eine gewisse Art von Enthusiasmus stehen.

Trotzdem müssen zwei wichtige Voraussetzungen erfüllt sein, bevor sich jemand überhaupt ohne Bezahlung engagieren kann: **RAUSCHENBACH/MÜLLER/OTTO** (1992, 225) nennen Existenzsicherung und Zeitsouveränität als Hauptkriterien. Der Ehrenamtliche muss also materiell abgesichert sein und genügend Zeit haben, um sich zu engagieren. Auch **BIRNKRAUT** (2003, 53) weist darauf hin, dass innere und äußere Ressourcen wie Zeit, Motivation, Geld und Anerkennung vorhanden sein müssen, damit die Bereitschaft zur Annahme eines Ehrenamtes und dessen Ausübung vollzogen werden können. Für **BEHER** (2000, 13) ist eher das Prinzip der „biographischen Passung“ ausschlaggebend, sich für oder

wider das Ehrenamt zu entscheiden. Anstelle der Sozialisation in einem bestimmten Milieu mit spezifischen Deutungsmustern, wird der Einzelne sich heute für ein Ehrenamt entscheiden, wenn in einer spezifischen Lebensphase Motiv, Anlass und Gelegenheit biographisch zusammenpassen. Als Voraussetzung für ein solches Engagement sieht er allerdings auch die gesellschaftliche Anerkennung solcher Tätigkeiten. Dies gilt auch für den beruflichen Werdegang. Für **BEHER** wird ehrenamtliche Arbeit bislang nicht ausreichend zertifiziert und qualifiziert.

### 2.5.2.6 Förderungsmöglichkeiten freiwilligen Engagements

Dass das Ehrenamt einen hohen Wert in unserer Gesellschaft besitzt, wird allgemein anerkannt und gewürdigt. Die Generalversammlung der Vereinten Nationen rief 1985 den 5. Dezember dauerhaft zum internationalen Tag der ehrenamtlichen Mitarbeit und des freiwilligen Engagements aus. Freiwilligenverbände aus verschiedenen europäischen Ländern begehen seitdem diesen Tag als „European Day of Volunteering“ (**STECKER** 2003, 133). Auch die Europäische Union schloss sich dieser Initiative an und vergibt an diesem Tag einen „Europäischen Preis für Freiwilligen-Aktivitäten“. Im Deutschen Bundestag wurde am 5. Dezember 1995 auf Antrag einiger Abgeordneter gefordert, freiwilliges soziales Engagement zu fördern und zur Selbständigkeit zu ermutigen. Das freiwillige soziale Engagement sei als eigenständige Säule des Sozialstaates anzuerkennen und zu behandeln (**BUNDESDRUCKSACHE 13/3232** 1995). In einer „Sozialpolitik der Solidarischen Subsidiarität“ verbinde sich die Absicht kollektiver Daseinsfürsorge mit der Möglichkeit zum Engagement für sich und andere. Als Bestandteil einer solchen Politik sei die Schaffung der notwendigen organisatorischen, finanziellen und sozialrechtlichen Rahmenbedingungen für die Mobilisierung der sozialen Ressourcen der Gesellschaft notwendig.

Um dieser Förderung aktiv nachzukommen, bieten sich dem Sozialstaat zwei Wegen an: die ideelle Förderung und die Förderung durch materielle Anreize (**STECKER** 2003, 133). Ideelle Förderung bedeutet auf eine größere gesellschaftliche Wertschätzung von Ehrenamt abzielen, z.B. in Form von öffentlichen Ehrungen und Auszeichnungen. Die ideelle Förderung belastet dabei nicht das sozialstaatliche Budget, ihr sozialstaatlicher Nutzen aufgrund höherer ehrenamtlicher Beteiligung kann allerdings sehr hoch sein. Die materielle Förderung kann dagegen direkt und indirekt erfolgen und ist mit Ausgabesteigerungen bzw. Einnahmeverlusten verbunden.

Die folgende Tabelle zeigt gängige Formen ideeller und materieller Förderung auf (vgl. **STRECKER** 2003, 134 und **ZUKUNFTSORGANISATION GESELLSCHAFT** 2000):

<b>Ideelle Förderung</b>	
<i>Direkt immaterielle Förderung</i> auf der Ebene des Staates	Ehrungen und Auszeichnungen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdienstorden, Urkunden</li> <li>- Ernennung zum Ehrenbürger</li> </ul>
<i>Indirekt immaterielle Förderung</i> auf der Ebene der Gesellschaft	Öffentlichkeitsarbeit <ul style="list-style-type: none"> <li>- Danksagungen, Empfänge</li> <li>- Veranstaltungen</li> <li>- Wettbewerbe und Preisverleihungen</li> </ul>
<i>Direkt immaterielle Förderung</i> auf der Ebene der Gesellschaft	Tätigkeits- und Qualifikationsnachweise <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ehrenamtsausweise, Lizenzen</li> <li>- Zeugniseintrag</li> <li>- gesteigerte Partizipation</li> </ul>
<i>Direkt immaterielle Förderung</i> auf der Ebene der Gemeinschaft	Persönliche Anerkennung <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch Gemeinschaft (Feierlichkeiten, Lob, Dankeschreiben)</li> <li>- durch Partizipation (Mitsprache, Verantwortung, Vertrauen)</li> </ul>
<b>Materielle Förderung</b>	
<i>Direkt materielle Förderung</i>	Finanzielle Leistungen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdienstaufwandsersatzung</li> <li>- Aufwandsentschädigung</li> <li>- Übungsleiterpauschale</li> </ul>
<i>Indirekt materielle Förderung</i>	Geldwerte Vorteile <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ermäßigung bei öffentlichen Einrichtungen</li> <li>- Rentenansprüche</li> <li>- Einbezug in gesetzliche Rentenversicherung</li> <li>- Steuererleichterungen</li> </ul>
	Sachleistungen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschenke</li> <li>- Freikarten</li> </ul>
<i>Direkte Förderung im Grenzbereich von materiellen und immateriellen Maßnahmen</i>	Praktische Vergünstigungen und Privilege <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonderurlaub, Fortbildungen</li> <li>- Freistellungen</li> <li>- Anerkennung von Qualifikation</li> </ul>

**Tabelle 6: Förderungsmöglichkeiten von Ehrenamt**

### 2.5.2.7 Professionalität als Dimension des modernen Ehrenamtes

Ein Ehrenamt ist per Definition keine Profession im Sinne eines Berufes. Allerdings findet sich im Zusammenhang mit Tätigkeitsbeschreibungen in Nonprofit-Organisationen häufig der Begriff der Professionalisierung. Beschrieben wird hiermit eine Verlagerung von vormals

ehrenamtlich erbrachten Dienstleistungen in hauptamtliche Betätigungsfelder. Professionalisierung beschreibt dabei den Gegensatz von als Beruf ausgeübter bezahlter Tätigkeit zu Arbeiten, die von Laien unentgeltlich übernommen werden. Dabei trifft es keinesfalls zu, dass für jede bezahlte Tätigkeit eine entsprechende Ausbildung durchlaufen wurde und umgekehrt ehrenamtlich Tätige grundsätzlich Laien sind (**BAUR/BRAUN** 2000, 96ff.). Gemeint ist vielmehr eine Verlagerung von unentgeltlicher zu entgeltlich ausgeübter Tätigkeit im Sinne von Verberuflichung (**HEINEMANN/SCHUBERT** 1992, 19-21).

Die Vorstellung, dass jedes berufliche Handeln auf Basis eines systematisch entwickelten Wissens erfolgt (**STEINBACHER** 2004, 107), beinhaltet auch eine gewisse Qualifizierungsdimension. Dabei wird Professionalität hier nicht in dem Sinne verstanden, dass Verberuflichungstendenzen beschrieben werden. Vielmehr haben Anforderungen an die Leistungserbringung dazu geführt, dass ehrenamtlich Tätige sich vom Laien zum freiwilligen Experten (**BRÖMME/STRASSER** 2001, 13) entwickelt haben.

Professionalität, verstanden als Merkmal einer Tätigkeitsbeschreibung, das Ausdruck von Sachverstand und einem hohen Maß an Können ist, betrifft weite Bereiche von ehrenamtlich erbrachten Arbeiten (**STRICKER** 2006, 85). So haben sich im Laufe der Zeit Standards für die Erbringung von freiwilligen und ehrenamtlichen Dienstleistungen entwickelt, die aus einem Berufsverständnis heraus entstanden sind. Dabei orientieren sich die Bestimmungen häufig an Überprüfbarkeitskriterien und schaffen damit bürokratische Organisationsstrukturen. Hierdurch werden Personen vom Ehrenamt ausgegrenzt, denen es schwer fällt, sich in bürokratischen Strukturen zurechtzufinden (**ENQUETE-KOMMISSION** 2002, 370f.). Begriffe wie Qualitätssicherung und -kontrolle, Buchführung, Controlling und Kostenrechnung oder auch Marketing und Kundenorientierung haben in letzter Zeit ganz selbstverständlich Einzug in weite Bereiche des Nonprofit-Sektors gehalten (**BADELT** 2002).

Es werden also aktuell immer mehr Anforderungen an die Art der Dienstleistungserfüllung geknüpft, die von einem Berufsverständnis geprägt sind. Unabhängig davon, ob die Aufgabenerfüllung von haupt- oder ehrenamtlich Tätigen übernommen wird, ist diesen Ansprüchen zu genügen. **STRICKER** (2006, 87) sieht hier einen deutlichen Zusammenhang zwischen ehrenamtlich übernommenen Arbeiten und der beruflichen Passung. Mitglieder einer bestimmten Berufsgruppe können sich im Ehrenamt individuell entsprechende Aufgabenfelder suchen. Das Ehrenamt bietet eine Vielzahl von Tätigkeitsfeldern, die sich mit denen in hauptberuflichen Positionen decken, beispielsweise Verwaltungsaufgaben im Bereich Jura oder Betriebswirtschaft oder Gruppenbetreuung im Bereich der Pädagogik. Ähnliche Fallkonstruktionen sind für eine ganze Reihe von Berufsfeldern denkbar

(**BAUR/BRAUN** 2000, 98). Der Begriff der Professionalität geht in Anlehnung an ganzheitliche Bildungsmodelle über das Vorhandensein von Wissen hinaus. Er umschreibt vielmehr die Fähigkeit, die Kenntnisse aus einem vorhandenen Wissensfundus in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Dabei ist das eigentliche Problem nicht die Frage nach dem Vorhandensein der profunden Kenntnisse, sondern die Frage, wie diese in der Aufgabenerfüllung eingesetzt werden (**TIETGENS** 1988, 39).

### 2.5.3 Ehrenamt im Sportbereich

Zur Einschränkung des weiten Beschäftigungsfeldes ehrenamtlicher Tätigkeiten soll im Folgenden explizit der Bereich des Sports betrachtet werden, der in seinen traditionell gewachsenen Strukturen in Deutschland einen großen Handlungsraum für freiwilliges Engagement bietet. Neben der Bedeutung des Ehrenamtes und einer kategorisch eingeschränkten und bereichsspezifischen Betrachtung der statistischen Fakten soll auch versucht werden, zu einer Aussage darüber zu gelangen, ob diese Sozialressource im Sport tatsächlich rückgängige Tendenzen aufweist.

#### 2.5.3.1 Die Bedeutung des Ehrenamtes für das deutsche Sportsystem

Ehrenamtliche sind besonders in Sportorganisationen von zentraler Bedeutung (**MERKEL** 2000, 196). Die große Bedeutung des Ehrenamtes und der freiwilligen Tätigkeit im deutschen Sportwesen wird aktuell in der öffentlichen Diskussion uneingeschränkt hervorgehoben und gewürdigt. **HEIL** (2003) stellt das ehrenamtliche Engagement als „das wichtigste Kapital in der Sportorganisation“ dar. **DANSBERG** (2006, 38) betont die Wichtigkeit des Ehrenamtes und die damit verbundene Verantwortung für unsere demokratische Gesellschaft. **SCHWIER** (1994) sieht im deutschen Sportwesen mit seinen Ehrenamtlichen gar den „sinnkräftige(n) Ausdruck unserer freiheitlichen Gesellschaft“ und stellt es als „unverzichtbar“ dar. **RITTNER/KEINER/KEINER** (2006, 4) titulieren in diesem Zusammenhang freiwillige bzw. ehrenamtliche Tätigkeit als „die Tragende Säule des deutschen Sportsystems“. Das Spektrum der freiwilligen Tätigkeit ist dabei breit gefächert. Es reicht von der Organisation und Funktionsgebundenheit entsprechend der Satzung aufgrund von Wahl oder Berufung bis hin zur temporären oder punktuellen Mithilfe im Sportgeschehen direkt (**WOLF** 2001, 2). Ehrenamtliche besetzen wichtige längerfristige Schlüsselpositionen als Übungsleiter, Betreuer oder Vorstandsmitglied bzw. engagieren sich in zeitlich begrenzten Projekten. Für **WINKLER/WEIS** (1995, 11) gehören Ehrenamtliche damit „zu den wichtigsten Sozialfiguren

im Sport“. Aktuell sind in Deutschland ungefähr 4,44 Millionen Menschen in Sportorganisationen ehrenamtlich tätig (**DEUTSCHER SPORTBUND** 2001, 16).

Damit wird das ehrenamtliche Engagement seiner Mitglieder zu einem „wesentliche(n) Lebenselement“ des deutschen Sportwesens (**WINKELS** 1994). Der Sport ist in seinen Organisationsstrukturen auf freiwilliges Engagement angewiesen, seine Funktionalität hängt nicht nur maßgeblich mit dem Ehrenamt zusammen, sondern auch von ihm ab. **FRIEDRICH/PUXI** (1994, 13) bezeichnen das Ehrenamt in diesem Zusammenhang als das zentrale konsequente Element von Sportvereinigungen und führen an, dass 80% aller zur Verfügung stehenden Ämter im Sport durch ehrenamtliche Kräfte besetzt werden. Dies betrifft sowohl Führungs- und Verwaltungspositionen als auch den praktischen Sportbetrieb durch Übungsleiter und Trainer. Ein Verlust von ehrenamtlich Tätigen oder eine unzureichende Rekrutierung neuer ehrenamtlich Tätiger würde die Sportorganisationen in der Verwirklichung ihrer Zielsetzung, „alles in Kraft stehende zu tun, um den Sport für alle Menschen zu öffnen“, empfindlich treffen (**ANDERS** 1990, 14).

### **2.5.3.2 Sportliches Ehrenamt – eine immer knappere Ressource?**

In vielen Vereinen und Organisationen mehren sich Klagen, dass die Bereitschaft zur Übernahme ehrenamtlicher Aufgaben in vielen Bereichen nachgelassen hat (**SCHWIER** 1994). Die Einstellung zum Ehrenamt und das Verständnis von ehrenamtlicher Tätigkeit haben sich als Folge einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung gewandelt. **JACOB/OLK** (1991, 227ff.) sehen ehrenamtliche Mitarbeit als eine zunehmend knappere Ressource. Dies zeige sich an gehäuften Klagen von Verbandsvertretern und werde auch durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen wiederholt gestützt.

Neuere Studien (vgl. **RITTNER/KEINER/KEINER** 2006, 4) belegen hingegen, dass die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement von 1999 zu 2004 allgemein annähernd gleich geblieben ist. Allerdings kann eine Divergenz in unterschiedlichen Altersgruppen beobachtet werden. Bei den 14-30 Jährigen ist ein Rückgang zu verzeichnen, während der Anteil in allen anderen Altersklassen zugenommen hat. Es sind also die jungen Erwachsenen und damit die Altersgruppe, in der sich der Lebensabschnitt der Ausbildung oder des Studiums wiederfindet, die sich weniger ehrenamtlich engagieren. Die von den Sportorganisationen beschriebene Rekrutierungsproblematik bleibt damit signifikant.

**FRIEDRICH** und **PUXI** (1994) haben sich detailliert mit dem Wandel in der Arbeitswelt und des Freizeitverhaltens und den Auswirkungen auf sportliche Aktivitäten und ehrenamtliche Mitarbeit beschäftigt. Neben einem gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Individualisierung

und Freizeitorientierung und einem damit verbundenen sinkenden Ansehen von Verbänden und Vereinen weisen sie verstärkt auf den Zusammenhang zwischen zunehmender Arbeitsbelastung und Dauer und Länge der Arbeitszeit in Beruf und Ausbildung hin (FRIEDRICH/PUXI 1994, 31). Vor allem die Dauer und Lage der beruflichen Arbeitszeit korreliere dabei mit der Bereitschaft, in seiner Freizeit ein Ehrenamt auszuüben.

FRIEDRICH und PUXI (1994, 89) kommen zu dem Schluss, dass eine Notwendigkeit für langfristige Konzepte zur Gewinnung von ehrenamtlich Tätigen aus dem Nachwuchs besteht. Sie stimmen dabei ANDERS (1990) zu, der vor allem davor warnt, Bezahlung bzw. Kostenerstattung im Ehrenamt a priori negativ zu bewerten. Nach ANDERS lässt sich die Zahlung einer Aufwandsentschädigung durchaus mit dem Begriff des Ehrenamtes vereinbaren. Dem finanziellen Aspekt wird bei der Anwerbung und Fluktuation von Ehrenamtlichen mitentscheidende Bedeutung zugemessen (vgl. auch RITTNER 1988, 176).

### 2.5.3.3 Daten und Zahlen zu Motivation und Tätigkeiten

Mit den Ergebnissen der Freiwilligersurveys der Jahre 1999 und 2004, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bei TNS Infratest Sozialforschung in Auftrag gegeben wurden, liegen erstmals detaillierte Daten zum freiwilligen Engagement in der Bundesrepublik Deutschland vor. Hierzu wurden insgesamt 30 000 telefonische Interviews von geschulten Interviewern mit der Technik des computergestützten Interviews durchgeführt<sup>52</sup>.

Anlass war die empirisch belegte Problematik, dass nach einer deutschlandweiten Befragung des Projektes „Sportentwicklungsbericht – Analysen zur Situation des Sports in Deutschland“ an der deutschen Sporthochschule Köln in den neunziger Jahren 42,7 Prozent der Sportvereine die Gewinnung und Einbindung von ehrenamtlichen Mitarbeitern als großes Problemfeld für die Zukunft des Vereins ansehen (vgl. Kapitel 2.5.3.2), weitere 26,1 Prozent sehen dies als mittleres Problem (vgl. RITTNER/KEINER/KEINER 2006, 4). Eine genaue Kenntnis der Motivationen, Wünsche, Erwartungen sowie der charakteristischen Eigenschaften von ehrenamtlich Tätigen soll Sportorganisationen zukünftig dabei helfen, diese Probleme zu lösen. Sie ermöglicht es ihnen, die Werbung und Bindung von freiwillig Tätigen zu optimieren, ihre Tätigkeitsfelder besser auszugestalten und die bestmögliche Aus- und Fortbildung sicher zu stellen.

---

<sup>52</sup> Alle nachfolgenden Daten entstammen der sportbezogenen Auswertung der Freiwilligersurveys des BMFSFJ 1999 und 2004 in RITTNER/KEINER/KEINER (2006).

Die Studie belegte nochmals, dass mehr als jeder zehnte Bürger über 14 Jahren im Bereich Sport und Bewegung eine freiwillige Tätigkeit ausübt. Kein anderer gesellschaftlicher Bereich kann auf eine so große Zahl freiwillig tätiger Menschen zurückgreifen. Die freiwillige Tätigkeit findet mit 90,4% überwiegend in Vereinen statt.

2004 leisten 71,1% der Ehrenamtlichen im Sportbereich bis zu 5 Stunden die Woche. 41,3% können sich eine Ausweitung ihrer Tätigkeit vorstellen. 85% der sportlich engagierten Ehrenamtlichen in Deutschland erhalten dabei weder Honorar noch geringfügige Bezahlung (6,4% erhalten eine Pauschale, 7,9% eine geringfügige Bezahlung, 1,3% ein Honorar). Der Großteil der freiwillig Tätigen mit 60,1% wurde geworben, 37% kamen aus eigener Initiative zum Ehrenamt.

Die Beweggründe für das Ehrenamt im Sportbereich lassen sich aus folgender Tabelle entnehmen<sup>53</sup>:

Anreiz	2004	1999
Spaß haben	64,1	66,6
Menschen kennen lernen	50,6	55,2
Anderen Menschen helfen	35,8	37,9
Wichtig für Gemeinwohl	31,9	36,2
Kenntnisse erweitern	29,9	31,4
Eigenverantwortung	20,5	25,3
Anerkennung	18,2	20,4
Eigene Interessen	13,6	11,8
Eigene Probleme lösen	12,6	11,2
Nutzen auch beruflich	7,6	6,5

Zahlen in Prozent

**Tabelle 7: Beweggründe für das Ehrenamt im Bereich des Sports**

Neben dem Spaß werden vor allem soziale Beweggründe wie das Kennenlernen von Menschen, die Unterstützung (Hilfe) von Mitmenschen und das Gemeinwohl hoch bewertet. Zudem versprechen Ehrenamtliche sich eine Erweiterung ihrer Kenntnisse und damit auch einen gewissen Bildungsgewinn und sind bereit, Verantwortung zu tragen.

<sup>53</sup> Die Zahlen geben den Prozentsatz der Befragten wieder, die den entsprechenden Anreiz in einer Intervallskalierung als außerordentlich wichtig eingestuft haben.

Die Analyse der Tätigkeitsinhalte bei Ehrenamtlichen im Sport führte zu folgenden Ergebnissen:

<b>Tätigkeitsinhalt</b>	<b>2004</b>	<b>1999</b>
Organisation/Durchführung von Veranstaltungen	59,9	51,2
Praktische Arbeiten	42,2	31,6
Pädagogische Betreuung/Leitung	37,0	33,7
Persönliche Hilfeleistung	21,8	18,9
Interessenvertretung und Mitsprache	17,9	15,9
Verwaltungstätigkeiten	17,8	17,3
Informations- und Öffentlichkeitsarbeit	17,6	15,9
Beratung	14,7	14,4
Organisation und Durchführung von Projekten	13,4	11,5
Mittelbeschaffung	2,1	9,9
Vernetzungsarbeit	4,7	3,0
Nichts davon	4,5	5,7
Keine Angabe	0	0,2

Zahlen in Prozent

**Tabelle 8: Tätigkeitsinhalte für Ehrenamtliche im Sport**

Die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen, welche von der Tätigkeit her auch als Planung und Umsetzung von Projekten verstanden werden kann<sup>54</sup>, stellt laut den befragten Ehrenamtlichen die Hauptaufgabe dar. Vor allem das praktische Arbeiten wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben. Doch auch die pädagogische Betreuung und Leitung von Gruppen ist für viele freiwillig Engagierte eine der Hauptaufgaben.

<sup>54</sup> Die Projektarbeit tritt nochmals als eigenständiges Tätigkeitsfeld auf. Das Eventmanagement ist allerdings im Sinne des Tätigkeitsprofils durchaus der Projektarbeit zuzuordnen, so dass die Projektarbeit bei Addition der Prozentzahlen inhaltlich klar dominiert.

Mit Blick auf die von den Ehrenamtlichen eingeforderten Tätigkeitsanforderungen kommt die Studie zu folgenden Ergebnissen<sup>55</sup>:

<b>Tätigkeitsanforderungen</b>	<b>2004</b>	<b>1999</b>
Mit Menschen umgehen können	65,1	69,5
Hohe Einsatzbereitschaft	53,1	54,9
Fachwissen	38,1	33,1
Organisationstalent	37,4	36,6
Belastbarkeit	32,8	34,2
Führungsqualitäten	27,7	30,3
Selbstlosigkeit	15,6	17,1
Mit Behörden umgehen	12,0	14,6

Zahlen in Prozent

**Tabelle 9: Tätigkeitsanforderungen für Ehrenamtliche im Sport**

Der Umgang mit Menschen als soziale Komponente wird demnach von ungefähr zwei Dritteln der Befragten als Hauptanforderung gesehen. Auch stellen eine hohe Einsatzbereitschaft, Fachwissen und Organisationstalent gängige Anforderungen an Ehrenamtliche im Sport dar.

Als allgemeines Ergebnis der Studie ist noch erwähnenswert, dass freiwillig Tätige im Sport besser in die Gesellschaft integriert sind als Personen, die in keinem Bereich freiwillig engagiert sind (Kriterien hierfür sind Integration in die Arbeitswelt und Größe des Freundeskreises). Sie sind jedoch auch besser integriert als freiwillig Tätige in anderen Bereichen. Die Bedeutung des Sports als soziales Medium wird damit eindeutig unterstrichen.

## 2.5.4 Fazit

Die Erkenntnisse des letzten Kapitels zur hermeneutischen Aufarbeitung der Forschungsgrundlagen liefern nochmals eine Vielzahl von Punkten, die in Bezug auf das Forschungsanliegen den Klärungsbedarf und die Notwendigkeit dieser Arbeit und der mit ihr verbundenen Fragestellungen hervorheben.

Sozioökonomische Modelle sprechen dem zivilgesellschaftlichen Engagement eine ungemindert hohe Bedeutung zu und unterstreichen den grundsätzlichen Wert des Ehrenamtes

---

<sup>55</sup> Die Zahlen geben den Prozentsatz der Befragten wieder, die die entsprechenden Tätigkeitsanforderung in einer Intervallskalierung mit dem höchsten Attribut „in starkem Maße“ bewertet haben.

für den Zusammenhalt und die Entwicklung unserer Gesellschaft. Die Signifikanz des freiwilligen Engagements wird dabei auch in aktuellen Statistiken in Zahlen bestätigt. Das Gesamtvolumen der geleisteten Arbeit macht diesen so genannten Dritten Sektor zu einem wirtschaft- und arbeitspolitisch unverzichtbaren Beschäftigungsfeld und verdeutlicht damit nochmals die Notwendigkeit, der Problematik des schwindenden studentischen Engagements im Hochschulsport entgegenzuwirken.

Auch lässt sich ein Motivwandel bei den Gründen zur Aufnahme eines Ehrenamts feststellen. Weg von einem milieugebundenen Langzeitengagement geht der Trend hin zu tätigkeitsorientierten und ausbildungsbezogenen Engagements. Diese Entwicklung weist dagegen Chancen auf. Sie zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen Ehrenamt und beruflichem Werdegang durchaus herzustellen ist und stützt damit die Idee, freiwillige Engagements durch stärkere Einbindung in ausbildungsrelevante Rahmenbedingungen zukünftig fördern zu können, zumal individuelle Motive im Gegensatz zu sozialen Motiven eine immer stärkere Rolle spielen. Auch bieten sich für den öffentlichen Träger eine Vielzahl an Förderungsmöglichkeiten an, die ohne große finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden können.

Die zunehmende Professionalisierung der Tätigkeitsbereiche in ehrenamtlichen Strukturen bestätigt zudem den in Kapitel 2.4 beschriebenen Ansatz, dem studentischen Engagement einen gewinnbringenden Beitrag zur Förderung von „Beschäftigungsfähigkeit“ zuzuschreiben. Wenn an freiwillige Dienstleistungen zukünftig vermehrt Standards gesetzt werden, die aus einem Berufsverständnis heraus entspringen, so kann diese Tätigkeit als direkt berufsqualifizierend betrachtet werden.

Die Erkenntnis, dass vor allem die Faktoren der Existenzsicherung und Zeitsouveränität ausschlaggebend für die Aufnahme eines Ehrenamtes sind, untermauert den Handlungsbedarf zur Erhaltung des studentischen Engagements im Hochschulsport. Durch die Einführung von allgemeinen Studiengebühren und durch die Straffung der Studiengänge im Bologna-Prozess werden gerade diese Variablen zukünftig verstärkt negativ beeinflusst.

In Zusammenhang mit dem Handlungsfeld des Sports wird die Bedeutung von Ehrenamtlichen für die Funktionalität der gegenwärtigen Strukturen ausnahmslos unterstrichen. Dabei besetzen Ehrenamtliche wichtige Schlüsselpositionen auf allen Ebenen, wobei durchaus auch der individuelle Bildungsgewinn durch die Aufnahme eines Amtes von Bedeutung ist. Mit Blick auf die Tätigkeitsbereiche und -anforderungen sportlich bedingten Engagements sind viele Bereiche genannt, die zur Ausbildung und Aneignung wichtiger Schlüsselqualifikationen führen können. Soft Skills im sozialen und individuellen Bereich

werden dabei sogar noch höher bewertet als Fachwissen. Dies erweitert die Erkenntnisse von Kapitel 2.3, da nicht nur die sportliche Betätigung an sich, sondern auch das Engagement in übergeordneten Handlungsfeldern des Sports zur Aneignung von fächerübergreifenden Kompetenzen führen kann.

Letztlich untermauern aktuelle Studien die Probleme bei der Nachwuchsgenerierung auch im Bereich des Sports. So sind es vor allem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, bei denen die Bereitschaft nachgelassen hat, sich freiwillig zu engagieren. Auch hier wird wieder auf einen direkten Zusammenhang mit der gestiegenen Arbeitszeitbelastung in Beruf und Ausbildung hingewiesen, welches nochmals die Befürchtung stärkt, dass eine Intensivierung des Studiums auch die Bereitschaft von Studierenden schwächen könnte, sich ehrenamtlich zu engagieren.

## **2.6 Erkenntnisse der Literaturanalyse**

Die zielgerichtete Literaturanalyse der mit dem Forschungsanliegen dieser Arbeit direkt verknüpften Sachgebiete bietet vielseitige Einsichten und Verknüpfungspunkte, wobei die wichtigsten Erkenntnisse bereits in den abschließenden Faziten der einzelnen Kapitel kurz dargestellt wurden.

Ein umfassendes Resümee der hermeneutischen Analyse muss zu dem Schluss kommen, dass die Hochschulreformen, der Prozess ihrer Realisierung und die Auswirkungen auf die studentische Lebenswelt für die deutschen Universitäten und den Hochschulsport im speziellen immer noch viele zu meisternde Herausforderungen offenhalten. Dabei treten sowohl bislang ungeklärte Fragen auf, wie die umfassende Implementierung der „Beschäftigungsfähigkeit“ in die Hochschulcurricula, als auch real existierende Folgeproblematiken der Reformen, wie der Rückgang des studentischen Engagements im Hochschulsport durch die Einführung von Studiengebühren und die Straffung der Studiengänge. Zugleich zeigen allerdings neue Bildungsansätze, wie die Förderung fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen, Wege auf, berufsqualifizierende Bildung an deutschen Hochschulen zukünftig konzeptionell umzusetzen. Mit der Erkenntnis, dass der Bereich des Sports bei der Vermittlung dieser Schlüsselqualifikationen eine tragende Rolle spielen kann, bieten sich neue Chancen für die Hochschulen an.

Die Hochschulreformen dürfen von den Universitäten und Hochschulen nicht als ein starres Konzept angesehen werden, welches den Bildungseinrichtungen von übergeordneten Organen auferlegt wurde. Sie sind vielmehr als Chance zu begreifen, interne Strukturen, Inhalte und Prozesse neu zu definieren und somit die europäischen Bildungseinrichtungen fit zu machen für die zukünftigen Herausforderungen der Wissensgesellschaft eines geeinten Europas in einer globalisierten Welt. Die bewusste Flexibilität und die Gestaltungsfreiräume, die dabei den einzelnen Hochschulen bei der Umsetzung der Reformen gegeben werden, müssen effektiv und gewinnbringend genutzt werden.

Im Bereich des studentischen Engagements im Hochschulsport könnte man durch einen innovativen Ansatz der Eingliederung dieser Tätigkeiten in die universitäre Ausbildung eine „Win-Win-Situation“ schaffen, von der alle Beteiligten profitieren könnten. Die Grundlagen dafür scheinen im Kontext der Literaturanalyse durchaus gegeben und stellen sich zusammengefasst folgendermaßen dar: Der Forderung nach einer erhöhten „Beschäftigungsfähigkeit“ steht mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen ein konkreter Bildungsansatz gegenüber und zugleich mit dem Bereich des Sports ein Vermittlungsfeld,

welches im Hochschulsport praktische Anwendung findet. Dabei können Studierende in vielen Positionen an den jeweiligen Hochschulsportzentren und auf Verbandsebene tätig werden. Neuere Studien und Erkenntnisse zu ehrenamtlichen Tätigkeiten stützen zudem die Annahme, dass diese Engagements berufsqualifizierenden Charakter besitzen und in ihren Arbeitsbereichen wichtige Soft Skills beinhalten. Der Bologna-Prozess bietet mit seiner neuen Form der Leistungsbesoldung über Kreditpunkte dabei ein flexibles System, diese Tätigkeiten in ihrem Bildungscharakter als Teil der universitären Ausbildung anzuerkennen und damit aufzuwerten. Im Kontext solcher Überlegungen ergeben sich vielfältige Vorteile für Hochschulen, Hochschulsporteinrichtungen und Studierende.

Die Hochschulen würden durch diese Integration des internen studentischen Engagements ihre eigenen professionellen Strukturen nutzen, um Einsichten in berufsrelevante Beschäftigungsfelder zu bieten. Dadurch würde es ihnen möglich, im Kontext der Freiheit von Forschung und Lehre weniger stark auf eine Kooperation mit externen Vertretern der Wirtschaft angewiesen zu sein. Dies würde einer Instrumentalisierung der Hochschulbildung als Spiegelbild ökonomischer Interessen vorbeugen und das Humboldt'sche Bildungsideal einer universitären Ausbildung auf neutraler Basis, die frei von ideologischen Einflüssen und Partikularinteressen agieren kann, nachhaltig stärken. Im Zusammenhang mit den zunehmenden Finanzierungsengpässen der öffentlichen Kassen und damit verbundenen Einsparungsmaßnahmen könnte man durch eine Förderung studentischen Engagements auf freiwilliger Basis qualifizierte junge Arbeitskräfte gewinnen, welche durch immaterielle Förderung im Rahmen von Qualifizierungsnachweisen vergütet werden würden. Zudem würde damit den Forderungen des Bologna-Prozesses Rechnung getragen, die Studierenden im Gegensatz zu einer rezeptiven Konsumhaltung an der Hochschule stärker in die universitären Strukturen einzubinden. Hieraus könnte sich auch eine größere Identifikation mit dem Hochschulstandort ergeben. Stellt die Implementierung von „Beschäftigungsfähigkeit“ und die Entwicklung von interdisziplinären Lehrveranstaltungen viele Fakultäten vor eine schwierige Aufgabe, so könnte eine partikuläre Umlagerung dieser Ausbildungsbereiche z.B. auf die Hochschulsporteinrichtungen Entlastung bringen. Auch wenn der Hochschulsport sicher nur einen kleinen Beitrag zur interdisziplinären Bildung leisten kann, so würde dies dennoch den Fakultäten mehr Raum geben, ihre Ressourcen zur fachwissenschaftlichen Forschung und Lehre zu nutzen. In Bezug auf die stärkere Konkurrenz der Hochschulen untereinander kann ein derartiges Konzept der Eingliederung von studentischem Engagement in die Ausbildung zur Profilbildung des Hochschulstandortes beitragen. Vor allem der Hochschulsport könnte damit nachhaltig gefördert werden und als

zentrale Einrichtung selbst zu einem profilgebenden Aushängeschild der jeweiligen Institutionen werden. Letztlich steht aber bei allen möglichen Vorteilen die höhere Produktqualität im Vordergrund, die die universitäre Ausbildung durch diesen flexibel handhabbaren Erweiterungsansatz erlangt. Die Universitäten, die oftmals aufgrund ihrer zu theoretisch aufgebauten Lehre kritisiert werden, könnten mit einfachen Mitteln praktische Inhalte in fächerübergreifenden Bereichen in ihre Curricula integrieren.

Für den Hochschulsport verspricht die Anerkennung seiner studentischen Mitarbeit durch ausbildungsrelevante ECTS-Punkte in erster Linie die Sicherung der ehrenamtlichen Strukturen. Dass diese für die Funktionalität, Aufrechterhaltung und Verbesserung des täglichen Sport- und Wettkampfbetriebes von immenser Bedeutung ist, wurde in den vorangegangenen Kapiteln ebenso erläutert wie die Problematik der Nachwuchsgenerierung. Auch mit Hinblick auf die Eingliederung der Hochschulsportstandorte in den Dachverband adh und dessen Integration in das deutsche sportpolitische System ist es in hohem Maße erstrebenswert, diese Chancen für die Berufsqualifizierung von Studierenden in interessanten Positionen gleichermaßen zu erhalten wie zu fördern. Auch der Hochschulsport ist indes von den Auswirkungen der Finanzkürzungen betroffen, und die gewonnenen Humanressourcen der Ehrenamtlichen würden dazu beitragen, einen qualitativ hochwertigen Sportbetrieb auch zukünftig ohne größere Nutzungsgebühren anzubieten. Durch die Einbindung in den Lehrbetrieb würden die zentralen Einrichtungen für den Hochschulsport zudem als wichtiger Bestandteil der örtlichen Hochschulstrukturen aufgewertet und ihre Legitimation als universitäre Institution würde gestärkt.

Den Studierenden wird es im Rahmen der Förderung ihres internen Engagements durch Anerkennung als Studienleistung ermöglicht, aktiv an der Gestaltung und den Abläufen in ihrer Hochschule zu partizipieren. Sie werden damit auch indirekt dazu aufgefordert, ihre Rolle als Bildungskonsument zu verlassen, um als handlungsfähiges Mitglied der universitären Institution zu agieren. Dies lässt zudem eine höhere Identifikation mit dem eigenen Hochschulstandort erwarten. In Bezug auf die Intensivierung der Studiengänge durch Gebühren und Studienzeitverkürzung würde die Anerkennung ihres Engagements für die Studierenden eine Entlastung darstellen. Einige würden dabei für Tätigkeiten, die sie ohnehin aus intrinsischen Motiven heraus ausüben würden, einen direkten Ausgleich erhalten. Anderen würden damit neue Chancen eröffnet, ihren individuellen Neigungen im Hinblick auf die gestiegene Belastung durch die Studienreformen überhaupt nachgehen zu können. Vor allem im Bereich des Sports steht bei der Ausübung eines Ehrenamtes der Spaß mit an vorderster Stelle. Das wöchentliche Engagement der Studierenden kann hier also durchaus als

Hobby mit einem gewissen Freizeitwert angesehen werden. Jegliche Förderung dieser Strukturen hätte demzufolge eine Steigerung der Lebensqualität für die Beteiligten zur Folge. Der größte Zugewinn in Bezug auf die Studierenden mit Blick auf die Bildungsansprüche ist ohne Zweifel das Erlangen der curricular geforderten „Beschäftigungsfähigkeit“. Die Literaturanalyse lässt hier klar vermuten, dass in den Bereichen des studentischen Engagements im Hochschulsport überfachliche Schlüsselqualifikationen erworben und trainiert werden können. Zugleich kommt man jedoch bei aller Euphorie über vorangestellte Synergieeffekte nicht um das Eingeständnis herum, dass es sich im Bereich des tatsächlichen Bildungsgewinns dieser Art des informellen Lernens lediglich um eine theoretische Mutmaßung handelt. Zur weiteren wissenschaftlichen Verifizierung dieser Aussage bedarf es gezielterer Studien, welche die Gruppe der beteiligten Studierenden als auch die betroffenen Hochschuleinrichtungen miteinbeziehen. Der folgende empirische Teil dieser Arbeit soll die hierzu benötigten Daten liefern, um abschließend zu fundierten Aussagen über die Möglichkeiten von studentischem Engagement als Qualifizierungsinstrument zu gelangen.

### 3 Empirische Untersuchung

Hermeneutik und Empirie gelten als die beiden wesentlichen Forschungsrichtungen innerhalb der Erziehungswissenschaften (vgl. **BALZ/KUHLMANN** 2003, 53f.), und die Verknüpfung der vorausgegangenen Literaturanalyse mit den Erkenntnissen der folgenden empirischen Studie stellt auch hier die grundlegende Vorgehensweise zur Klärung des Forschungsanliegens dar. Während die Hermeneutik dabei auf geisteswissenschaftliche Grundlagen verweist, orientieren sich empirische Verfahren an einem naturwissenschaftlichen Wissenschaftsmodell. Laut **ATTESLANDER** (2003, 3) ist die empirische Sozialforschung „die systematische Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände“. **HEINEMANN** (1998, 9) bezeichnet die Methoden und Techniken der empirischen Forschung als „Werkzeuge zur Lösung wissenschaftlicher Probleme“.

Empirische Forschung zeichnet sich dabei dadurch aus, dass sie sich dem Forschungsgegenstand aus Erfahrung nähert, wobei diese Annäherung planvoll und nachweislich geschieht (vgl. **BALZ/KUHLMANN** 2003, 56). Es werden Daten aus der zu untersuchenden Realität systematisch erfasst, aufbereitet und später gedeutet.

Im konkreten Fall dieser Arbeit handelt es sich dabei um ein Forschungsanliegen aus dem Handlungsbereich des Sports. Der Forschungsgegenstand wird dabei in Anlehnung an **KURZ** (1990, 236f.) aus einem grundlegenden Verständnis des Sport heraus betrachtet werden, welches davon ausgeht, dass sich im Sport Elemente sinnvoller Lebensgestaltung wiederfinden und dass dieses Tätigkeitsfeld insbesondere dazu beitragen kann, die Entwicklung Heranwachsender zu fördern und das Leben von Menschen zu bereichern. Da dieser lebensbereichernde und entwicklungsfördernde Effekt nach **KURZ** nicht automatisch eintritt, muss das sportpädagogisch-humane Interesse anwendungsbezogener Forschung sich an der Frage ausrichten, ob und wie die im Zusammenhang mit Sport gemachten Erfahrungen den Menschen zugute kommen. Dies schließt sowohl die aktiven Sportler ein als auch die Personen, die sich im Handlungsbereich des Sports allgemein engagieren. Letztere stehen dabei im Fokus dieser empirischen Untersuchung.

### **3.1 Untersuchungsfeld und methodische Konzeption**

Der Forschungsgegenstand, welcher der folgenden empirischen Untersuchung zugrunde liegt, behandelt das studentische Engagement im Bereich des Hochschulsports an deutschen Universitäten und Hochschulen im Hinblick auf einen möglichen berufsqualifizierenden Charakter. Die Erhebung der sozialen Daten findet dabei mit Hilfe einer schriftlichen Befragung statt.

Nach **BÖS/HÄNSEL/SCHOTT** (2004, 12) kann die empirische Wissenschaft als eine Tätigkeit betrachtet werden, bei der ein bestimmtes Problem gelöst werden soll. Die Entdeckung des Problems vollzieht sich dabei vor dem Hintergrund des momentan zur Verfügung stehenden Wissens, wobei das Problem selber auf einen Mangel an Wissen hinweist. In diesem Fall hat die Literaturanalyse zur Bestätigung und Konkretisierung der anfangs antizipierten Problemfelder beigetragen. Die Konzeption der sich anschließenden empirischen Studie hat nunmehr die Aufgabe, den Wissensmangel in Bezug auf den Forschungsgegenstand bestmöglich zu beseitigen und so eine wissenschaftlich fundierte Diskussion der bereits antizipierten Möglichkeiten und Chancen zulassen.

Das folgende Kapitel dient zur Erläuterung der Methoden, mit Hilfe derer die wissenschaftliche Datenerhebung erfolgt. Nach **HEINEMANN** (2009, 9) sind „die solide Kenntnis dieser Methoden und Techniken und ihr sorgsamer Einsatz (...) unerlässlich für verantwortungsvolles wissenschaftliches Arbeiten“. Neben einer näheren Betrachtung des Untersuchungsfeldes wird vor allem das Untersuchungsinstrument, der Fragebogen, in seiner inhaltlichen Ausrichtung, seinem Design und seiner praktischen Anwendung eingehend erläutert werden.

#### **3.1.1 Die Zielgruppe**

Die Zielgruppe der empirischen Studie sind die Studierenden, die sich an deutschen Hochschulen im Bereich des Hochschulsports engagieren. Dieses Engagement weist sowohl inhaltlich als auch strukturell eine große Breite auf. So wie die Einrichtungen für den Hochschulsports sich sowohl in ihrer Größe und ihrem Angebot als auch in ihren wahrgenommenen Tätigkeitsfeldern und ihrer internen Einbindung in den Hochschulstandort stark unterscheiden, so differieren auch die Tätigkeitsbereiche und Posten, welche an den jeweiligen Zentren studentisch besetzt sind (vgl. Kapitel 2.4.2.4).

Fundierte deutschlandweite Daten zur Anzahl von engagierten Studierenden im Hochschulsport liegen zum gegebenen Zeitraum ebenso wenig vor wie Erhebungen zu den genauen Tätigkeitsbereichen und Aufgabenfeldern der Engagements. Die Grundgesamtheit der Befragung, also die Menge aller Objekte, für die die Befunde der empirischen Untersuchung gelten sollen (vgl. HEINEMANN 1998, 177), ist daher in ihrer quantitativen und qualitativen Differenzierung zunächst eher vage und keinesfalls eindeutig bestimmt. Die genaue Zusammenstellung der Stichprobe wird sich erst bei der Sichtung und Auswertung der Ergebnisse zeigen.

Im Generellen kann man in Hochschulsporteinrichtungen allerdings einige definierte Aufgabenbereiche ausmachen, welche sich zwar von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich gestalten können, die sich allerdings in ihrem grundlegenden Charakter ähneln.<sup>56</sup> Zum einen sind dies die sportartspezifischen Übungsleiter, welche sowohl einen organisierten Ablauf des Breitensports gewährleisten als auch in der Betreuung der Wettkampfteams tätig sind. Hinzu kommen die studentischen Obleute, welche jeweils einer Sparte vorstehen und vor allem den hochschulübergreifenden Wettkampfbetrieb organisieren. Als übergeordnete und spartenunabhängige Verwaltungsinstanz gibt es an vielen Hochschulen das Amt eines oder mehrerer Sportreferenten, welche unter anderem die Schnittstelle zum Dachverband adh darstellen. Daneben gibt es eine Vielzahl von Studierenden, welche im Service und Verwaltungsbereich tätig sind. Wie auch in den zuvor genannten Arbeitsfeldern kann der Charakter der Anstellung in punkto Vergütung und Zeitaufwand hier stark variieren. Nicht zuletzt gibt es die Gruppe von Studierenden, welche ihren Beitrag zum Ausrichten von sportbezogenen Events wie Hochschulmeisterschaften oder Sommerfesten leisten und Tätigkeiten übernehmen, die eher Projektcharakter aufweisen als ein längerfristiges Arbeitsverhältnis darstellen.

Wenn auch die Zielgruppe der studentisch Engagierten im Umfang und im Charakter ihrer Aufgabenfelder und Arbeitsbereiche eine große Varianz aufweist, so lässt sie sich jedoch klar in einem Punkt definieren, so dass zur Erhebung eine eindeutige Objektauswahl getroffen werden kann. Alle Objekte (Befragten) sind im Hochschulsport freiwillig engagiert und nehmen damit neben ihrem Studium Tätigkeiten wahr, welche den Aufgaben und Zielen der jeweiligen Hochschulsporteinrichtungen dienlich sind. Damit ist diese Gruppe klar von den

---

<sup>56</sup> Die Differenzierung der sich anschließenden Aufgabenbereiche entspricht der persönlichen Erfahrung des Autors durch seine langjährige Arbeit im Hochschulsport und Einbindung in den adh. Feste aktuelle Erhebungsdaten liegen hierzu derzeit in der Literatur nicht vor.

Studierenden zu trennen, welche den Hochschulsport lediglich als Dienstleister nutzen, um an dessen sportlichen Angeboten im eigenen Interesse partizipieren zu können.

### **3.1.1.1 Auswahl der Befragungsobjekte**

Wie schon im vorherigen Kapitel erwähnt wird die Grundgesamtheit bei einer Befragung durch jene Objekte gebildet, für die die Befunde der empirischen Untersuchung gelten sollen (HEINEMANN 1998, 177). Die Grundgesamtheit dieser Befragung ist somit als die Gruppe aller deutschlandweit im Hochschulsport engagierten Studierenden definiert. Eine Totalerhebung wäre dabei sicherlich wünschenswert, ist allerdings aufgrund der schon im vorherigen Kapitel beschriebenen hohen Differenzierungsbreite von Tätigkeitsfeldern und Beschäftigungsstrukturen sowie der deutschlandweiten Streuung der Befragungsstandorte praktisch nicht umsetzbar und würde den organisatorischen Rahmen dieser Dissertation sprengen. Nicht zuletzt existiert keine Datenbank, welche die Kontaktadressen der zu befragenden Personen umfassend wiedergibt. Die Freiwilligkeit der Teilnahme in Verbindung mit einem Fragebogen, dessen Bearbeitungszeit nicht unerheblich ist, lässt eine Totalerhebung zudem zu einem illusorischen Ziel werden.

Um für die Grundgesamtheit möglichst aussagekräftige Daten zu erhalten, ist es dennoch sinnvoll, die Befragung theoretisch als Totalerhebung anzusetzen. Mit Blick auf diese Studie heißt dies, dass versucht wird, jedem der Grundgesamtheit zugehörigen Objekt die Möglichkeit einzuräumen, an der Befragung teilzunehmen. Eine Wahrscheinlichkeitsauswahl ist aufgrund der schon beschriebenen Differenzierungsbreite der Objekte organisatorisch nicht zu leisten, zumal die Grundgesamtheit zwar definiert ist, jedoch in ihrer Größe nur geschätzt werden kann. Von einer gezielten Auswahl, beispielsweise nach Hochschulgröße oder Standort wird zudem abgesehen, da auch dieses Verfahren mit Blick auf die ungenaue Grundgesamtheit nicht statistisch eindeutig zu praktizieren wäre. Jegliche Auswahlverfahren im Sinne einer Teilerhebung hätten zudem verfahrensunabhängig eine massive Verkleinerung der Stichprobe zur Folge. Da es sich allerdings um ein quantitatives Forschungsanliegen mit explorativem Charakter handelt, ist die Größe der Stichprobe für die Aussagekräftigkeit des Datensatzes nicht unerheblich.

Die hier vorgenommene Form der angestrebten Totalerhebung strebt folglich eine möglichst große Stichprobe an. Dies soll dazu führen, dass der Auswahlfehler, also die wahrscheinlich möglichen Abweichungen zwischen den Ergebnissen in der Stichprobe und den realen Verteilungen in der Grundgesamtheit (HEINEMANN 1998, 181), möglichst gering ausfällt. Es wird dabei im Vorfeld der Befragung bereits antizipiert und damit auch in Kauf genommen,

dass die tatsächliche Stichprobe um einiges kleiner sein wird als die Grundgesamtheit. Die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der notwendigerweise gewählte Verteilungsweg der Fragebögen (vgl. Kapitel 3.1.3) bieten hier keine praktisch sinnvollere Alternative.

Erst die Ergebnisse der Befragung werden im Kontext der schon in Kapitel 3.1.1 erwähnten fehlenden Datenlage zur inhaltlichen und formellen Ausrichtung der Engagements weitere Einsichten zu eben diesen Gesichtspunkten liefern. Die Studie selber bietet damit in ihrem explorativen und deskriptiven Charakter erst die Möglichkeit, die Grundgesamtheit als solche genauer zu beschreiben.

Da die Stichprobe eine Auswahl darstellt, welche aufgrund ihrer Freiwilligkeit der Auskunftsbereitschaft der Objekte<sup>57</sup> unterliegt, muss man das zugrunde liegende Auswahlverfahren als zufällig und zum Teil willkürlich bezeichnen. Ein solches Verfahren kann abschließend nicht den Anspruch für sich erheben, zu einem repräsentativen Sample per Definition zu gelangen<sup>58</sup>. Vielmehr gibt erst der generierte Datensatz ein genaueres Bild der Grundgesamtheit. Um später Aussagen darüber treffen zu können, ob die Daten ein brauchbares Bild der Grundgesamtheit liefern, müssen Faktoren wie die wahrgenommenen Aufgabenbereiche oder die Hochschulzugehörigkeit der gewonnenen Objekte kritisch diskutiert werden.

Resümierend ist es also wünschenswert, möglichst allen in Betracht kommenden Personen die Möglichkeit zu geben, an der Befragung teilzunehmen. Konkret wurde bei der Auswahl der Befragungsobjekte versucht, über den Emailverteiler des adh als deutschlandweit aufgestellten Dachverband des Hochschulsports möglichst viele Hochschulsportstandorte für die Befragung zu gewinnen<sup>59</sup>. Dadurch wurde sichergestellt, dass jede im adh organisierte Hochschule<sup>60</sup> theoretisch die Möglichkeit besitzt, mit ihren studentischen engagierten Mitarbeitern zu partizipieren.

---

<sup>57</sup> Die Auskunftsbereitschaft der Objekte kann ihrerseits von unterschiedlichen Faktoren abhängen (vgl. HEINEMANN 1998, 180).

<sup>58</sup> Um von Repräsentativität sprechen zu können, muss das Auswahlverfahren als Wahrscheinlichkeitsauswahl oder gezielte Auswahl eindeutig festgelegt sein (HEINEMANN 1998, 180).

<sup>59</sup> Eine genaue Beschreibung des Vorgehens findet sich in Kapitel 3.1.3 wieder.

<sup>60</sup> Der adh repräsentierte zur Zeit der Befragung deutschlandweit 174 Hochschulen.

### 3.1.2 Konzeption der schriftlichen Befragung

„Befragung ist ein planmäßiges Vorgehen, bei dem die Versuchspersonen durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen oder schriftlichen Informationen veranlasst werden“ (BÖS/HÄNSEL/SCHOTT 2004, 39). Der Fragebogen als Instrument der Befragung muss dabei den Kriterien der Wissenschaftlichkeit unterliegen. Nach ATTESLANDER (2003, 123) beruht diese Wissenschaftlichkeit auf „systematischer Zielgerichtetheit und Theorie“.

Die folgenden Kapitel dienen dazu, die Systematik des Fragebogens in seiner Konzeption und den damit verbundenen Zielen zu erläutern. In diesem Zuge wird auch die durch den Literaturteil theoriegeleitete inhaltliche Ausrichtung der Befragung verdeutlicht sowie die Durchführung der Befragung transparent gemacht.

#### 3.1.2.1 Typisierung des Forschungsanliegens

Jegliche Art von Forschung beginnt mit einer vorläufigen Entscheidung über ein Forschungsproblem. Hierzu muss im Vorfeld eindeutig geklärt sein, welcher Problemtyp der Fragestellung zugrunde liegt (vgl. HEINEMANN 1998, 26).

Das Forschungsfeld dieser Arbeit, das studentische Engagement im deutschen Hochschulsport, ist als solches bislang nur sehr wenig bis gar nicht erforscht. Zwar gibt es lokal begrenzte Umfragen, die als Objekte die Zielgruppe der studentisch Engagierten ansprechen, doch sind diese Umfragen zumeist im Bereich der Mitarbeiterzufriedenheit seitens der Hochschulsporteinrichtungen anzusiedeln und sind weder veröffentlicht noch entsprechen sie den gängigen wissenschaftlichen Gütekriterien. Eine deutschlandweite Studie mit Anspruch auf Repräsentativität liegt aktuell nicht vor.

Die empirische Untersuchung stellt sich der Aufgabe, einen überregionalen Einblick in bestimmte Merkmale des studentischen Engagements an deutschen Hochschulsportstandorten zu liefern und deren Ausprägungen zu beschreiben. Die Formulierung von Erklärungszusammenhängen und eine damit verbundene Hypothesenbildung sind zu diesem Zeitpunkt nur sehr vage möglich und können im Rahmen dieser Untersuchung nicht befriedigend geleistet werden. Das Forschungsanliegen dieser Arbeit ist damit in Anlehnung an HEINEMANN (1998, 26ff.) im Bereich der explorativen und deskriptiven Datenanalyse anzusiedeln.

Der explorative Charakter rührt aus der Untersuchung eines Forschungsfeldes, über das aktuell keine empirisch gesicherten Daten vorliegen. Die Befragung selber soll dazu beitragen, erste wissenschaftlich verwertbare Informationen zu erheben und erste

Beschreibungen des Untersuchungsfeldes bzw. Eigenschaften von Untersuchungsobjekten zu liefern. Vor allem im Bereich der Bedeutungszusammenhänge können derzeit nur fragwürdige Vermutungen angestellt werden. Vielmehr soll die Auswertung der gewonnenen Daten in Folge dazu befähigen, eine Basis für weitere Datensammlungen zu erstellen, welche die Untersuchung ursächlicher Wirkungszusammenhänge und damit eine solide Hypothesenbildung und -überprüfung zulassen.

Zugleich besteht die Möglichkeit, mit den statistischen Verfahren der Deskription die Ermittlung des Vorhandenseins bzw. der Ausprägung von Variablen zu belegen (vgl. HEINEMANN 1998, 27). Beispielsweise können als Variablen bestimmte berufsqualifizierende Fähigkeiten in den studentischen Engagements durch intervallskalierte Frageformen empirisch auf ihre Ausprägung hin untersucht werden. Hiermit wird eine grundlegende Beschreibung der Ist-Situation angestrebt, welche dann im Kontext der literarischen Erkenntnisse zu diskutieren ist.

Sich dem Problemtyp des Erklärens, also der „Ermittlung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zwischen mindestens zwei Variablen“ (HEINEMANN 1998, 29) anzunehmen, erscheint zu diesem Zeitpunkt verfrüht.

### **3.1.2.2 Allgemeine Struktur der Befragung**

Zur Abbildung der durch das menschliche Handeln bedingten sozialen Wirklichkeit stellt neben der Beobachtung und dem Experiment die Befragung ein Instrument dar, um zu statistisch verwertbaren Daten zu gelangen. Zur empirischen Datenerhebung können dabei verschiedene Arten der Befragung genutzt werden.

ATTESLANDER (2003, 145) unterscheidet im Hinblick auf mögliche Formen der Befragung folgende Typen:

Kommunikationsform Kommunikationsart	Kommunikationsform			
	wenig strukturiert	teilstrukturiert	stark strukturiert	
Mündlich	<b>Typ I</b> - informelles Gespräch - Experteninterview - Gruppendiskussion	<b>Typ III</b> - Leitfadengespräch - Intensivinterview - Gruppenbefragung - Expertenbefragung	<b>Typ V</b> - Einzelinterview telef. Befragung - Gruppeninterview - Panelbefragung	<b>Typ VII</b> (mündlich und schriftlich) - elektronisch interaktiv - tel. o. schriftl. Ankündigung des schriftl. Fragebogens - Versand oder pers. Überbringung des Fragebogens - tel. o. elektro. Kontrolle, evtl. Ergänzungsbefragung
Schriftlich	<b>Typ II</b> - informelle Anfrage bei Zielgruppen	<b>Typ IV</b> - Expertenbefragung	<b>Typ VI</b> - postalische Befragung - persönliche Verteilung und Abholung - gemeinsames Ausfüllen von Fragebogen - Panelbefragung	

**Abbildung 17: Formen der empirischen Datenerhebung durch Befragung**

In der empirischen Erhebung dieser Arbeit wird mit einem stark strukturierten Fragebogen gearbeitet, welcher von den Befragten schriftlich beantwortet wird. Dies entspricht in der Graphik Typ VI.

Beim Fragebogen handelt es sich um einen standardisierten Fragebogen, da die jeweiligen Antwortmöglichkeiten in Kategorien zusammengefasst werden können, um ihre Vergleichbarkeit herzustellen (vgl. ATTESLANDER 2003, 160). Die favorisierte und in dieser Untersuchung zumeist Anwendung findende Frageform ist dabei die geschlossene Frage, bei der dem Befragten zugleich alle möglichen oder zumindest alle relevanten Antworten vorgelegt werden. Geschlossene Fragen erbringen eine große Einheitlichkeit der Antworten und bieten dadurch eine hohe Vergleichbarkeit. Eine solche stark strukturierte Befragung bedarf eines Fragebogens, der eine exakte und sorgfältige Vorgehensweise impliziert, da der Fragebogen später die Freiheitsräume stark einschränkt (vgl. ATTESLANDER 2003, 147f.).

Nach BÖS/HÄNSEL/SCHOTT (2004, 10) ist der zentrale Vorgang des quantitativen Arbeitens im Sport das Messen von Prozessen und die Ergebnissicherung mit Hilfe statistischer Verfahren. Dabei dient die Statistik meist als „Querschnittswissenschaft“ der Zusammenfassung von Daten, deren Darstellung, Analyse und Interpretation. Auch im Hinblick auf die Untersuchungsform dieser Erhebung handelt es sich um eine

Querschnittsuntersuchung, d.h. die Daten werden einmalig zu einem gewissen Zeitpunkt erhoben (HEINEMANN 1998, 161).

### 3.1.2.3 Inhaltliche Ausrichtung

Im folgenden Kapitel soll kurz auf die inhaltliche Ausrichtung des Fragebogens eingegangen werden, welche sich zum Teil direkt aus den Ergebnissen des hermeneutischen Teils der Arbeit generiert. Wo dies der Fall ist, werden die Verknüpfungspunkte aufgezeigt. Ansonsten soll ein grundlegender Einblick in die thematische Strukturierung und Zielorientierung der Befragung gegeben sowie die damit verbundene Konzeption des Onlinefragebogens im Kontext des Forschungsanliegens verdeutlicht werden.

Der Fragebogen<sup>61</sup> lässt eine grobe Einteilung in sechs Themenfelder zu:

<i>Themenfelder des Fragebogens</i>
Charakter des studentischen Engagements
Qualität des studentischen Engagements
Vergütung des Engagements
Zeitliche und finanzielle Belastungsproblematik
Persönliche Aussagen
Soziodemographische Merkmale

**Tabelle 10: Themenfelder des Fragebogens**

Diese Themenfelder entsprechen nicht der Chronologie des Fragebogens, welche im folgenden Kapitel vertieft Erläuterung finden wird, sondern sind der Logik des Fragebogens entsprechend geschachtelt angeordnet (vgl. Kapitel 3.1.2.4). Inhaltlich begründen sie sich wie folgt:

#### Charakter des studentischen Engagements

In Bezug auf den Charakter des Engagements soll der Fragebogen die Möglichkeit bieten, das Beschäftigungsfeld der Studierenden unter zeitlichen, finanziellen und motivationalen Gesichtspunkten zu erfassen. Vor allem in Anlehnung an Kapitel 2.5 soll damit die Möglichkeit geschaffen werden, die von Studierenden im Hochschulsport übernommenen Arbeiten im Kontext der wissenschaftlichen Erkenntnisse über ehrenamtliche Tätigkeiten im generellen und im sportlichen Handlungsfeld einzuordnen. Dabei sollen die folgenden Merkmale untersucht werden: Unter zeitlichen Gesichtspunkten ist von Interesse, über welchen Zeitraum und mit welcher wöchentlichen Stundenbelastung die Studierenden ihrer

<sup>61</sup> Siehe digitaler Anhang „Online Fragebogen“.

Arbeit nachgehen. Der finanzielle Aspekt erfragt die tatsächliche monetäre Vergütung des Engagements. Er ist zugleich eine Variable des Merkmals der Motivation für das Engagement. Das Merkmal der Motivation kann dabei in seinen Variablen sehr vielschichtig sein. Die Befragung orientiert sich hier an den literarischen Erkenntnissen zur Motivation Ehrenamtlicher des Bundesministeriums (vgl. Kapitel 2.5.3.3). Zudem wird hier die Problematik der Rekrutierung von geeigneten Studierenden aufgegriffen (vgl. Kapitel 2.4.3.2), indem nach der Art der Initialisierung des Engagements gefragt wird.

Zum Charakter des studentischen Engagements kann nicht zuletzt auch die Frage nach dem Posten bzw. dem Bereich gezählt werden, in dessen Rahmen die Studierenden tätig sind. Hier finden sich gewisse Überschneidungspunkte zur Analyse der Qualität des Engagements.

### Qualität des studentischen Engagements

Ein wesentlicher inhaltlicher Abschnitt des Fragebogens beschäftigt sich mit der Qualität des studentischen Engagements. Hier geht es konkret darum zu erfassen, welches Wissen und welche Anforderungen die wahrgenommenen Tätigkeiten von den Studierenden einfordern bzw. welche Aufgabenbereiche zu ihrem Arbeitsbereich gehören. Die Variablen der diesbezüglichen Fragen sind in enger Korrespondenz mit den literarischen Erkenntnissen (vgl. Kapitel 2.2.7.1 und 2.2.7.1) zu den aktuell in der Arbeitswelt von Berufsanfängern eingeforderten Qualifikationen gewählt. Mit Blick auf die geforderte „Beschäftigungsfähigkeit“ der Studienabgänger im Rahmen der Hochschulreformen soll hiermit eine Einordnung des studentischen Engagements mit Blick auf einen gewissen Bildungswert beurteilt werden können. Dementsprechend werden die Teilnehmer der Befragung auch dazu aufgefordert, den direkten Nutzen ihres Engagements für berufsrelevante personenbezogene Fähigkeiten zu bewerten.

### Vergütung des Engagements

Der Themenbereich der Vergütung des Engagements orientiert sich in der inhaltlichen Ausprägung der Variablen direkt an den literarischen Erkenntnissen zu den Förderungsmöglichkeiten freiwilligen Ehrenamtes (vgl. Kapitel 2.5.2.6) und greift damit die beschriebene Problematik des allgemeinen bzw. sportbezogenen Rückgangs der Bereitschaft zu ehrenamtlichen Tätigkeiten auf (vgl. Kapitel 2.4.3.2 und 2.5.3.2). Die Befragten werden dazu aufgefordert, sowohl ihre Zufriedenheit mit der Ist-Situation zu beurteilen als auch gegebenenfalls wünschenswerte Formen der Anerkennung zu evaluieren.

### Zeitliche und finanzielle Belastungsproblematik

Die Fragen zur zeitlichen und finanziellen Belastung der Studierenden zielen wiederum auf die schon im vorherigen Absatz beschriebene Problematik des Rückgangs der Bereitschaft zur

Aufnahme eines freiwilligen Engagements ab. Die Studierenden werden dazu aufgefordert, sowohl ihre hochschulgebundene als auch extrauniversitäre wöchentliche Arbeitsbelastung zu dokumentieren. Zudem werden Angaben zur finanziellen Situation sowie zum direkten finanziellen Aufwand für das Studium erbeten. In Anlehnung an die in der Literatur beschriebenen Veränderungen des studentischen Lebens durch Reformen und Studiengebühren (vgl. Kapitel 2.1.2.4 und 2.1.3.3) sowie die dazugehörigen sozioökonomischen Theorien (vgl. Kapitel 2.5.1) sollen hier in der Diskussion der Ergebnisse Aussagen über die real existierende Rekrutierungsproblematik von Studierenden in freiwilligen Engagements getroffen werden.

### Persönliche Aussagen

Die Interpretation der Befragung darauf zu beschränken, aus den gewonnen Daten über die Ausprägung von Merkmalen bzw. unter Heranziehung der literarischen Erkenntnisse Vermutungen auf ursächliche Zusammenhänge zu ziehen, würde bedeuten, die Chance auf eine direkte Rückmeldung der Befragten zu bestimmten Aussagen zu verwerfen. Es wurde in Kapitel 3.1.2.1 bereits erläutert, dass ein erklärender Forschungsansatz mittels Hypothesenbildung unter Berücksichtigung der aktuellen Datenlage verfrüht ist und das Anliegen der Befragung einen explorativen und deskriptiven Charakter aufweist. Dennoch soll den Studierenden an zwei Punkten im Fragebogen die Möglichkeit eingeräumt werden, direkt zu bestimmten Aussagen Stellung nehmen zu können. Diese Aussagen haben dabei zum Teil den Charakter von Forschungshypothesen, da sie Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beschreiben. Wenn auch diese Zusammenhänge im Rahmen dieser Arbeit nicht statistisch korrekt belegt werden können, so besteht dennoch die Chance, eventuelle Tendenzen aufzuzeigen, die richtungsweisend für die weitere Forschung sein können.

### Soziodemographische Merkmale

Zur genaueren Kategorisierung der Stichprobe wurden im Fragebogen zudem soziodemographische Merkmale angefragt. Im Allgemeinen sind hier Alter und Geschlecht aufzulisten. Spezifisch auf die Stichprobe wurden zudem Hochschulort und -art, Fächer und Fachsemester sowie der angestrebte Abschluss angefragt. Diese Daten bieten nochmals einen grundlegenden Überblick darüber, welche persönlichen bzw. werdegangsspezifischen Merkmalsausprägungen Studierende haben, die sich im Hochschulsport engagieren. Zudem bietet die Frage nach den Abschlüssen eine Aussage darüber, welche Studierenden schon nach reformierten Curricula die Abschlüsse Bachelor- und Master anstreben. Diese Gruppe kann dann bei der Auswertung den Studierenden im traditionellen System gegenüber gestellt werden.

Mit Blick auf die Gesamtkonzeption des Fragebogens ist festzuhalten, dass die vorgenommene Clusterung nach inhaltlichen Schwerpunkten keinesfalls den Anspruch einer absoluten Trennschärfe aufweist. Zur einer Deutung der empirischen Ergebnisse im Sinne des komplexen Forschungsanliegens ist ein themenübergreifender Abgleich vonnöten. Bei der späteren Diskussion wird somit eine vergleichende Betrachtung der Ergebnisse sinnverwandter Themenfelder zur Interpretation der gewonnenen Daten nicht ausbleiben.

### 3.1.2.4 Design des Fragebogens

Der Fragebogen enthält insgesamt 31 Seiten, von denen auf 27 Seiten vom Befragten Antworten erbeten werden. Die folgende Tabelle gibt die Struktur des Fragebogens in Anlehnung an die im vorherigen Kapitel beschriebenen sechs Themenfelder der inhaltlichen Ausrichtung der Befragung wieder. Der komplette Fragebogen lässt sich im Anhang einsehen<sup>62</sup>.

<i>Seite</i>	<i>Inhalt</i>
1	Startseite mit Begrüßung und Ausblick
2	Charakter des studentischen Engagements
3	Charakter des studentischen Engagements
4	Charakter des studentischen Engagements
5	Qualität des studentischen Engagements
6	Qualität des studentischen Engagements
7	Qualität des studentischen Engagements
8	Qualität des studentischen Engagements
9	Vergütung des Engagements
10	Vergütung des Engagements
11	Persönliche Aussagen I
12	Zwischentext
13	Charakter des studentischen Engagements
14	Charakter des studentischen Engagements
15	Charakter des studentischen Engagements
16	Zeitliche und Finanzielle Belastungsproblematik
17	Zeitliche und Finanzielle Belastungsproblematik
18	Zeitliche und Finanzielle Belastungsproblematik
19	Zeitliche und Finanzielle Belastungsproblematik
20	Zeitliche und Finanzielle Belastungsproblematik
21	Zeitliche und Finanzielle Belastungsproblematik
22	Persönliche Aussagen II
23	Zwischentext
24	Soziodemographische Merkmale
25	Soziodemographische Merkmale
26	Soziodemographische Merkmale
27	Soziodemographische Merkmale

<sup>62</sup> Siehe digitaler Anhang „Online Fragebogen“.

28	Soziodemographische Merkmale
29	Soziodemographische Merkmale
30	Soziodemographische Merkmale
31	Endseite

**Tabelle 11: Inhaltliche Struktur des Onlinefragebogens**

Zum Erstellen des Fragebogens bzw. zur sich anschließenden Befragung und Auswertung wurde die webbasierte Software „EFS Survey“ des Unternehmens Globalpark<sup>63</sup> genutzt. Die Programmierung des Fragebogens sowie die spätere Datenauswertung wurden ohne externe Unterstützung durchgeführt.

Zu einer optisch ansprechenden Ansicht der im HTML-Format programmierten Seiten des Fragebogens wurde eine durchlaufende Kopfzeile mit grafisch gestalteter Überschrift hinzugefügt. Dabei ist (mit vorheriger Genehmigung) das Logo des adh auf allen Seiten des Fragebogens im Kopf ersichtlich, um das Interesse und die Unterstützung der Hochschulsporteinrichtungen an der Umfrage zu dokumentieren.

Der Fragebogen beginnt mit einer Startseite, welche neben einer Begrüßung und einem vorweggenommen Dank für die Teilnahme eine knappe Einleitung in die Bedienung des Fragebogens liefert. Zudem wird ein Zeitausblick gegeben und auf die Anonymität der Daten verwiesen. Der Zeitausblick soll dabei sicherstellen, dass die Teilnehmer bei Start der Befragung ein adäquates Zeitfenster zur Verfügung haben und so die Abbrecherquote senken. Der Verweis auf die Anonymität ist vor allem im Zusammenhang mit der Angabe persönlicher Daten nicht unerheblich. Im Laufe der Befragung sind nochmals zwei Seiten mit Zwischentexten eingefügt, auf denen die Befragten direkt angesprochen werden. Neben einer inhaltlichen Gliederung des Fragebogens haben diese Texte die Aufgabe, die Teilnehmer an thematischen Schnittstellen der Befragung nochmals zum vollständigen Ausfüllen des Fragebogens zu motivieren. Zudem wird an einer mit Bezug auf die Abbruchquote signifikanten Stelle des Fragebogens, an dem die finanzielle Situation der Befragten in den Mittelpunkt gerückt wird, wiederholt der anonyme Umgang mit den Daten betont. Auf einer abschließenden Seite wird den Befragten nochmals für Teilnahme gedankt und ihr Engagement im Hochschulsport gewürdigt.

---

<sup>63</sup> Globalpark ist ein internationaler agierender Konzern in der Online-Feedback-Branche, welcher als Teil der QuestBack Group Europas führender Anbieter von Enterprise Feedback Management-Lösungen ist ([www.globalpark.de](http://www.globalpark.de)). Bei der „EFS Survey“ handelt es sich um eine umfassende Online-Umfrage-Software. Der Konzern stellt unter dem Spartenamen Unipark diese Software auch für wissenschaftliche Befragungen zur Verfügung.

Auf den 27 Seiten des Fragebogens, auf denen von den Befragten Antworten erbeten werden, kommen verschiedene Fragetechniken zum Einsatz. Im Allgemeinen wurde darauf geachtet, dass die Fragen kurz und verständlich sind. Sie sprechen jeweils nur einen Tatbestand an, welcher in möglichst eindeutigen Formulierungen geschildert wird. Zudem wurde versucht, die Fragen so zu gestalten, dass sie weder Unterstellungen noch Wertungen enthalten und zudem nicht suggestiv sind (vgl. HEINEMANN 1998, 95). Mit Bezug auf die Komplexität der Fragestellung erfordern einige Fragen durchaus ein bestimmtes Vorstellungsvermögen bzw. kurze Denk- bzw. Rechenwege<sup>64</sup>. Es ist allerdings in zweierlei Hinsicht davon auszugehen, dass die Befragten dies ohne größere Probleme meistern können: Zum einen befassen sich alle Fragen thematisch mit der direkten Lebenswelt der Befragten und zum anderen handelt es sich bei der Zielgruppe ausschließlich um Studierende, also um einen Personenkreis, der über die Allgemeine Hochschulreife und somit über gewisse gesicherte Grundkompetenzen verfügen sollte.

Mit Blick auf die Fragetechniken enthält der Fragebogen mehrere Arten von Fragen. Zur Abfrage des Geschlechts befindet sich auf Seite 25 die einzige Alternativfrage, bei der per Definition zwischen zwei Antwortmöglichkeiten entschieden werden muss. Ansonsten überwiegen Katalogfragen und Skalierungsfragen.

Die Katalogfragen sind nochmals zu unterteilen in Fragen, bei denen Mehrfachnennungen möglich sind (Seiten 2, 5, 7, 19, 27 und 30) und Fragen, bei denen nur eine Antwortmöglichkeit zulässig ist (Seiten 3, 13-18, 20, 24 und 29). Die Möglichkeit, jeweils nur eine bzw. mehrere Antworten zu geben, wurde im Fragebogen kenntlich gemacht und auch in der Programmierung so berücksichtigt, dass ein falsches Ausfüllen der Seiten zu einer Korrekturaufforderung beim Befragten führt. Zusätzlich bieten bestimmte Katalogfragen (Seiten 2, 3, 5, 7, 19, 21, 27 und 30) die Möglichkeit, unter dem Feld „Sonstiges“ ergänzend eine eigenständige und offene Eingabe vorzunehmen. Diese wurde immer dann gewählt, wenn es nicht als sicher angesehen werden konnte, dass die präsentierten alternativen Antwortmöglichkeiten den Bereich der möglichen Antworten vollends abdecken.

Auf den Seiten 4, 6, 8-11, 21 und 22 des Fragebogens finden sich Fragen mit skalierten Antwortmöglichkeiten. Skalierungsverfahren ermöglichen es, die verschiedenen Dimensionen qualitativ erfassen und anhand von Skalen quantitativ zu messen und darzustellen (vgl.

---

<sup>64</sup> Beispielsweise müssen die Befragten auf den Seiten 16-18 bestimmte wöchentliche Arbeitsbelastungen addieren oder auf den Seiten 11 und 22 Aussagen skaliert bewerten, welche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beinhalten.

ATTESLANDER 2003, 253f.). Mit der Skalierung kann ein hoher Grad an Information gewonnen werden, und es wird eine feine Unterteilung und eine große Flexibilität in der Kennzeichnung von nichtnumerischen Erscheinungen erreicht. Die verwendeten Skalierungsfragen unterscheiden sich in der Qualität des zu bewertenden Sachverhaltes. Es werden sowohl einzelne Merkmale in Bezug auf einen Themenzusammenhang bewertet (Seiten 4, 6, 8-10 und 21) als auch komplexe Aussagen auf den persönlichen Zustimmungsgrad geprüft (Seiten 11 und 22). Da im Laufe des Fragebogens eine Vielzahl von Merkmalen und Aussagen in Form von Skalierungsfragen zu bewerten sind und dieser Teil den größten zeitlichen Aufwand für den Befragten darstellt, wurde ein einheitliches und einfaches vierstufiges Ordinalskalenniveau gewählt. Durch diese gering gehaltenen Antwortmöglichkeiten soll den Befragten das Fällen einer zügigen Entscheidung erleichtert werden. Auch beugt man dem Problem vor, dass sich durch eine feinere Skalierung Überlappungen in der individuellen Auslegung der verbalisierten Skalenvorgaben ergeben, welche sich negativ auf die Gültigkeit der erhaltenen Daten auswirken (vgl. HEINEMANN 1998, 77). Die vier Stufen ermöglichen dennoch eine gewichtete Abstufung zu beiden Seiten. Zudem entfällt die mittlere Antwortmöglichkeit, so dass der Befragte zur Abgabe einer positiven bzw. negativen Tendenz gedrängt wird. Eine Meinungsenthaltung durch Punkten im mittleren Skalenbereich entfällt damit, wodurch ein eindeutigeres Entscheidungsbild bei der Datenanalyse erhofft wird.

Auf den Seiten 26 und 28 des Fragebogens sind offene Fragen eingebunden. Thematisch geht es hier um die besuchte Hochschule sowie die Fächerkombination des Studiums. Da in beiden Fällen eine Auflistung der Antwortmöglichkeiten in Form einer Katalogfrage zu unsinnig vielen Entscheidungsmöglichkeiten geführt hätte, welche dem Befragten ein eindeutiges und zügiges Antwort sehr erschwert hätten, wurde hier auf eine offene Frageform zurückgegriffen. Gegebene Nachteile in der praktischen Datenauswertung werden dafür in Kauf genommen.

### 3.1.3 Durchführung der Befragung

Wie bereits in Kapitel 3.1.1.1 eingehend geschildert, wendet sich die Befragung an alle deutschlandweit im Hochschulsport engagierten Studierenden. Eine umfassende Datenbank zu dieser Personengruppe liegt derzeit nicht vor. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die lokalen Kontaktdaten dieser Personen an den jeweiligen Hochschulsportstandorten den studentischen bzw. hauptamtlichen Leitungspersonen vor Ort bekannt sind. Hier wiederum gibt es zwei Datenbanken, welche man zur Erfassung dieser Zielgruppen heranziehen kann.

Zum einen ist dies der Emailverteiler der hauptamtlichen Hochschulsportleitern des adh, welcher alle Mitgliedshochschulen einschließt<sup>65</sup>. Zum anderen ist dies der Emailverteiler des Sportreferateausschusses, welcher die elektronischen Kontaktdaten aller örtlichen Sportreferenten beinhaltet<sup>66</sup>.

Die Befragung wurde als Onlinebefragung durchgeführt. Diese Methode hat im Gegensatz zur postalischen Befragung den Vorteil geringer Erhebungskosten. Bei der hohen Anzahl der zu verschickenden Fragebögen in Verbindung mit der Unkenntnis der geforderten Quantität an Fragebögen vor Ort ist dieser Punkt nicht zu vernachlässigen. Auch wird hierdurch die Weiterleitung der Fragebögen an die Studierenden an den jeweiligen Hochschulsportstandorten sowie die Rücksendung an eine zentrale Sammelstelle erheblich vereinfacht. Hinzu kommt, dass bei einer Onlinebefragung durch das direkte Einlesen der Daten in eine computergestützte Datenbank die anschließende Auswertung erheblich erleichtert wird.

Der größte in der Literatur beschriebene Nachteil von Onlinebefragungen ist die Frage nach dem Erreichen der Repräsentativität (vgl. **PÖTSCHKE/SIMONSON** 2001, 6ff.). Dies beruht vor allem auf der Tatsache, dass die Grundgesamtheit der Internetnutzer vor allem aufgrund der unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten nur schwer zu definieren ist. Die Stichprobe wird hierdurch selbstselektierend. Im Hinblick auf den ausgewählten Personenkreis dieser Befragung, nämlich aktuell Studierende an deutschen Hochschulen, darf allerdings erwartet werden, dass die annähernde Gesamtheit dieses Personenkreises über Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten zum Internet verfügt sowie eine gewisse Übung im Umgang mit selbigem Medium besitzt. Mit Blick auf die Zielgruppe wird damit angenommen, dass die genannten Parameter zu keiner signifikanten Selektierung führen. Andere Nachteile, wie höhere Abbruchquoten oder ein Ermüdungseffekt beim Ausfüllen der Fragebögen, werden durch die genannten spezifischen Vorteile dieser Befragungsart mehr als ausgeglichen.

Als Befragungszeitraum wurde das Sommersemester 2008 gewählt, welches sich vom 01.04.2008 bis zum 30.09.2008 erstreckte. Um zu gewährleisten, dass zum Zeitpunkt der Befragung eine möglichst große Zahl von Studierenden an den Hochschulstandorten zugegen

---

<sup>65</sup> Im adh waren zum Zeitpunkt der Befragung 174 Hochschulen organisiert.

<sup>66</sup> Da nicht alle Hochschulen über eine studentische Vertretung verfügen und durch die hohe Fluktuation in den Ämtern die Aktualität der Adressen nicht immer gegeben ist, beläuft sich die Zahl der Hochschulen, welche über den Verteiler der Sportreferenten erreicht wird, auf eine ungefähre Schätzung. Im günstigsten Fall können ca. die Hälfte der Hochschulstandorte auch über diesem Wege erreicht werden.

war, konzentrierte sich die Befragung auf die Vorlesungszeit. Die Semesterferien wurden ausgespart. Der Fragebogen war im Zeitraum vom 22.04.2008 bis zum 31.07.2008 genau 100 Tage online verfügbar. In diesem Zeitraum wurden sowohl die Hauptamtlichen als auch die Sportreferenten vor Ort aufgefordert, den Fragebogen ihren studentisch engagierten Mitarbeitern zukommen zu lassen.

An dem Tag, an dem der Fragebogen online gestellt wurde, wurde eine erste Email an alle Hauptamtlichen verschickt<sup>67</sup>. Diese enthielt neben einem kurzen Anschreiben an die Hauptamtlichen, in dem die Intention und der Rahmen der Befragung verdeutlicht wurde, einen Brief, der sich an die studentischen Mitarbeiter der Hochschule richtete. Die Hauptamtlichen wurden darum gebeten, ihren internen Verteiler zur Verfügung zu stellen und diesen Text an ihre Mitarbeiter weiterzuleiten. Zur Mitte der Befragungszeit erfolgte dann nochmals eine Erinnerung an die Hauptamtlichen<sup>68</sup>. In diesem Zusammenhang wurde auch der Verteiler der Sportreferenten genutzt, um auch diese Datenbank ergänzend zu nutzen<sup>69</sup>.

Der Brief an die studentisch Engagierten klärte zunächst noch einmal die Zielgruppe der Befragung und schaffte einen kurzen Ausblick über die inhaltliche Ausrichtung der Fragen. Um für die Teilnahme an der Befragung zu werben, wurde zudem darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse zu Verbesserung der Situation der Studierenden als Mitarbeiter des Hochschulsports beitragen könnten. Der Brief enthielt neben einer direkten Verlinkung auf den Onlinefragebogen auch die komplette Webadresse des Fragebogens, mit dem der Fragebogen manuell geöffnet werden konnte. Um zu verdeutlichen, dass das Frageanliegen nicht rein privater Natur, sondern im Interesse des adh eingebunden ist, ist das Anschreiben zudem im Namen eines hauptamtlichen bzw. studentischen Vorstandsmitgliedes des adh signiert<sup>70</sup>. Eine Kontaktadresse für eventuelle Rückfragen wurde angegeben.

---

<sup>67</sup> Siehe digitaler Anhang „Anschreiben“.

<sup>68</sup> Siehe digitaler Anhang „Anschreiben“.

<sup>69</sup> Siehe digitaler Anhang „Anschreiben“.

<sup>70</sup> Als hauptamtliches Vorstandsmitglied im Ressort Bildung unterstützte Dr. Arne Göring vom Hochschulsport in Göttingen die Befragung, als studentischer Vertreter des Sportreferatausschusses erklärte sich Mischa Lumme hierzu bereit, der zugleich im Vorstand des adh das Ressort Marketing und Öffentlichkeitsarbeit besetzte.

## **3.2 Empirische Ergebnisse**

In der folgenden Präsentation der empirischen Ergebnisse wird zunächst auf die Stichprobe eingegangen werden. Neben einem Bericht über die Quantität der Daten und den zeitlichen Rücklauf der Fragebögen wird hier auch schon eine Darstellung der soziodemographischen Daten vorgenommen werden. Es folgt eine Aufführung der signifikantesten Ergebnisse der Studie, welche in Anlehnung an das Design des Fragebogens nach den bereits erläuterten Themenfeldern gegliedert ist. Die hier aufgeführten Daten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und greifen nur für die Forschungsfrage wichtige Erkenntnisse auf und stellen die dazugehörigen statistischen Zahlen dar. Der vollständige Datensatz der Befragung ist im digitalen Anhang protokolliert<sup>71</sup>.

### **3.2.1 Darstellung der Stichprobe**

#### **3.2.1.1 Feldbericht und Rücklauf**

Das Gesamtsample der Personen, die den Fragebogen während der 100-tägigen Feldzeit aufgerufen haben, liegt bei 1225 Personen. 127 Personen brachen die Befragung nach Einsicht in die Startseite ab, ohne zur ersten Frage vorgedrungen zu sein. Die verbleibenden 1098 Personen (89,6% des Gesamtsamples<sup>72</sup>) begannen mit dem Fragebogen und stellen somit die Nettobeteiligung dar. Letztlich beendeten 808 Personen den Fragebogen, so dass die Beendigungsquote bei 66,0% liegt. Mit Bezug auf die Nettobeteiligung liegt sie bei 73,6%. Knapp drei Viertel der Personen, die zur ersten Frage vorgestoßen sind, haben den Fragebogen damit auch beendet.

Im Hinblick auf die nicht beendeten Fragebögen lässt sich festhalten, dass von den 290 Personen, die die Befragung nach Einsicht in die erste Frage abgebrochen haben, 43,1% dies im Laufe der ersten drei Fragen taten. Danach sind die Abbrecherzahlen relativ gleichmäßig über den Verlauf des Fragebogens verteilt. Generell kann beobachtet werden, dass Frageseiten, die das verstärkte Lesen von Text beinhalteten (z.B. Seite 22), relativ zu höheren Abbruchquoten führten.

---

<sup>71</sup> Siehe digitaler Anhang „Datentabellen“.

<sup>72</sup> Statistisch errechnete Zahlen werden zu Übersichtlichkeit auf signifikante Stellen gerundet abgebildet.

Die Bearbeitungszeit des Fragebogens betrug im arithmetischen Mittel 13:15min, wobei mit Blick auf die Tageszeit über die Hälfte der Personen am späten Vormittag bzw. um die Mittagszeit die Befragung durchführten. 27,5% des Gesamtsamples griff in den ersten drei Tagen nach Onlinestellen der Befragung auf den Fragebogen zu. Dies entspricht auch dem Versenden der ersten Email über den Verteiler der Hochschulsportleiter. Ein weiterer Hochpunkt im Rücklauf kann zur Mitte der Befragungszeit ausgemacht werden. Hier gingen wiederum innerhalb von drei Tagen 22,4% des Gesamtsamples ein. Im übrigen Zeitraum findet sich ein jeweils abklingender Rücklauf, der kleinere Hochphasen aufweist.

Anbei nochmals die wichtigsten Zahlen des Feldberichts im Überblick:

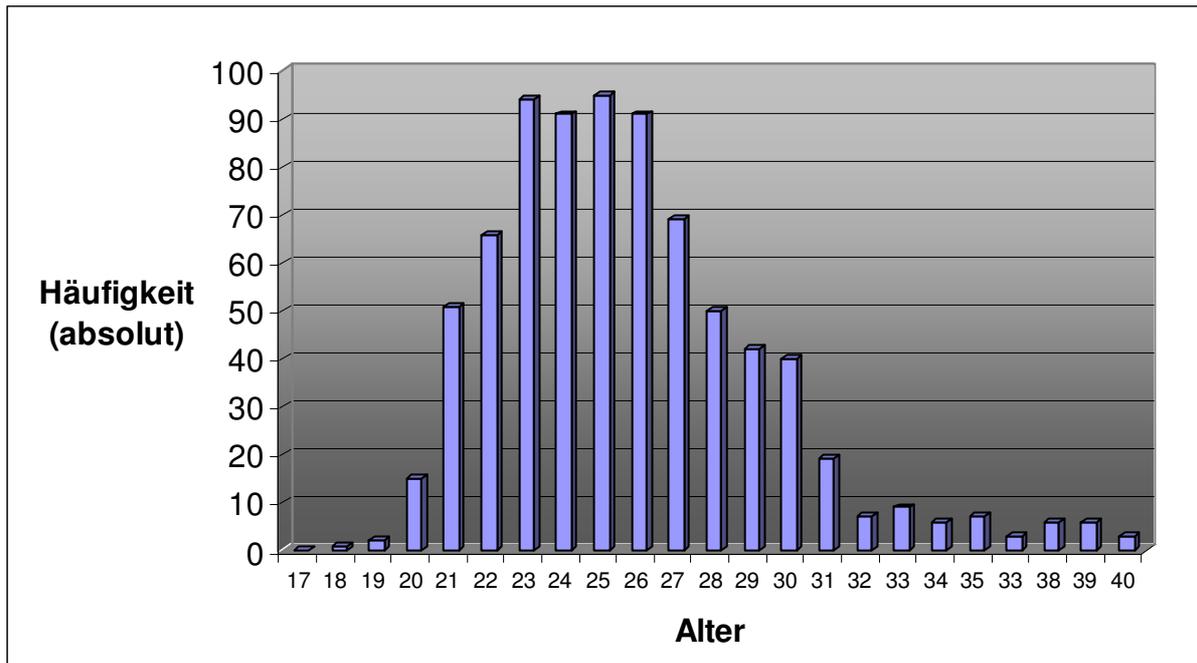
<b><i>Feldbericht</i></b>	<b>ABSOLUTE ZAHLEN (<i>Prozent</i>)</b>
Gesamtsample (Brutto)	1225
Nettobeteiligung	1098
Ausschöpfungsquote	89,6%
Beendete Fragebögen	808
Beendigungsquote	66,0%
Mittlere Bearbeitungszeit (arithm. Mittel)	13:15min

**Tabelle 12: Signifikante Daten des Feldberichts**

### **3.2.1.1 Darstellung der soziodemographischen Merkmale**

Die Stichprobe bestand zu 61,9% aus männlichen und zu 38,1% aus weiblichen Teilnehmern. Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Personen betrug 26,7 Lebensjahre. Die Altersverteilung ist der folgenden Kurve<sup>73</sup> zu entnehmen:

<sup>73</sup> Zur Übersichtlichkeit ist hier nur der relevante Ausschnitt der Daten abgebildet.



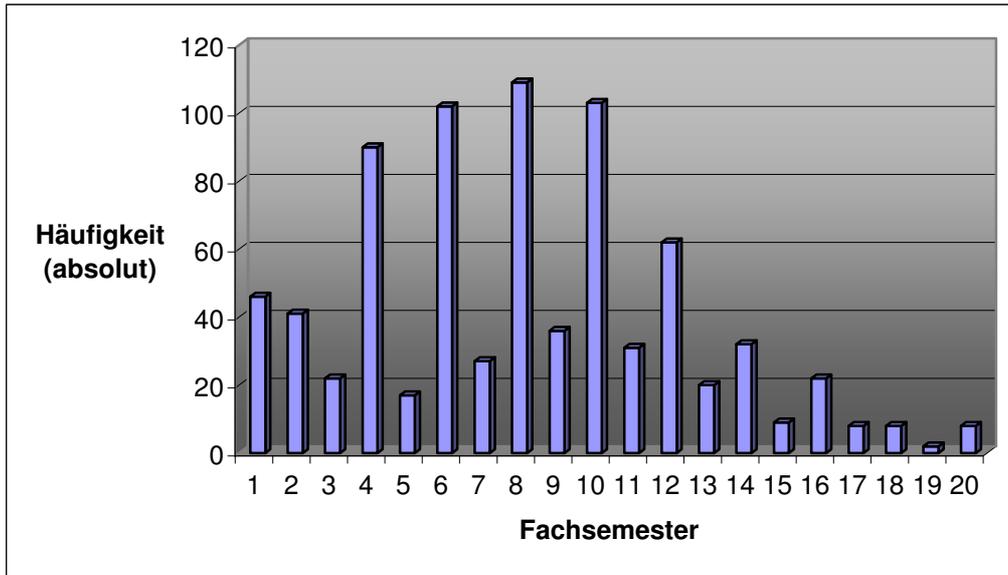
n = 820

**Diagramm 1: Altersverteilung**

Die Kurve weist ein klares Maximum zwischen dem zwanzigsten und dreißigstem Lebensjahr auf. 86,7% der studentisch Engagierten im Hochschulsport sind dreißig Jahre oder jünger.

Mit Blick auf das Fachsemester der Befragten lässt sich zunächst feststellen, dass sich allgemein eine größere Zahl von Studierenden in geraden Semesterzahlen befindet, welches dem Befragungszeitraum im Sommersemester geschuldet ist und auch so zu erwarten war. Die übrige Verteilung<sup>74</sup> stellt sich wie folgt dar:

<sup>74</sup> Zur Übersichtlichkeit ist hier nur ein Teil der Gesamtkurve abgebildet.



n = 809

**Diagramm 2: Fachsemester**

Verrechnet man jeweils Winter- und Sommersemester zu einem Studienjahr, so lässt sich ein leichter Anstieg der Kurve bis zum fünften Studienjahr (Fachsemester 9/10) feststellen. Mit höherer Semesterzahl sinkt der Anteil dieser Studierenden an den studentisch Engagierten Personen wieder.

Betrachtet man die Hochschulform, so sind von den Befragten Personen sind 62,1% an einer Universität eingeschrieben. Hinzu kommen weitere 24,8%, die an einer technischen Universität eingeschrieben sind. Die Fachhochschule liegt mit 6,4% auf dem dritten Platz, alle übrigen erfragten Hochschulformen bilden nur noch einen zu vernachlässigenden Anteil an der Grundgesamtheit.

Die statistischen Daten für die angestrebten Studienabschlüssen der Befragten sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

<b>Angestrebter Abschluss</b>	<b>ABSOLUTE ZAHLEN (Prozent)</b>
Diplom	326 (40,35%)
Lehramt für Gymnasien (Staatsexamen)	96 (11,88%)
Promotion	78 (9,65%)
Bachelor	66 (8,71%)
Magister/Magistra	61 (7,55%)
Lehramt für Grund-/Haupt-/Realschule (Staatsexamen)	54 (6,68%)
Master	49 (6,06%)
Handelslehrerin	2 (0,25%)
Sonstige (davon 33 im Staatsexamen Medizin/Jura und 15 mit abgeschlossenem Hochschulstudium)	76 (9,41%)

n = 808

**Tabelle 13: Angestrebter Abschluss**

Insgesamt sind nur 14,47% der Befragten in den reformierten Studiengängen Bachelor und Master eingeschrieben. Die traditionellen Studiengänge, vor allem der Diplomstudiengang, haben ein deutliches Übergewicht.

Eine zusammenfassende Darstellung der gewonnenen Daten zur offenen Frage nach den studierten Fächern fällt dahingehend schwer, dass sich ein weites Spektrum an Fächern, Fachkombinationen und Fachbereichen auftut. Eine Clusterung in bestimmte Gruppen ist dementsprechend schwierig, auch unter dem Aspekt, dass die Nomenklaturen der Fachrichtungen deutschlandweit keinesfalls eindeutig sind. Im Überblick lässt sich festhalten, dass die studentisch engagierten Mitarbeiter im Hochschulsport eine breite Facette an Studienfächern und -richtungen aufweisen. Die Studierenden, die das Fach Sport direkt studieren bzw. in ihrem Studiengang eingeflochten haben, bilden lediglich 16,4% der Befragten. Die übrigen studentisch Engagierten rekrutieren sich aus den unterschiedlichsten Fachbereichen, wobei größere Häufungen statistisch nicht erkennbar sind.

Die Frage nach dem Hochschulort war ebenfalls als offene Frage im Onlinefragebogen formuliert. Bei der Betrachtung der Daten ist hier zunächst festzuhalten, dass sich beim Rücklauf der Fragebögen in bestimmten Zeitfenstern Häufungen von Studierenden ergaben, welche am selben Hochschulstandort eingeschrieben sind. Bei einer Clusterbildung nach Studienort gelangt man zu folgenden Daten:

<i>Studienort</i>	ABSOLUTE ZAHLEN
Dresden	97
Aachen	82
Münster	73
Hannover	54
Göttingen	48
Braunschweig	44
Erlangen	34
Jena	33
Marburg	34
Kassel	25
Kiel	23
Ilmenau	22
Clausthal	21
Ulm	20
Tübingen	17
Freiburg	14
Bochum	13
Cottbus	13
Vechta	13
Darmstadt	9
Mannheim	9
Lüneburg	8
Köln	7
Trier	7
Sonstige <sup>75</sup>	98

n = 818

**Tabelle 14: Hochschulstandorte**

An den tabellarisch aufgeführten 24 Hochschulstandorten haben bei allen mindestens 5 Personen an der Befragung teilgenommen. Die oberen fünf Hochschulen machen dabei 43,3% der Befragten aus.

### 3.2.2 Darstellung der signifikantesten Ergebnisse

Im Folgenden sind die signifikantesten Ergebnisse der Studie thematisch geordnet aufgeführt. Dabei wurden vor allem die Daten präsentiert, die für die sich anschließenden Diskussion

---

<sup>75</sup> Der Bereich „Sonstige“ besteht zum Großteil aus Hochschulen mit weniger als fünf Befragungsteilnehmern, die hier nicht aufgelistet wurden. Zudem waren einige Antworten unleserlich.

aufschlussreiche Erkenntnisse versprechen. Der komplette Datensatz ist im Anhang einzusehen<sup>76</sup>.

### 3.2.2.1 Charakter des studentischen Engagements

Zu einer grundlegenden Bestimmung des Tätigkeitsfeldes des studentischen Engagements wurde zunächst einmal die Bezeichnung des Postens bzw. des Aufgabenressorts abgefragt, in dem die Studierenden tätig sind.

<i>Posten/Aufgabenressort</i>	ABSOLUTE ZAHLEN (Prozent)
Übungsleiter	899 (87,71%)
Obmann (Betreuung einer Sparte)	194 (18,93%)
Verwaltung	32 (3,12%)
Eventmanagement	29 (2,83%)
Sportreferat	22 (2,15%)
Service	21 (2,05%)
Sonstiges	45 (4,39%)

n = 1025

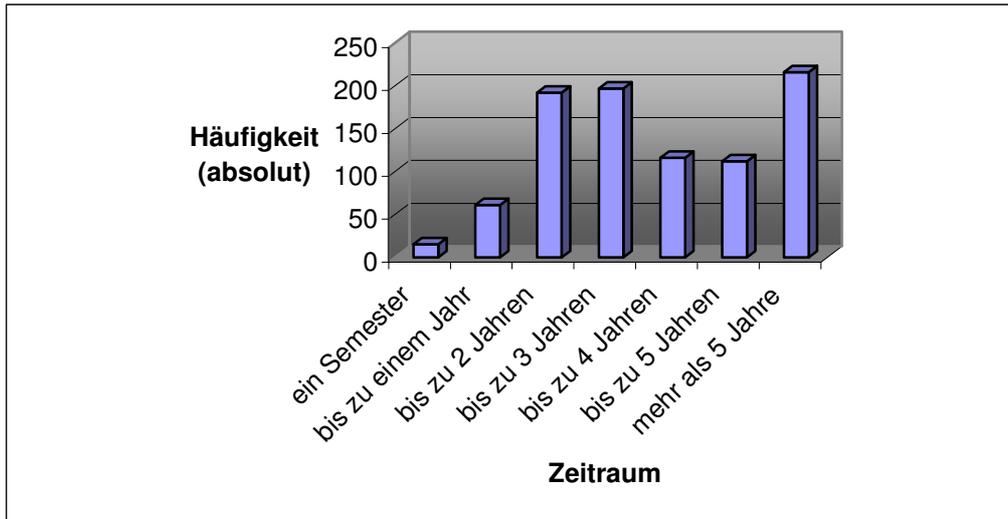
**Tabelle 15: Posten bzw. Aufgabenressort**

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (87,71%) ist damit in der Position eines Übungsleiters tätig, ca. jeder fünfte (18,93%) betreut in der Position eines Obmanns eine sportartspezifische Sparte. Der Anteil der übrigen Aufgabenressorts schlägt nur sehr gering ins Gewicht. Auch unter dem Punkt „Sonstiges“, bei dem noch 45 Befragte offene Angaben machten, ist keine besondere Häufung zu erkennen. Anhand der prozentualen Verteilung ist zudem abzulesen, dass einige der befragten Personen mehrere Ämter innehaben. Auf eine genauere Auswertung soll hier verzichtet werden.

Mit Blick auf die Motivation für die Übernahme eines Engagements gaben 41,31% der Befragten an, aus Eigeninitiative heraus ihre Aufgabe gesucht zu haben. Jeweils 23,73% bzw. 23,34% haben ihre Tätigkeit nach Anfragen von schon studentisch engagierten Personen bzw. Freunde und Sportkollegen aufgenommen. Lediglich 8,34% der Befragten sind durch eine direkte Ansprache eines hauptamtlichen Mitarbeiters zu ihrem Engagement gekommen.

Die Frage nach dem Zeitraum, über den hinweg die studentisch Engagierten im Hochschulsport tätig sind, liefert die folgenden Ergebnisse:

<sup>76</sup> Siehe digitaler Anhang „Datentabellen“.

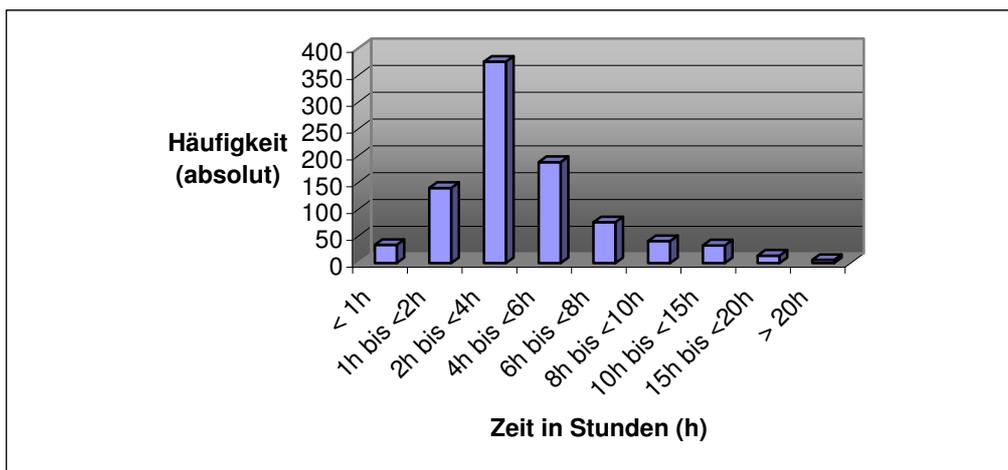


n = 909

**Diagramm 3: Zeitraum des Engagements**

Für die Mehrheit der Studierenden (76,24%) beschränkt sich ihr Engagement damit auf die normale Regelstudienzeit<sup>77</sup>. Dabei ist der Großteil der Personen zwischen ein und drei Jahren im Hochschulsport tätig. Mehr als jeder fünfte Befragte (23,76%) gibt an, längerfristig engagiert zu sein zu sein.

Die folgende Graphik gibt die wöchentliche Arbeitszeit wieder, welche die Studierenden in ihre Tätigkeit investieren:



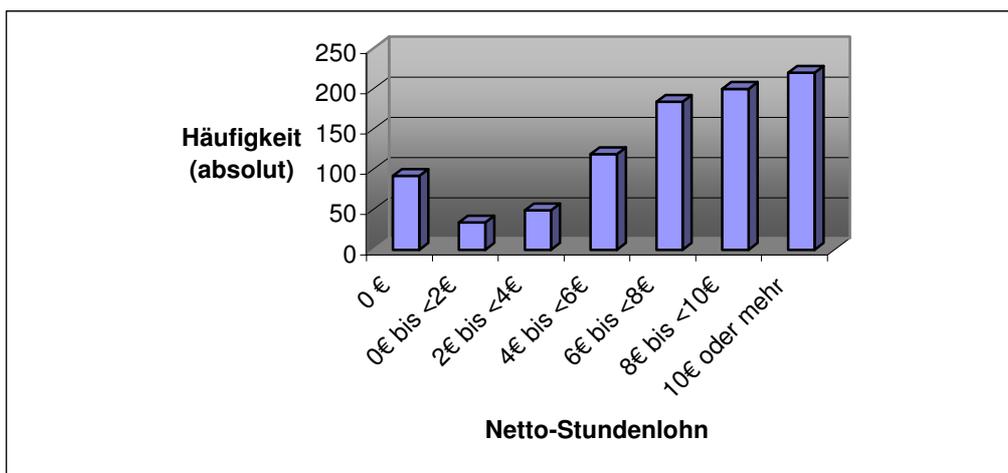
n = 907

**Diagramm 4: Wöchentliches Engagement**

<sup>77</sup> Die Regelstudienzeit wurde hier mit im Durchschnitt mit 10 Semestern bemessen.

41,35% der Befragten beziffern ihr Engagement im Hochschulsport von zwei bis kleiner vier Stunden in der Woche. Nur jeder zehnte Studierende (10,36%) investiert hier mehr als zehn Stunden.

In Bezug auf den Netto-Stundenlohn, welchen die Studierenden für ihre Tätigkeit erhalten, lässt sich aussagen, dass nur einer von zehn Befragten (10,24%) ohne finanzielle Vergütung seinem Engagement nachgeht. Eine Übersicht über die Netto-Vergütung pro Zeitstunde ist der folgenden Graphik zu entnehmen:



n = 904

**Diagramm 5: Netto-Stundenlohn**

Knapp ein Viertel der Befragten (24,50%) erhält zehn Euro oder mehr pro Stunde für die Tätigkeit.

Letztlich wurden die Studierenden im Kontext des Charakters ihres Engagements im Hochschulsport noch dazu befragt, wie wichtig ihnen bestimmte Beweggründe für die Aufnahme ihrer Tätigkeit waren. In der folgenden Tabelle sind diese Motive in Rangfolge ihrer Wichtigkeit dargestellt.

<b><i>Beweggründe für das Engagement</i></b>	<b>MITTELWERTE</b>
Spaß haben	1,57
Umgang mit sympathischen Menschen	1,74
Kenntnisse und Erfahrungen erweitern	1,92
Menschen helfen	2,01
Eigene Interessen vertreten	2,18
Etwas für das Gemeinwohl tun	2,19
Neue Bekanntschaften machen	2,21
Einfluss auf die Gestaltung des Hochschulsports nehmen	2,43
Probleme in die Hand nehmen	2,44
Entscheidungsmöglichkeiten haben	2,50
Finanzielle Vergütung	2,54
Nutzen für spätere berufliche Tätigkeit	2,55
Anerkennung finden	2,71

n = 967

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = sehr wichtig; 2 = eher wichtig; 3 = eher nicht wichtig; 4 = gar nicht wichtig. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

#### **Tabelle 16: Beweggründe für das Engagement**

Der persönliche Spaß an der ausgeübten Tätigkeit wird von 91,2% der Befragten als (sehr oder eher) wichtig eingestuft und steht klar an der Spitze der Rangfolge. Der Umgang mit sympathischen Menschen und die Erweiterung der eigenen Kenntnisse und Erfahrungen belegen die Plätze zwei und drei sind mit Blick auf ihre Mittelwerte unter 2,0 klar als allgemein gewichtige Gründe für die Aufnahme eines Engagements zu nennen. Bei einem statistisch als neutral zu bezeichnendem Abstimmungswert von 2,5 ist auffallend, dass keiner der genannten Beweggründe im Mittel klar als unwichtig eingestuft wurde. Die finanzielle Vergütung und der Nutzen für die spätere berufliche Tätigkeit werden von den Befragten im Vergleich zu anderen Beweggründen als nicht so wichtig angesehen. Das Finden von persönlicher Anerkennung belegt mit einem Mittelwerte von 2,71 den letzten Platz.

#### **3.2.2.2 Qualität des studentischen Engagements**

Bei der Frage nach dem erforderlichen Fachwissen für die ausgeübte Tätigkeit geben 86,0% der Befragten an, über entsprechendes Fachwissen in einer bestimmten Sportart verfügen zu müssen. Weitere 38,7% sehen Kenntnisse und Fähigkeiten im pädagogischen Bereich für ihr Engagement als notwendig an. Alle weiteren erfragten Wissensbereiche sowie die offene Angabemöglichkeit unter „Sonstiges“ weisen nur kleine Nennungshäufigkeiten auf. 10,3% der Befragten geben sogar an, für ihre Tätigkeit über keinerlei besonderes Fachwissen verfügen zu müssen.

Die folgende Tabelle gibt eine Rangfolge der Anforderungen wieder, mit welchen sich die Studierenden bei der Ausübung ihrer Tätigkeit im Hochschulsport konfrontiert sehen. Die Befragten sollten dabei bewerten, wie sehr ihre Tätigkeit die dargestellten Anforderungen an sie stellt.

<b>Anforderungen der ausgeübten Tätigkeit</b>	<b>MITTELWERTE</b>
Verantwortungsbewusstsein	1,49
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	1,55
Selbständigkeit	1,56
Eigenmotivation	1,75
Organisationstalent	1,90
Führungsqualität	1,91
Leistungsbereitschaft	1,96
Teamfähigkeit	1,96
Kreativität	2,04
Problemlösekompetenz	2,20
Belastbarkeit	2,28
Kompromissbereitschaft	2,32
Innovationsbereitschaft	2,44
Selbstlosigkeit	2,68
Ökonomisches Denken und Handeln	2,99

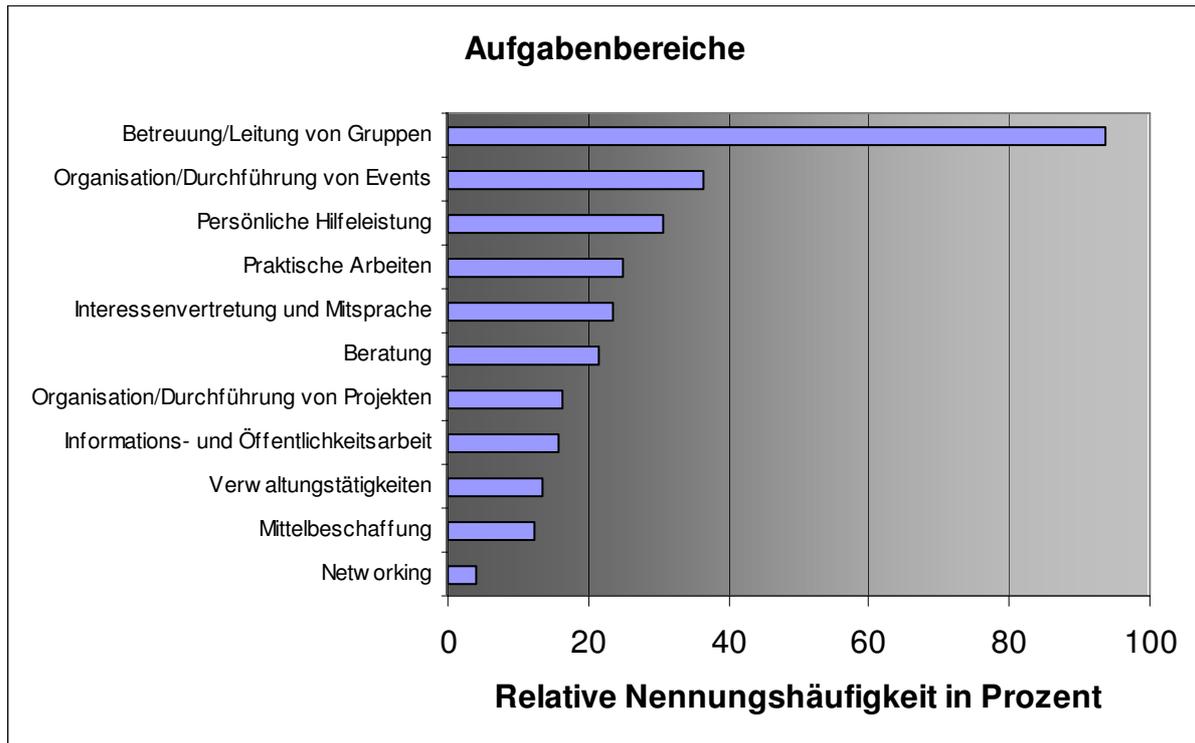
n = 954

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = sehr stark; 2 = stark; 3 = weniger; 4 = gar nicht. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

**Tabelle 17: Anforderungen der ausgeübten Tätigkeit**

Das Verantwortungsbewusstsein belegt mit einem Mittelwert von 1,49 den vordersten Rang. 93,6% der Befragten sehen sich hier bei Ausübung ihrer Tätigkeit (sehr) stark gefordert. Daneben wird auch anderen persönlichen Kompetenzen wie Selbständigkeit und Eigenmotivation ein hoher Stellenwert beigemessen. Platz zwei belegt mit der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit eine typische soziale Kompetenz. Im Allgemeinen ist zu beobachten, dass 13 der 15 aufgeführten Anforderungen in Relation zu einer statistisch neutralen Bewertung mit dem Mittelwert 2,5 als positiv im Hinblick auf ihr Vorhandensein beurteilt werden.

Zur Erfassung der Qualität des studentischen Engagements wurde zudem nach den Aufgabenbereichen gefragt, welche die Befragten ihrer Tätigkeit zuordnen würden. Die Ergebnisse sind im Folgenden graphisch dargestellt:



n = 949

**Diagramm 6: Aufgabenbereiche des studentischen Engagements**

93,6% sind dabei nach eigenen Angaben im Bereich der Betreuung bzw. Leitung von Gruppen tätig. Mit 36,3% sind zudem über ein Drittel der Befragten mit der Organisation bzw. Durchführung von Events betraut. Auch in den übrigen Aufgabenbereichen sehen sich nicht zu vernachlässigende Zahlen von Studierenden tätig. Die Möglichkeit zu weiteren Angaben unter „Sonstiges“ wurde so gut wie nicht wahrgenommen.

Die gleichen Eigenschaften und Fähigkeiten, welche die Befragten zuvor schon einmal danach bewerten sollten, ob sie Anforderungen ihres Tätigkeitsbereiches darstellen, wurden an anderer Stelle des Fragebogens nochmals präsentiert. Hier wurde allerdings gefragt, ob diese persönlichen Merkmale durch die Tätigkeit gestärkt wurden, das Engagement also zu einer gefühlten Verbesserung dieser Eigenschaften und Fähigkeiten geführt hat. Die Ergebnisse sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

<b><i>Stärkung persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten</i></b>	<b>MITTELWERTE</b>
Verantwortungsbewusstsein	2,05
Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	2,05
Führungsqualität	2,07
Selbständigkeit	2,12
Organisationstalent	2,22
Eigenmotivation	2,28
Teamfähigkeit	2,35
Leistungsbereitschaft	2,39
Problemlösekompetenz	2,42
Belastbarkeit	2,46
Kreativität	2,53
Kompromissbereitschaft	2,58
Innovationsbereitschaft	2,77
Selbstlosigkeit	2,89
Ökonomisches Denken und Handeln	3,19

n = 932

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = sehr stark; 2 = stark; 3 = weniger; 4 = gar nicht. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

**Tabelle 18: Stärkung persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten**

Generell spiegelt die Rangfolge der Stärkung der persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten durch die Tätigkeit in ungefähr das Bild wieder, welches sich auch bei der Frage nach den real existierenden Anforderungen der Tätigkeit ergibt. Auffallend ist, dass neben dem bereits als bedeutend bewerteten Verantwortungsbewusstsein und der Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft hier auch die Führungsqualität einen oberen Platz einnimmt. Zudem fällt auf, dass die dargestellten Merkmale bei der Frage nach ihrer Stärkung durch das Engagement im Durchschnitt schlechter bewertet wurden als bei der Frage nach dem Vorhandensein im Engagement<sup>78</sup>.

### 3.2.2.3 Vergütung des Engagements

Die beiden Fragen zur Vergütung des studentischen Engagements schließen die unterschiedlichen Formen einer möglichen Vergütung mit ein. Zunächst einmal wurden die Studierenden dabei gefragt, wie zufrieden sie mit der gegenwärtigen Anerkennung ihrer Tätigkeit in bestimmten Bereichen sind. Die Ergebnisse sind der folgenden Tabelle als Ranking zu entnehmen:

<sup>78</sup> Vergleich aus Tabelle 16 und Tabelle 17.

<b>Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Anerkennung</b>	MITTELWERTE
Persönliche Anerkennung durch Studierende	1,72
Finanzielle Vergütung	2,16
Persönliche Anerkennung durch die Hochschule (Lob und Danksagung)	2,41
Allgemeine Tätigkeits- und Qualifikationsnachweise	2,65
Öffentliche Anerkennung durch die Hochschule (z.B. durch Ehrungen und Auszeichnungen)	2,79
Geldwerte Vorteile (z.B. in Bezug auf Studiengebühren)	3,20
Anerkennung im Rahmen des Studiums (z.B. durch ECTS-Punkte)	3,30

n = 930

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = sehr zufrieden; 2 = eher zufrieden; 3 = eher unzufrieden; 4 = sehr unzufrieden. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

**Tabelle 19: Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Anerkennung**

Es wird ersichtlich, dass die Befragten vor allem mit der persönlichen Anerkennung durch andere Studierende zufrieden sind. Auch die finanzielle Vergütung sowie die persönliche Anerkennung seitens der Hochschule werden eher positiv bewertet. Im Vergleich drücken die Befragten eine starke Unzufriedenheit mit Blick auf eine Anerkennung mit direktem Bezug zum Studium, ob nun als geldwerte Vorteile oder als studienrelevante Leistungsvergütung, aus.

Neben dieser Evaluation des Ist-Zustandes ist es zudem von großem Interesse zu erfahren, welche Formen der Anerkennung für die Studierenden für ihre Arbeit im Hochschulsport von Bedeutung sind. Die gleichen Merkmale wurden somit nochmals unter der Fragestellung bewertet, wie wichtig den Befragten diese Anerkennung für ihre Tätigkeit ist.

<b>Persönliche Bedeutung möglicher Anerkennung</b>	MITTELWERTE
Persönliche Anerkennung durch Studierende	1,87
Allgemeine Tätigkeits- und Qualifikationsnachweise	2,03
Finanzielle Vergütung	2,15
Persönliche Anerkennung durch die Hochschule (Lob und Danksagung)	2,37
Geldwerte Vorteile (z.B. in Bezug auf Studiengebühren)	2,40
Anerkennung im Rahmen des Studiums (z.B. durch ECTS-Punkte)	2,62
Öffentliche Anerkennung durch die Hochschule (z.B. durch Ehrungen und Auszeichnungen)	2,87

n = 922

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = sehr wichtig; 2 = eher wichtig; 3 = eher nicht wichtig; 4 = gar nicht wichtig. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

**Tabelle 20: Persönliche Bedeutung möglicher Anerkennung**

Die persönliche Anerkennung durch andere Studierende ist damit nicht nur in zufriedenstellendem Maße vorhanden, sie steht auch in ihrer Bedeutung auf dem ersten Rang. Ähnliches gilt für die finanzielle Vergütung, welche sowohl in punkto Zufriedenheit als auch in punkto Bedeutung positiv beurteilt wurde. Wurde die Zufriedenheit im Bereich allgemeiner Tätigkeits- und Qualifikationsnachweise eher negativ beurteilt, so steht diese Form der Anerkennung in ihrer Wichtigkeit allerdings bei den Befragten an zweiter Stelle.

Mit Blick auf die persönliche Bedeutung verschiedener Formen der Anerkennung ist es zudem mit Blick auf die grundlegende Problematik des Forschungsanliegens von Interesse, die Werte gesplittet nach traditionellen bzw. reformierten Studienabschlüssen zu betrachten. Führt man diejenigen Studierenden, welche in den reformierten Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben sind, gesondert auf, so ergeben sich im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen für die gleiche Frage die folgenden Verteilungen:

<i><b>Bedeutung nach Studienabschlüssen</b></i>	MITTELWERTE	
	<b>Traditionell</b>	<b>Bachelor/Master</b>
Persönliche Anerkennung durch Studierende	1,85	2,02
Allgemeine Tätigkeits- und Qualifikationsnachweise	2,05	1,92
Finanzielle Vergütung	2,17	2,01
Persönliche Anerkennung durch die Hochschule (Lob und Danksagung)	2,36	2,43
Geldwerte Vorteile (z.B. in Bezug auf Studiengebühren)	2,44	2,12
Anerkennung im Rahmen des Studiums (z.B. durch ECTS-Punkte)	2,69	2,13
Öffentliche Anerkennung durch die Hochschule (z.B. durch Ehrungen und Auszeichnungen)	2,88	2,83
	n = 807	n = 115

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = sehr wichtig; 2 = eher wichtig; 3 = eher nicht wichtig; 4 = gar nicht wichtig. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

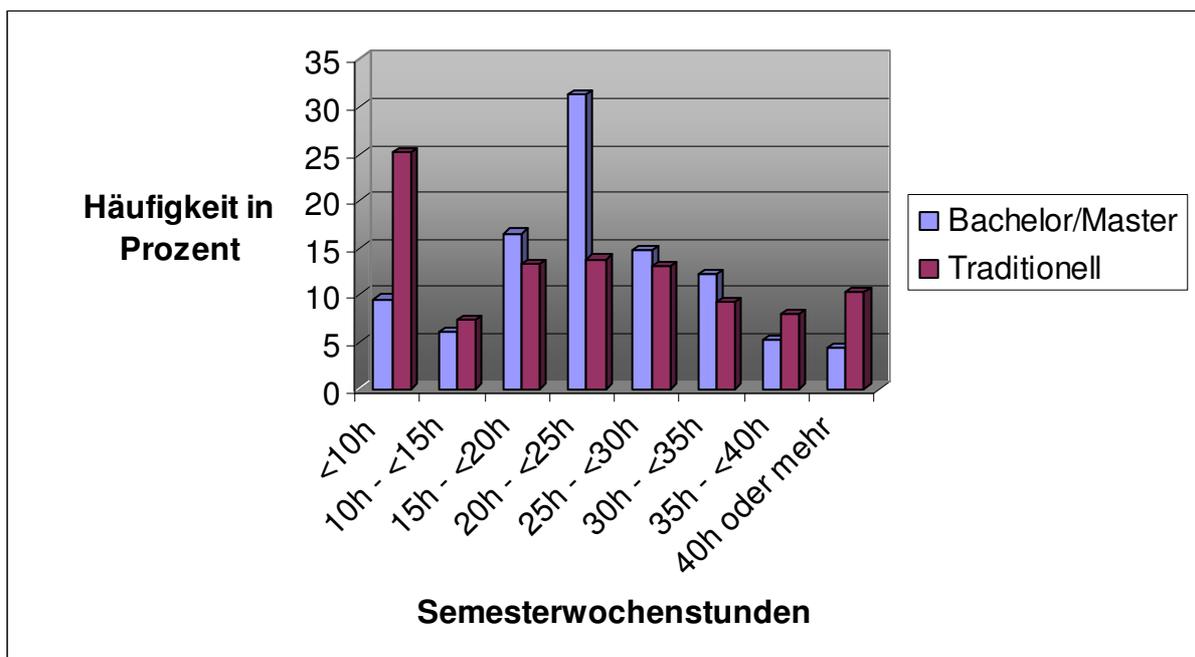
**Tabelle 21: Bedeutung nach Studienabschlüssen**

Da die Befragten, die einen traditionellen Abschluss anstreben, die große Mehrheit darstellen, bleibt das Ranking in diesem Bereich mit kleinen Verschiebungen in den Mittelwerten nahezu unverändert. Für die Studierenden im reformierten System zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede. Für die Bachelor- und Masterstudierenden steht der Erhalt von Tätigkeits- und Qualifikationsnachweisen bei der Bedeutung der Anerkennungsformen an erster Stelle, gefolgt von der finanziellen Vergütung. Erst an dritter Stelle taucht hier die Anerkennung durch andere Studierende auf, welche bei den Befragten in den traditionellen Studiengängen noch klar den ersten Platz belegt. Auch in Bezug auf die Anerkennung mit direktem Bezug

zum Studium, z.B. als finanzielle Vorteile oder als studienrelevante Leistungsvergütung, sind bei den Studierenden in Bachelor- und Masterstudiengängen klare Abweichungen erkennbar. Diese Formen der Anerkennung werden von ihnen ebenfalls als ungleich wichtiger eingestuft.

### 3.2.2.4 Zeitliche und finanzielle Belastungsproblematik

Betrachtet man die Zahl der Semesterwochenstunden, welche die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung für ihr Studium aufbringen mussten, so gibt mit 23,1% knapp ein Viertel der Befragten an, weniger als 10 Stunden die Woche abzuleisten. Die übrigen Befragten zeigen von 10 bis über 40 Stunden eine relativ gleichmäßige Verteilung. Jeder zehnte Studierende (9,7%) gibt sogar an, mehr als 40 Semesterwochenstunden zu besitzen. Führt man die Befragten in den reformierten Studiengängen gesondert auf, so ergibt sich im Vergleich zu denen im traditionellen System die folgende Verteilung:



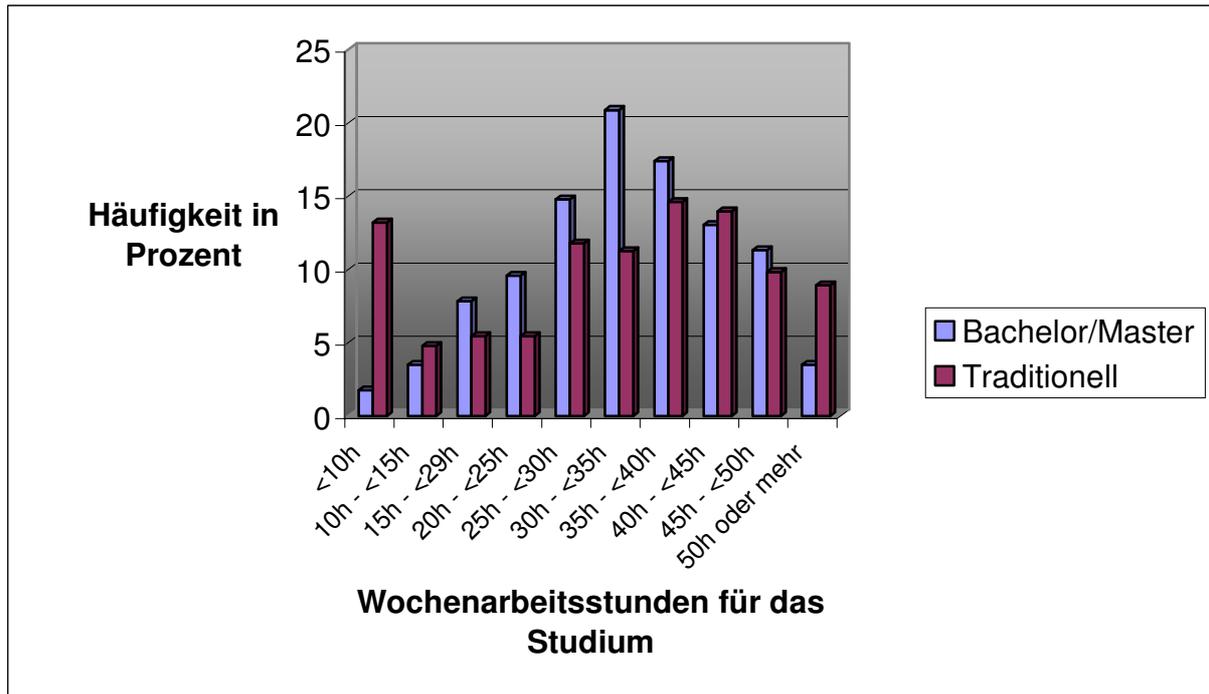
Bachelor/Master: n = 115    Traditionell: n = 784

**Diagramm 7: Semesterwochenstunden nach Abschlüssen**

Es zeigt sich, dass der Anteil der Befragten in den reformierten Studiengängen im Bereich unter zehn Stunden viel geringer ausfällt. Daneben ist hier ein klares Maximum zwischen 20 und 25 Semesterwochenstunden auszumachen. Fast ein Drittel der Bachelor- und Masterstudierenden findet sich dort wieder. Im Bereich 40 Stunden und mehr überwiegt dann klar der Anteil derer, die in traditionellen Studiengängen eingeschrieben sind. Diese

Ungleichheit wird vor allem durch die Promotionsstudierenden erzeugt, welche hohe Anzahlen von Semesterwochenstunden angegeben haben.

Einen direkteren Blick auf die reale Arbeitsbelastung bietet die Frage nach den wöchentlichen Zeitstunden, die die Studierenden inklusive der Semesterwochenstunden für ihr Studium aufbringen. Auch hier gewährleistet die folgende Graphik wieder einen direkten Vergleich von reformierten und traditionellen Studiensystemen.



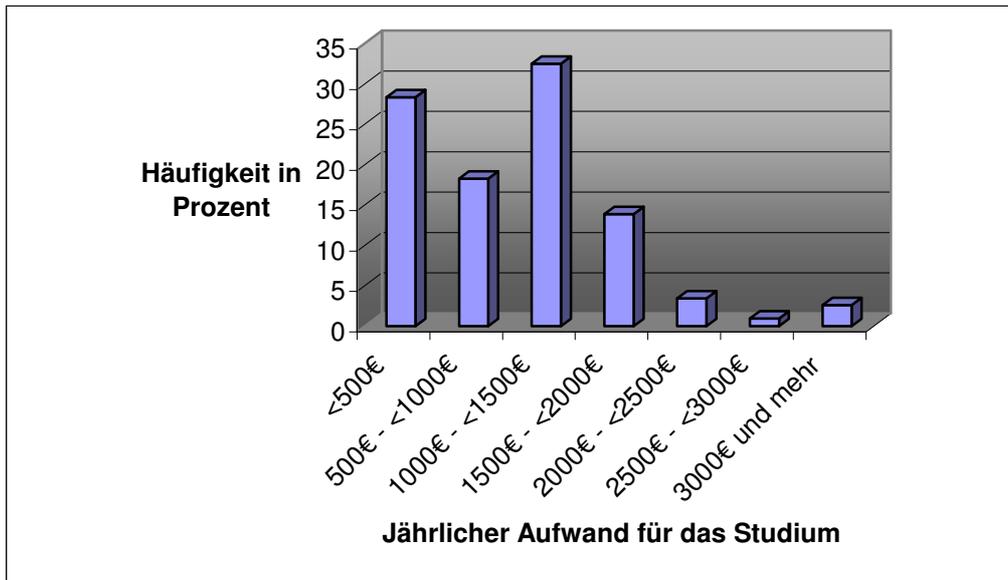
Bachelor/Master: n = 115    Traditionell: n = 774

**Diagramm 8: Wochenarbeitsstunden für das Studium nach Abschlüssen**

Im Mittel bringen die Studierenden in den Bachelor- und Masterstudiengängen pro Woche nicht signifikant mehr Zeit für ihr Studium auf als Studierende, die einen traditionellen Abschluss anstreben. Wie auch schon bei den Semesterwochenstunden ist auffällig, dass es im traditionellen System anteilig mehr Studierende gibt, die sehr wenig bzw. sehr viel Wochenzeit investieren. Bei den reformierten Studiengängen ist wiederum eine deutliche Ballung der Häufigkeiten zu erkennen. Die Kurve weist ein Maximum bei 30 bis unter 35 Wochenstunden auf und fällt zu beiden Seiten ab.

Mit Blick auf die finanzielle Belastung geben 79,0% der Befragten an, für ihr Studium eine Art von Semesterbeitrag entrichten zu müssen. Über die Hälfte der Studierenden (52,0%) zahlen zudem allgemeine Studiengebühren. Nur 12,9% der im Hochschulsport engagierten müssen keinerlei geldlichen Gegenwert für ihr Studium aufbringen. Wohl gemerkt wurde

lediglich nach den direkt an die Hochschule zu entrichtenden Gebühren gefragt. Indirekte finanzielle Aufwände, wie beispielsweise der Erwerb von Büchern oder Kopierkosten, bleiben unberücksichtigt. Daraus resultierend ergibt sich die folgende Verteilung, welche die Höhe der monetären Leistungen wiedergibt, die die Studierenden jährlich direkt an die Hochschule entrichten müssen:



n = 877

**Diagramm 9: Jährlicher Aufwand für das Studium**

Über die Hälfte der Befragten (53,38%) müssen demnach jährlich 1000 Euro oder mehr direkt für ihr Studium aufbringen.

Das folgende Ranking gibt die Geldquellen wieder, mittels derer die Befragten ihr Studium finanzieren.

<i>Finanzierung des Studiums durch...</i>	MITTELWERTE
Elternhaus	1,91
Nebentätigkeit	2,10
Sonstiges	3,27
BaföG	3,29
Privater Kredit	3,72
Stipendium	3,85

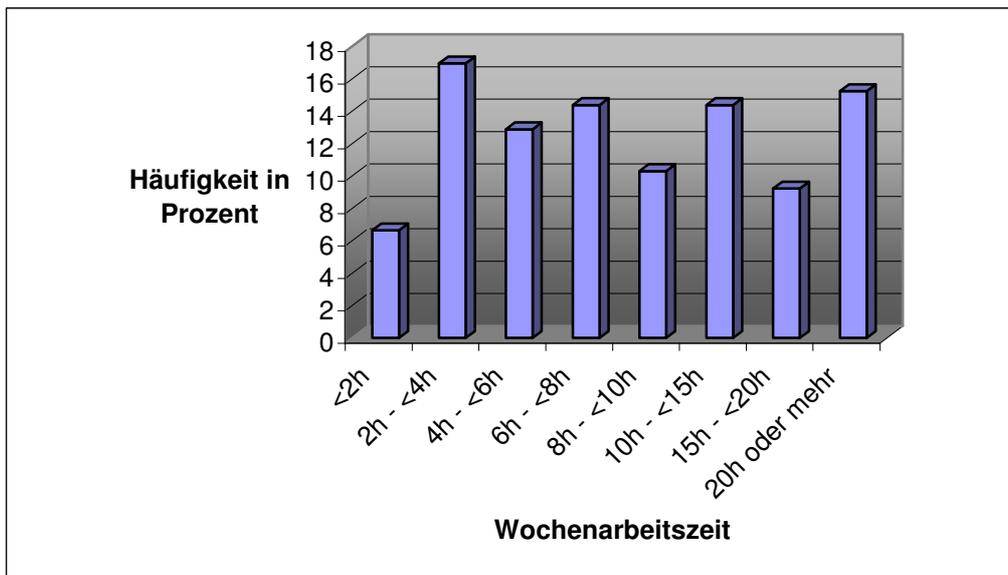
n = 872

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = größtenteils; 2 = teilweise; 3 = geringfügig; 4 = gar nicht. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

**Tabelle 22: Geldquellen zur Studienfinanzierung**

Das Elternhaus steht dabei vor der Nebentätigkeit klar an erster Stelle. Beide Geldquellen setzen sich zudem deutlich gegenüber den übrigen ab. Unter „Sonstiges“ wurden noch die eigenen Ersparnisse häufiger aufgeführt, sowie hochschulinterne Engagements, welche bei dieser Frage auch zu den Nebentätigkeiten zu zählen sind.

Über die Hälfte der Befragten (53,14%) geht neben dem Studium einer bezahlten Nebentätigkeit nach. Die Anzahl der Wochenstunden, welche diese Studierenden hierfür investieren, ist dem folgenden Graphen zu entnehmen:



n = 466

**Diagramm 10: Wöchentliche Nebentätigkeit in Zeitstunden**

Die Anzahl der wöchentlich in Nebentätigkeiten gearbeiteten Stunden ist demnach individuell sehr unterschiedlich und weist keine klare Häufung auf. Definiert man einen durchschnittlichen Vollzeitarbeitstag in der freien Wirtschaft mit ca. acht Stunden, so lässt sich aussagen, dass die Hälfte der Studierenden in Nebentätigkeiten (49,1%) einen Arbeitstag die Woche oder mehr neben der Studententätigkeit „jobben“ geht.

### 3.2.2.5 Erkenntnisse aus den persönlichen Aussagen

Im Verlauf des Fragebogens bewerteten die Studierenden 15 Aussagen, welche unterschiedliche thematische Bereiche der Befragung tangieren. Dabei wurde gefragt, wie sehr den Aussagen zugestimmt wird. In der folgenden Tabelle sind alle Aussagen zusammenfassend in einem Ranking dargestellt.

<i>Aussagen</i>	MITTELWERTE	n
Studiengebühren üben Druck auf die Studierenden aus, ihr Studium in kürzester Zeit abzuschließen.	1,60	804
Die individuelle Belastung für Studierende ist in den letzten Jahren durch neue Modelle für Studiengebühren stark gestiegen.	1,66	791
Eine Anerkennung von studentischen Tätigkeiten im Hochschulsport durch eine Anrechnung auf die Regelstudienzeit (Erlass von Langzeitstudiengebühren) betrachte ich als wünschenswert.	1,80	888
Die Studiengangsreformen (Umstellung auf Bachelor/Master) erzeugen einen erhöhten Druck auf die Studierenden, ihr Studium in kürzester Zeit abzuschließen.	1,82	770
Von meinen Erfahrungen in meiner Tätigkeit im Hochschulsport kann ich auch in anderen Lebenssituationen profitieren.	1,88	909
Die individuelle Belastung für Studierende ist in den letzten Jahren durch die Studiengangsreformen (Umstellung aus Bachelor/Master) stark gestiegen.	1,88	774
Meine Tätigkeit im Hochschulsport nimmt in meinem aktuellen Leben einen wichtigen Stellenwert ein.	1,94	910
Eine Anerkennung von studentischen Tätigkeiten im Hochschulsport als Teilleistung des Studiums (z.B. durch eine Vergütung mit ECTS-Punkten) betrachte ich als wünschenswert.	1,97	877
Anfallende Studiengebühren stellen für mich eine erhebliche finanzielle Belastung dar.	1,99	793
Ich kann den wöchentlichen Arbeitsaufwand für mein Studium gut bewältigen.	2,01	812
Meine wöchentliche Gesamtarbeitszeit (Studium + Nebentätigkeit) ist für mich gut zu bewältigen.	2,15	805
Der gesteigerte Druck, das Studium schnellstmöglich abzuschließen, wirkt sich negativ auf die Bereitschaft aus, eine freiwillige Tätigkeit im Hochschulsport zu übernehmen.	2,22	888
Ich erhoffe mir von meiner Tätigkeit im Hochschulsport einen Nutzen für meinen späteren beruflichen Werdegang.	2,24	910
Meine wöchentliche Gesamtarbeitszeit (Studium + Nebentätigkeit) schränkt meine Freizeitaktivitäten (Freunde, Hobbys, Sport etc.) stark ein.	2,36	805
Durch eine Straffung meines Studienganges (Umstellung auf Bachelor/Master) fühle ich mich einer stärkeren zeitlichen Belastung ausgesetzt.	2,59	754

Die Codierung der intervallskalierten Antworten ergibt sich wie folgt: 1 = stimme vollkommen zu; 2 = stimme eher zu; 3 = stimme eher nicht zu; 4 = stimme überhaupt nicht zu. Damit stellt ein Mittelwert von 2,5 eine statistisch neutrale Bewertung dar.

**Tabelle 23: Persönliche Aussagen**

Eine umfassende Diskussion der Aussagebewertung schließt sich im nächsten Kapitel an. Im Folgenden sind die signifikantesten Ergebnisse des oben dargestellten Rankings mit Blick auf das Forschungsanliegen nochmals herausgestellt.

Alle Aussagen sind so formuliert, dass eine positive Bewertung die Problemstellung bzw. den Lösungsansatz des Forschungsanliegens unterstützt. 14 der 15 aufgeführten Aussagen wurden von den Befragten mit Bezug auf einen neutralen Mittelwert von 2,5 eher bzw. vollkommen zustimmend bewertet.

Betrachtet man die neun Aussagen, welche mit einem Wert unter 2,0 eine klare Zustimmung erfahren, so haben fünf dieser Aussagen die stärkere zeitliche und finanzielle Belastung durch die reformierten Studiengänge bzw. die Studiengebühren zum Inhalt. Die dem Forschungsanliegen zugrunde liegende Belastungsproblematik wird damit seitens der Studierenden bestätigt. Vor allem den Aussagen zum gestiegenen Druck durch die Studiengebühren wird mit breiter Zustimmung begegnet. 88,7% der Befragten stimmen der Aussage eher (oder vollkommen) zu, dass Studiengebühren einen Druck ausüben, das Studium schneller abzuschließen.

Auch die beiden Aussagen zu den Möglichkeiten einer universitären Anerkennung des Engagements weisen einen Mittelwert kleiner 2,0 auf. Damit stößt auch eine mögliche Vergütung der Tätigkeit im Hochschulsport durch eine Anrechnung auf die Regelstudienzeit bzw. durch ECTS-Punkte verbreitet auf Zustimmung. Des Weiteren stimmen die Studierenden mehrheitlich darin überein, dass das Engagement im Hochschulsport einen großen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt und dass sie von den hier gemachten Erfahrungen in anderen Lebensbereichen profitieren können.

Um für die im Ranking zuletzt aufgeführte Aussage zur zeitlichen Straffung der reformierten Studiengänge wirklich bedeutsame Werte zu erhalten, müssen die Bachelor- und Masterstudierenden getrennt betrachtet werden, da nur sie die Belastung im Kontext der neuen Abschlüsse erfahrungsbedingt beurteilen können. Rechnet man diese Befragten isoliert, so ergibt sich ein Mittelwert von 1,57. Damit platziert sich diese Aussage im gesamten Ranking an erster Stelle. 86,7% der betroffenen Studierenden stimmen der Aussage, dass sie sich in den reformierten Studiengängen einer stärkeren zeitlichen Belastung ausgesetzt sehen, eher (oder vollkommen) zu.

### **3.3 Einordnung und Diskussion der Ergebnisse**

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Forschungsergebnisse können nicht in direkter Schlussfolgerung als Spiegelung und Erfassung der Realität in Zahlen und Graphen angesehen werden (vgl. HEINEMANN 1998, 16). Vielmehr sind sie ein Produkt des Forschungsdesigns und als solches in ihrer Bedeutung für die reale Umwelt einzuordnen und zu diskutieren. Auch muss diese Diskussion einen Abgleich der gewonnenen Ergebnisse mit dem bereits bekannten Stand der Forschung aus der aktuellen Literatur einschließen.

Im Folgenden werden die wichtigsten empirischen Ergebnisse im Kontext des Forschungsdesigns und der Erkenntnisse des hermeneutischen Teils dieser Arbeit kritisch betrachtet. Dabei wird zunächst das methodische Vorgehen aufgrund der erhaltenen Daten hinterfragt. Im Anschluss daran werden die Erkenntnisse der Befragung nach den Themenfeldern des Fragebogens diskutiert.

#### **3.3.1 Diskussion des methodischen Vorgehens**

##### **3.3.1.1 Anlage und Durchführung der Befragung**

Die Nettobeteiligung an der Befragung lag bei 1098 Personen. Die Art der Ansprache an die Zielgruppe mittels der Emailverteiler des adh kann dementsprechend als erfolgreich eingestuft werden. Der Vorteil der unkomplizierten elektronischen Weiterleitung der Fragebögen scheint sich in der Stichprobengröße niedergeschlagen zu haben. Auch die stetige Verfügbarkeit des Forschungsinstruments als Onlinefragebogen hat sich positiv auf den Rücklauf ausgewirkt. Der Feldbericht weist Rückläufe zu nahezu allen Tageszeiten auf.

Der Fakt, dass insgesamt ca. 50% der Rückläufe in direktem Anschluss an die Email über den Verteiler von Hauptamtlichen bzw. an die Erinnerungs-Email (hier immerhin noch 22,4%) einging, lässt die Vermutung zu, dass mit einer weiteren Erinnerungsmail die Stichprobengröße noch zu steigern gewesen wäre. Allerdings hätte eine zusätzliche Erinnerung in ihrer Redundanz von den Adressaten durchaus als lästig empfunden werden können. Man kann davon ausgehen, dass diejenigen Mitarbeiter des Hochschulsports, die die Verteilung des Fragebogens generell unterstützten, die Weiterleitung auch vornahmen.

Die generelle Möglichkeit für Rückfragen<sup>79</sup>, auf die im Rahmen des Anschreibens hingewiesen wurde, wurde seitens der Studierenden nicht genutzt. Dies lässt den Schluss zu, dass der Fragebogen im Allgemeinen für die Benutzer verständlich und die Art der Fragen in ihrem Niveau und ihrer Komplexität angemessen waren. Gestützt wird diese Einschätzung zudem durch die Beobachtung, dass keine der Fragen in der Gesamtzahl der Objekte, die die jeweilige Frage beantwortet haben (n), sehenswert nach unten abweicht. Vor allem im Bereich der Skalenfragen ist dies von Bedeutung, da es als Indiz dafür gesehen werden kann, dass es den Befragten möglich war, sich für eine Antwortstufe der dargebotenen Skala zu entscheiden. Die allgemein geschlossene Form der schriftlichen Befragung scheint es der überwiegenden Mehrzahl der Studierenden ermöglicht zu haben, ihre Gedanken, Erfahrungen und Einstellungen im Fragebogen wiedergeben zu können. Die deutlichen Vorteile dieser Art der Befragung zeigen sich auch bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse in Kapitel 3.2, wo die Katalogfragen und Skalenfragen klar präsentierbare Daten geliefert haben.

Bei einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit des Fragebogens von 13:15min kann eine Beendigungsquote in Bezug zur Nettobeteiligung von 73,6% als durchaus positiv gewertet werden. Auch hier muss man in Betracht ziehen, dass die Studierenden durch die freiwillige Form der Onlinebefragung jederzeit die Möglichkeit hatten, die Befragung ohne Konsequenzen zu verlassen. Dieser Punkt unterstreicht zudem die Ernst- und Gewissenhaftigkeit, mit der sich insgesamt 808 Studierende ihre Zeit investiert haben, um sich bis zum Ende durch alle Antworten zu arbeiten. Abbrecher finden sich vor allem am Anfang des Fragebogens wieder. Wer sich einmal über die ersten drei Fragen hinaus auf den Fragebogen eingelassen hat, hat diesen mit großer Wahrscheinlichkeit auch beendet.

Im Hinblick auf die Aufteilung des Fragebogens in bestimmte Themenfelder (vgl. Kapitel 3.1.2.4) kann nach Darstellung der Ergebnisse als positiv festgehalten werden, dass diskutierbare Daten zu allen für das Forschungsanliegen signifikanten inhaltlichen Gebieten vorliegen. Gravierende Versäumnisse, welche durch zusätzliche Fragen hätten beseitigt werden können, sind zunächst nicht auszumachen.

Zusammenfassend hat die Befragung in der Reflexion ihrer Anlage und Durchführung den gewünschten Rücklauf erzielt und empirisch verwertbare Daten geliefert. Im Sinne des Forschungsanliegens gäbe es sicherlich sinnvolle Ergänzungen, welche zu weitreichenderen Ergebnissen geführt hätten. Im Kontext der Erfassung der gestiegenen Belastung für die

---

<sup>79</sup> Für Rückfragen war im Anschreiben eine Emailadresse angegeben (siehe digitaler Anhang „Anschreiben“).

Studierenden durch reformierte Studiengänge und Studiengebühren wäre beispielsweise eine Längsschnittstudie geeignet gewesen, um die Veränderungen über den Zeitraum der letzten zehn Jahre abzubilden. Mit Blick auf die Zielgruppe der engagierten Studierenden im Hochschulsport hätte eine Kontrollgruppe von nicht engagierten Studierenden die gewonnenen Daten in ihrer Aussagekraft stützen können und zudem im Sinne der erklärenden Statistik eine Überprüfung von bestimmten Korrelationshypothesen ermöglicht. Vor allem aber hätte die Möglichkeit einer gezielten Teilerhebung die Willkür bei der letztendlichen Zusammensetzung der Stichprobe beseitigt und somit eine statistisch belegbare Repräsentativität der Daten für die Grundgesamtheit hergestellt. Alle diese Punkte sind wünschenswerte Erweiterungen zur durchgeführten Befragung, die aber letztlich im Rahmen dieser Dissertation aus unterschiedlichen Gründen, die bei der Beschreibung des methodischen Vorgehens aufgegriffen wurden (vgl. Kapitel 3.1), nicht leistbar waren. Eine Entscheidung darüber, ob die Befragung dennoch zu aussagekräftigen Daten geführt hat, schließt sich im folgenden Kapitel an.

### **3.3.1.2 Aussagekraft der Daten**

Die Nettobeteiligung an der Befragung liegt bei 1098 Personen. Bei 808 beendeten Fragebögen besitzt die Gesamtzahl der Objekte, die die jeweilige Frage beantwortet haben ( $n$ ), durchgängig einen dazwischenliegenden Zahlenwert. Dies kann von der absoluten Größe des Samples her als eine Stichprobe angesehen werden, aus der man durchaus aussagekräftige Ergebnisse für die Zielgruppe ableiten kann. Nach HEINEMANN (1998, 191) hängt der Auswahlfehler „von der Größe der Stichprobe in Relation zur Grundgesamtheit ab. Je größer das Sample, umso kleiner wird die wahrscheinliche Abweichung“. Die Größe der Grundgesamtheit ( $N$ ) der engagierten Studierenden im deutschen Hochschulsport ist nur sehr schwer abzuschätzen. Geht man davon aus, dass bei derzeit 176 Mitgliedshochschulen im adh an jeder Hochschule mindestens zehn Studierende im Hochschulsport tätig sind, so wird die Grundgesamtheit deutschlandweit einige tausend Studierende umfassen. Zu einer ansprechenden Erfassung dieser Zahl hätte es einer Befragung aller deutschlandweiten Hochschulsporteinrichtungen bedurft, wobei viele Standorte hier ihrerseits wohl nur Schätzungen hätten formulieren können. Eine genauere Bestimmung ist zur Ermittlung der Aussagekräftigkeit der Daten allerdings nicht unbedingt vonnöten, da sofern die Grundgesamtheit nicht sehr klein ist, sie für die Bestimmung der Stichprobengröße eine zu vernachlässigende Rolle spielt (ATTESLANDER 2003, 314). Man geht grundsätzlich davon aus, dass ein Sample von 2000 Befragten repräsentative Ergebnisse für die gesamtdeutsche

Bevölkerung ergibt (HEINEMANN 1998, 191). Das in dieser Studie vorliegende Sample wäre ungefähr halb so groß. Von statistisch belegbarer Repräsentativität kann aufgrund des Auswahlverfahrens ohnehin nicht gesprochen werden (vgl. Kapitel 3.1.1.1). Ob ein akzeptabler Auswahlfehler für eine allgemeine Aussagekräftigkeit der Daten aufgrund der Größe des Samples im Toleranzbereich liegt, muss anhand weiterer relevanter Faktoren beurteilt werden.

Ein Faktor ist hierbei die Homogenität der Grundgesamtheit bezüglich der soziodemographischen Merkmale seiner Objekte. Die Teilnehmer generieren sich aus einer bestimmten Altersschicht, gehören als Hochschulstudierende alle einer ähnlichen Bildungsschicht an und befinden sich als Studierende in einer ähnlichen Lebenssituation (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Zudem teilen Sie durch ihr Engagement im Hochschulsport ähnliche Interessen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese per Definition sehr eingegrenzte Grundgesamtheit auch zu einer geringeren Heterogenität der Analyseeinheiten mit Blick auf die Merkmalsausprägungen im Allgemeinen führt. Diese Homogenität verlangt ein kleineres Sample als beispielsweise eine grundlegende Bevölkerungsbefragung, bei der sich die Grundgesamtheit in den oben genannten Punkten viel heterogener zusammensetzt (vgl. HEINEMANN 1998, 191f.).

Der Stichprobenumfang hängt zudem von der Differenziertheit der Datenauswertung ab (vgl. HEINEMANN 1998, 192). Hier ist die Zahl der Merkmalsausprägungen der Variablen entscheidend. Die bei den Skalierungsfragen durchgängig verwendete einfache vierstufige Skala ist dabei als positiv mit Blick auf ein kleineres Sample zu betrachten. Persönliche Einschätzungen und Dispositionen der Befragten, beispielsweise in Bezug auf Ihre Tätigkeitsfelder oder ihr Belastungsempfinden, sollten damit gut abgebildet sein (vgl. auch ATTESLANDER 2003, 314). Durchschnittswerte zu Merkmalen wie monetäre Vergütung oder Wochenarbeitszeit besitzen hingegen einen relativ großen Auswahlfehler und sind daher weniger aussagekräftig. Allerdings können hier Tendenzen dargestellt werden, welche in ihren Facetten auf die Grundgesamtheit übertragen werden können.

Nach ATTESLANDER (2003, 309f.) darf vor allem bei einer schriftlichen Befragung mit geringer Rücklaufquote der hieraus resultierende Fehler nicht vernachlässigt werden, nur weil man die Stichprobengröße noch für ausreichend betrachtet. Verfälschungen entstünden vor allem dann, wenn zu erwarten ist, dass die Verteilung der interessierenden Merkmalsausprägungen bei den erfassten und nicht erfassten Untersuchungseinheiten differiert. Dieser Fall kann mit Blick auf diese Studie zwar nicht gänzlich ausgeschlossen werden, jedoch lassen sich anhand der gewonnen Daten keine Hinweise darauf ausmachen.

Das „Nicht Erfassen“ von engagierten Studierenden in der Ansprache auf die Befragung ist vor allem Resultat eines versäumten Weiterleitens des Anschreibens seitens der hauptamtlich bzw. studentisch verantwortlichen Mitarbeitern an den Hochschulen vor Ort. Diese Unterlassung von Drittpersonen lässt keine begründeten Vermutungen auf eine damit verbundene Verfälschung der Daten durch ein gezieltes Ausschließen von potentiellen Befragungsobjekten zu. Zudem sind die selektiven Effekte durch Zugangsbeschränkungen zum Befragungsinstrument (z.B. durch fehlende Emailadresse oder fehlenden Internetzugang) mit Blick auf die Zielgruppe der jungen Studierenden beinahe auszuschließen.

Die Wahrscheinlichkeit einer verminderten Aussagekraft der gewonnenen Daten im Kontext der sich beteiligenden Hochschulen ist grundsätzlich gegeben. Der Rücklauf zeigt allerdings, dass die teilgenommenen Hochschulen eine gute Verteilung auf die gesamte Bundesrepublik aufweisen (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Zudem sind sowohl kleinere als auch größere Hochschulen vertreten, und die Studierenden generieren sich aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen. Auch ergibt sich keine begründete Annahme darauf, dass die Stichprobe der Grundgesamtheit nicht gerecht wird.

In dem explorativen Charakter des Forschungsanliegens lassen sich viele Merkmalsausprägungen der Stichprobe erst aus den Daten selber ersehen. Hier kann festgehalten werden, dass die erfassten Werte bezüglich ihrer soziodemographischen Merkmale mit den zuvor getätigten Erwartungen korrelieren. Die Stichprobe generiert sich altersmäßig aus einem typischen Studierendenalter (vgl. Kapitel 3.2.1.1), hinsichtlich der Geschlechterverteilung sind die Männer im Einklang mit gemeinen Studien zum Ehrenamt (vgl. Kapitel 2.5.2.3) leicht in der Überzahl und die deutschlandweit angebotene Breite von Studienabschlüssen und Fachrichtungen ist vertreten. Auch die Posten, welche die Studierenden im Hochschulsport besetzen, und die damit verbundenen Aufgaben entsprechen den zuvor antizipierten Strukturen (vgl. Kapitel 2.4.2.4).

Zusammenfassend finden sich keine Indizien dafür, dass die Verteilung der interessierenden Merkmalsausprägungen bei den erfassten und nicht erfassten Untersuchungseinheiten differieren sollte. Neben der unzureichenden Weiterleitung der Anschreiben durch die Emailverteiler kann davon ausgegangen werden, dass die überwiegende Mehrzahl der nicht erfassten Personen mangels generellem Interesse an Umfragen bzw. mangels Zeit in der gegenwärtigen Situation nicht an der Befragung teilgenommen hat. Hieraus ein allgemein höheres Engagement bzw. eine größere Zeitsouveränität bei den Erfassten abzuleiten, wäre sehr vage und hypothetisch.

Es darf daher davon ausgegangen werden, dass die gewonnenen Daten eine solide Grundlage für einen auf Exploration und Deskription beruhenden Forschungsansatz darstellen und in ihrer Aussagekraft valide sind.

### 3.3.2 Diskussion der signifikantesten Ergebnisse

#### 3.3.2.1 Charakter des studentischen Engagements

Die im Hinblick auf den Charakter des Engagements gewonnenen Daten sind vor allem im Zusammenhang mit den in Kapitel 2.5 dargestellten Erkenntnissen zu Ehrenamt und freiwilligem Engagement zu diskutieren. Es muss dabei der Frage nachgegangen werden, inwiefern die im Hochschulsport angesiedelten studentischen Tätigkeiten hier einzuordnen sind und welche Schlussfolgerungen sich dadurch im Gesamtzusammenhang des Forschungsanliegens ziehen lassen.

Die grundlegende Frage nach der Einordnung der Tätigkeiten von Studierenden mit Bezug auf das Ehrenamt wirft vor dem Hinblick der Literatur zunächst Unstimmigkeiten auf. Der allgemeine Trend zu einer nicht unerheblichen monetären Vergütung der Engagements (vgl. Kapitel 3.2.2.1, Diagramm 5) passt hier nicht zu einem traditionellen Verständnis von Ehrenamt, dem per Definition kein finanzieller Gegenfluss gegenübersteht. Der „Homo Sociologicus“, welcher in diesem Zusammenhang beschrieben wird, handelt abseits des Materialistischen und ist eher idealistisch geprägt (vgl. Kapitel 2.5.1). Vergleicht man die gewonnenen Daten allerdings mit modernen Begriffsdefinitionen von Ehrenamt in der Bundesrepublik (vgl. Kapitel 2.5.2.2), so lassen sich viele Parallelen aufzeigen.

Zum einen ist die Freiwilligkeit der Arbeit vollends gegeben. Dies wird von der Erkenntnis unterstrichen, dass lediglich 8,34% der befragten Personen zu ihrer Tätigkeit nach direkter Ansprache durch einen Hauptamtlichen Mitarbeiter des Hochschulsports gekommen sind. Die Engagements kommen mehrheitlich durch Kommilitonen, Freunde und Sportkollegen zustande bzw. erwachsen zu einem großen Teil aus völliger Eigeninitiative. Die Studierenden selber sind es, die sich aktiv in das System Hochschulsport integrieren und hier Beschäftigungsmöglichkeiten zumeist initiativ anstreben bzw. untereinander weitergeben.

Darüber hinaus kann im Kontext des modernen Ehrenamtes von einem organisierten Rahmen der Tätigkeiten gesprochen werden. Die Strukturen studentischer Beteiligung im Hochschulsport, wie sie in Kapitel 2.4.2.4 erläutert werden, finden sich in den Daten der Erhebung wieder. Die genannten Posten und Aufgabenressorts der Befragten (vgl. Kapitel

3.2.2.1, Tabelle 14) entsprechen dabei den erwarteten Tätigkeitsfeldern. Damit existiert ein klarer Organisationsrahmen für die Engagements, welche häufig auch eine geregelte Arbeitszeit innehaben. Bei den 87,71% der als Übungsleiter tätigen Befragten darf davon ausgegangen werden, dass diese Tätigkeit in wöchentlich festen Zeiten stattfindet. Die dazugehörigen Stundenzahlen des wöchentlichen Engagements (vgl. Kapitel 3.2.2.1, Diagramm 4) lassen darauf schließen, dass die Mehrzahl der Studierenden ein bis zweimal die Woche in festen Sportkursen tätig wird.

Letztlich sind auch der Gemeinschaftsgedanke und das Engagement aus Liebe zur Sache oder aus persönlicher Begeisterung heraus zwei signifikante Punkte, anhand derer sich ehrenamtliches Wirken nach modernem Verständnis in der Literatur definiert. Hier belegen die Beweggründe für das Engagement (vgl. Kapitel 3.2.2.1, Tabelle 15), dass diese Dinge auch bei den Befragten einen hohen Stellenwert besitzen. Neben dem persönlichen Spaß, der in der Rangfolge klar im Vordergrund steht und in dem die emotionale Bindung zur und die Begeisterung für die Tätigkeit zum Ausdruck kommt, sind vor allem Gründe positiv bewertet worden, die das Gemeinwohl bzw. den Gemeinschaftsgedanken betreffen. Der Umgang mit sympatischen Menschen und das Knüpfen neuer Bekanntschaften nehmen beim Ranking ebenso vordere Plätze ein wie die Möglichkeit, Menschen zu helfen bzw. etwas für das Gemeinwohl zu tun. Die finanzielle Vergütung, welche bei Tätigkeiten, die den Charakter eines Nebenjobs zur Finanzierung des Studiums innehaben, an erster Stelle stehen sollte, findet sich beim Ranking auf den hinteren Plätzen wieder und wird als eher nicht so wichtig eingestuft. Eine finanzielle Aufwandsentschädigung für ihre Verdienste, wie sie die Studierenden mehrheitlich erhalten, ist in modernen Beschreibungen von freiwilligen Engagements ohnehin zulässig und damit per Definition kein Grund mehr dafür, eine Tätigkeit nicht als Ehrenamt zu titulieren.

Auch der Motivwandel im freiwilligen Ehrenamt, wie er in Kapitel 2.5.2.5 beschrieben wird, spiegelt sich in den gewonnenen Daten wieder. Dabei wird erwartet, dass Ehrenamtliche verstärkt Tätigkeiten ausführen, welche der aktuellen Lebenssituation und der biographischen Passung entsprechen. Eine Tätigkeit im Hochschulsport ist in diesem Kontext klar an den Ausbildungs- und Lebensabschnitt Studium gekoppelt. In diesem Zusammenhang weisen die studentischen Engagements auch die in der Literatur genannte zeitliche Begrenzung der Tätigkeiten auf. Die Mehrheit der Befragten beschränkt ihre Tätigkeit auf die normale Regelstudienzeit (vgl. Kapitel 3.2.2.1, Diagramm 3). Auch die Beobachtung, dass der allgemeine Trend eher zu tätigkeitsorientierten Engagements geht, welche ein gewisses Fertigkeitenniveau einfordern, findet sich in den gewonnenen Daten für den Hochschulsport

wieder. Die große Mehrheit der studentisch Engagierten ist als Übungsleiter oder Obmann sportartenspezifisch tätig und muss dahingehend über bestimmte Qualifikationen verfügen. 86,0% der Befragten geben an, über Fachwissen in einer bestimmten Sportart verfügen zu müssen.

Bei einem Vergleich der gewonnenen Daten mit den Erkenntnissen der Literaturanalyse über das Ehrenamt im Bereich des Sports (vgl. Kapitel 2.5.3.3) wird deutlich, dass hier vielfache Übereinstimmungen vorliegen. Sowohl bei der Rekrutierung der Tätigen als auch bei der wöchentlichen Arbeitszeit bzw. der Beweggründe für die Aufnahme eines Engagements entsprechen sich die statistischen Daten weitestgehend. Eine angemessene finanzielle Vergütung scheint allerdings im System Hochschulsport sehr viel gängiger zu sein als in sonstigen sportbezogenen Engagements.

Letztlich entspricht die Stichprobe auch bezüglich der Alters- und Geschlechterzusammensetzung den Erwartungen. Die Geschlechterzusammensetzung ist dabei typisch für ehrenamtliche Betätigungsfelder im Sportbereich (vgl. Kapitel 2.5.2.3). Bezüglich der Altersstruktur im Ehrenamt wurde in Kapitel 2.5.3.2 erwähnt, dass nach den aktuell verfügbaren Studien vor allem im Bereich der 14-30 Jährigen ein Rückgang der Bereitschaft zu verzeichnen ist, ein Ehrenamt auszufüllen. Mit einem durchschnittlichen Alter der studentisch Engagierten im Hochschulsport von 26,7 Lebensjahren fällt diese Gruppe zu 86,7% in den Altersbereich, der laut Literatur eine erhöhte Rekrutierungsproblematik aufweist. Dies deckt sich mit den Beobachtungen der Hochschulsporteinrichtungen vor Ort, welche rückläufige Tendenzen bei der Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung von Studierendenseite beschreiben (vgl. Kapitel 2.4.3.2).

Zusammenfassend kann man aufgrund der Datenlage aussagen, dass auch wenn das studentische Engagement nicht in allen Einzelfällen als Ehrenamt verstanden werden kann, es doch in Verbindung mit den Erkenntnissen der Literaturanalyse als solches bezeichnet werden darf. Die allgemeinen, per Definition festgelegten Merkmale von ehrenamtlicher Tätigkeit sind im Hochschulsport vorhanden, und die Daten entsprechen im Grundsatz den in der Literatur beschriebenen Studien zum Ehrenamt im Generellen und zum Ehrenamt mit sportbezogenem Hintergrund im Spezifischen. Mit Blick auf das Forschungsanliegen dieser Arbeit stärkt diese Erkenntnis die grundlegende Problematik der Aufrechterhaltung der gegenwärtigen Strukturen im deutschen Hochschulsport. Die Rekrutierungsproblematik und das sinkende Engagement von freiwillig Tätigem im Altersbereich der 14-30 Jährigen werden damit auch für den Hochschulsport relevant. Die hohe Fluktuation auf den zu besetzenden Posten verstärkt dieses Problem. Zugleich ergeben sich aber auch Möglichkeiten, da das

Ehrenamt durch die besondere Einstellung und Motivation der freiwillig Engagierten andere Förderungsmöglichkeiten bietet, als dies lediglich auf finanzielle Vergütung ausgelegte Arbeit schafft. Im Kontext dieser Arbeit sind dies vor allem studienrelevante Anerkennungen durch den berufsqualifizierenden Charakter der Tätigkeiten. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist die Qualität des studentischen Engagements.

### **3.3.2.2 Qualität des studentischen Engagements**

Dass die befragten Studierenden bei den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten die von ihnen geforderten Kompetenzen neben dem pädagogischen Bereich größtenteils in sportspezifischem Fachwissen ansetzen, wurde bereits im letzten Kapitel kurz diskutiert. Den freiwillig Engagierten bietet sich damit in ihrer Tätigkeit die Möglichkeit, in leitenden Funktionen ihre persönlichen Qualifikationen einzubringen. 93,6% der Befragten geben an, die Betreuung bzw. Leitung einer Gruppe inne zu haben (vgl. Kapitel 3.2.2.2, Diagramm 6). Die Qualität des studentischen Engagements mit Blick auf mögliche berufsqualifizierende Lernpotentiale ist daneben eher im Bereich der fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen zu suchen, wie sie in der Literaturanalyse in Kapitel 2.2 dargestellt werden.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses würdigen die Europäischen Kultusminister arbeitsmarktorientierte Konzepte, da hier die akademische Qualität der Hochschulen mit den Voraussetzungen für dauerhafte Beschäftigungschancen kombiniert wird (vgl. Kapitel 2.1.2.1). In diesem Zusammenhang müssen die Studierenden im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit haben, jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen, die von ihnen im späteren Berufsleben gefordert werden. Die hierzu in der Literatur aufgeführten interdisziplinären Schlüsselqualifikationen entstammen direkt den Forderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Kapitel 2.2.1) und stellen daher die Kriterien dar, an denen sich die Qualität des studentischen Engagements messen muss. Im Generellen wurde schon bei der Darstellung der Daten festgehalten (vgl. Kapitel 3.2.2.2), dass die Studierenden 13 der 15 dargestellten Schlüsselqualifikationen als eher positiv im Hinblick auf ihr Vorhandensein im Anforderungsprofil ihrer Tätigkeit eingestuft haben. Da sich die im Fragebogen aufgeführten direkt an den in der Literatur beschriebenen Qualifikationen orientieren, lässt dies bereits darauf schließen, dass eine Vielzahl von arbeitsmarktrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten im fächerübergreifenden Bereich im studentischen Ehrenamt benötigt werden. Bei einem Vergleich der gewonnenen Daten bezüglich der Anforderungen an die Befragten bei der Ausübung ihres Engagements (Kapitel 3.2.2.2, Tabelle 16) mit den in berufspädagogischer Literatur schwerpunktmäßig genannten Schlüsselqualifikationen (Kapitel 2.2.7.1, Tabelle 2)

fällt auf, dass die Befragten solche Qualifikationen als bedeutsam einstufen, die auch in der Literatur eine hohe Nennungshäufigkeit aufweisen. Vor allem kooperative und kommunikative Qualifikationen werden hier hervorgehoben. Daneben sind auch das Verantwortungsbewusstsein und die Selbstständigkeit als personale Kompetenz im beiderseitigen Fokus. Damit spiegeln die gewonnenen Daten zugleich die Ergebnisse der Literaturanalyse mit Blick auf das Ehrenamt wider, welche die Hauptanforderung an Ehrenamtliche im Umgang mit Menschen sieht, gefolgt von personenbezogenen Fähigkeiten wie Einsatzbereitschaft und Organisationstalent (vgl. Kapitel 2.5.2.3).

Ungleich aussagekräftiger ist allerdings die Erkenntnis, dass die durch das Bundesinstitut für Berufsbildung direkt am Arbeitsmarkt ermittelten Anforderungen (Kapitel 2.2.7.3, Tabelle 4) mit den Anforderungen übereinstimmen, welchen sich die Befragten durch ihr studentisches Engagement ausgesetzt sehen. Auch hier entsprechen sich die wichtigsten Schlüsselqualifikationen, wenn auch in umgekehrter Rankingfolge. Die Studierenden sehen mit dem Verantwortungsbewusstsein sowie der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit bei ihrer Tätigkeit im Hochschulsport vor allem solche Anforderungen an sich gestellt, die in der Literatur zu den sozialen Kompetenzen gezählt werden (vgl. Kapitel 2.2.4). Dahinter kommen mit der Selbstständigkeit und der Eigenmotivation typische personale Kompetenzen. Auf dem Arbeitsmarkt nimmt die personale Qualifikationsdimension den höchsten Stellenwert ein, gefolgt von den beschriebenen sozialen Kompetenzen. Wenn also auch die Schwerpunktsetzung leicht differiert, lassen sich inhaltlich deutliche Überschneidungen ausmachen. Die im Berufsleben am häufigsten geforderten Schlüsselqualifikationen stimmen mit denjenigen überein, die auch die ehrenamtliche Tätigkeit im Hochschulsport von den Studierenden einfordert. Diese Erkenntnis ist grundlegend für den Ansatz des Forschungsanliegens, welcher die Möglichkeiten der Berufsqualifizierung in den studentischen Engagements hinterfragt.

Die Frage nach der Stärkung von bestimmten Schlüsselqualifikationen durch das Ehrenamt (Kapitel 3.2.2.2, Tabelle 17) führte zu den zu Ergebnissen, dass die Studierenden eben jene Eigenschaften und Fähigkeiten, welche Posten von ihnen einfordert, auch durch ihre Tätigkeit gefördert sehen. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass die Stärkung der wichtigsten für das Berufsleben bedeutsamen Qualifikationen von den Befragten zwar auch im Sinne der intervallskalierten Antwortmöglichkeiten als gegeben angesehen werden kann, sie allerdings deutlich negativer beurteilt wurde. Dass die Studierenden sich in ihrer Tätigkeit bestimmten Anforderungen ausgesetzt sehen, bedeutet für sie nicht automatisch, dass sie sich durch ihre Tätigkeiten in den entsprechenden Bereichen auch gestärkt fühlen.

Ein Erklärungsansatz hierfür wäre, dass sich die Befragten diese Qualifikationen ohnehin zuschreiben, da sie ohne diese Fähigkeiten ihr Ehrenamt gar nicht entsprechend ausüben könnten. Damit würde der gefühlte Lerngewinn durch das Engagement folglich geringer. Der grundsätzlichen Annahme, dass das studentische Engagement als Instrument der universitären Berufsqualifizierung angesehen werden kann, widerspricht dies jedoch nicht. Für eine dementsprechende Anerkennung im Rahmen des Studiums ist es von Bedeutung, dass den Studierenden nach einem definierten Zeitraum im Amt die Auseinandersetzung mit den gewünschten Schlüsselqualifikationen bescheinigt werden kann. Ob diese erst durch die Tätigkeit generiert worden sind oder der Studierende schon vorher über diese Fähigkeiten verfügt hat, ist dabei eher nebensächlich. Es ist prinzipiell sichergestellt, dass sich im Rahmen des Engagements mit den gewünschten berufsrelevanten Qualifikationen auseinandergesetzt wurde. Ein direkter Lernerfolg in diesem Bereich ist ohnehin kaum messbar (vgl. Kapitel 2.2.5) und könnte auch in didaktisch aufbereiteten Bildungsarrangements nicht valide bescheinigt werden. Im Gegenteil: Gerade der praktische Anwendungsraum des sportbezogenen Ehrenamtes bietet ein Forum, welches den grundlegenden Lernprinzipien für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen (vgl. Kapitel 2.2.6.1) viel besser gerecht werden kann als Formen traditioneller Hochschulbildung in Vorlesungen und Seminaren. Gerade hier kommt es zum handelnden Umgang mit dem Lernstoff, der im Sinne eines ganzheitlichen Lernverständnisses (vgl. Kapitel 2.2.6.2) unabdingbar ist.

Eine weitere Begründung für die in Relation zum Vorhandensein schwächer bewertete Förderung der berufsrelevanten Qualifikationen durch die Tätigkeit im Hochschulsport kann in einem traditionellen Lernverständnis der Befragten gesehen werden. Die Einsicht, dass die Studierenden ihrem Ehrenamt auch nur bedingt einen Nutzen für die spätere berufliche Tätigkeit zuschreiben (Kapitel 3.2.2.1, Tabelle 15), unterstreicht die Vermutung, dass viele ihr Engagement nicht als Lernraum begreifen. Führende Experten auf dem Gebiet der Hirnforschung bemängeln seit Jahren, dass im Bewusstsein unserer Bildungskultur stark zwischen Lernzeit (in Verbindung mit Schule und Hochschule) und Freizeit unterschieden wird (vgl. **SPITZER** 2007; **HÜTHER** 2011). Neuere Erkenntnisse der Neurophysiologie begreifen das Lernen als das Anlegen gebrauchsbabhängiger Spuren im Gehirn, als einen Vorgang, der sich nicht nur institutionsgebunden vollzieht. **SPITZER** (2007, 19) führt in diesem Zusammenhang an: „Ob wir es wollen oder nicht – wir lernen immer.“ Dabei verweist er zudem auf den Umstand, dass wir meistens unbewusst lernen. „Fast alles, was wir gelernt haben, wissen wir nicht. Aber wir können es.“ (**SPITZER**, 2007, 59ff.). Folglich werden viele Lernprozesse vom Lernenden gar nicht als solche wahrgenommen, da sie nicht bewusst und

institutionalisiert stattfinden. Diesem impliziten Wissen, welchem man sich nicht als solches explizit bewusst ist, über das man allerdings verfügen kann, indem man es nutzt, sind Schlüsselqualifikationen zuzuordnen. Auch wenn die Studierenden in den sportbezogenen Engagements bestimmte Fähigkeiten und Eigenschaften nicht bewusst gefördert sehen, trägt dennoch das Anwenden der und die praktische Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselqualifikationen dazu bei, diese zu erwerben bzw. weiter zu festigen. Eine emotionale Beteiligung ist dabei Voraussetzung für einen nachhaltigen Lerngewinn (vgl. HÜTHER 2011). Für diese lernpsychologische Einsicht gibt es mit Blick auf den Hochschulsport kaum eine bessere Entsprechung, als dass der mit Abstand am bedeutsamsten gewertete Beweggrund für die Aufnahme eines studentischen Engagements der persönliche Spaß ist (vgl. Kapitel 3.2.2.1, Tabelle 15). In sportpädagogischer Literatur ist dieser Bildungscharakter des Sports über das bewusste Bewegungslernen hinaus ohnehin überwiegend Konsens (vgl. Kapitel 2.3.2). Die dabei entwickelten Kompetenzmodelle (vgl. Kapitel 2.3.4) beinhalten wiederum jene Schlüsselqualifikationen, wie sie nach Aussage der Befragten auch im studentischen Ehrenamt zu finden sind.

Letztlich zeigen die gewonnenen Daten mit Bezug auf die Qualität der Engagements auch auf, dass die Studierenden neben der Betreuung und Leitung von Sportgruppen in einer Vielzahl anderer Aufgabenbereiche tätig sind (Kapitel 3.2.2.2, Diagramm 6). Damit stützten die empirischen Erkenntnisse, was in der Literaturanalyse bereits dargestellt wurde. In der Entwicklung des Hochschulsports haben sich an den Hochschulen vielschichtige Strukturen herausgebildet (vgl. Kapitel 2.4.2.4), welche mit ehrenamtlich tätigen Studierenden besetzt sind. Innerhalb des Dachverbandes adh finden sich zudem weitere Möglichkeiten, sich in einem auf Bundesebene agierenden Sportverband zu engagieren. Die Möglichkeiten, in unterschiedlichen Aufgabenfeldern tätig zu werden, werden anhand der diversen Aufgabenbereiche deutlich, welche die Befragten nach eigener Angabe ausfüllen. In diesem Zusammenhang soll nochmals betont werden, dass die in der Literaturanalyse beschriebene zunehmende Professionalität in den Tätigkeitsanforderungen des Ehrenamtes (vgl. Kapitel 2.5.2.7) auch im Hochschulsport zu finden ist (vgl. Kapitel 2.4.3.2). Ehrenamtliche besetzen damit nicht nur im deutschen Sportsystem wichtige Schlüsselpositionen (vgl. Kapitel 2.5.3.1), sondern können auch im örtlichen Hochschulsport und dessen Dachverband verantwortungsvolle Positionen mit facettenreichen Anforderungsprofilen wahrnehmen (vgl. Kapitel 2.4.2.4).

### 3.3.2.3 Vergütung des Engagements

Bei der Diskussion zum Charakter des studentischen Engagements (vgl. Kapitel 3.3.2.1) wurde bereits deutlich, dass eine monetäre Vergütung im Hochschulsport als durchaus gängig angesehen werden kann. Nur etwa jeder zehnte Studierende geht seiner Tätigkeit ohne eine Form von finanzieller Gegenleistung nach (Kapitel 3.2.2.1, Diagramm 5). In diesem Zusammenhang äußern sich bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der Vergütung die Befragten auch eher positiv (Kapitel 3.2.2.3, Tabelle 18). Mit Blick auf die in Kapitel 3.2.2.1 nochmals aus den empirischen Daten bekräftigte Rekrutierungsproblematik von Studierenden für Engagements im Hochschulsport stellt eine höhere Besoldung der Tätigkeit zunächst keinen nahe liegenden Lösungsansatz dar, zumal auch bei den Beweggründen für das Engagement die finanzielle Vergütung einen hinteren Platz im Ranking einnimmt (Kapitel 3.2.2.1, Tabelle 15).

Der Fakt, dass die Studierenden ihre im Vergleich bedeutsamste Form der Anerkennung aus der persönlichen Anerkennung durch ihre Kommilitonen schöpfen (Kapitel 3.2.2.3, Tabelle 18), erscheint im Kontext der Ergebnisse zum Charakter und zur Qualität des Engagements schlüssig. Schon bei der Rekrutierung für die Posten im Hochschulsport spielen die Hauptamtlichen eine sehr geringe Rolle (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Die beiden am wichtigsten beurteilten Beweggründe für die Aufnahme einer Tätigkeit sind in Folge der persönliche Spaß und der Umgang mit sympathischen Menschen (Kapitel 3.2.2.1, Tabelle 15). Dabei sind es wiederum die Verantwortung für und der soziale Kontakt mit den Kommilitonen, welche als Hauptanforderungsbereiche des Engagements dargestellt werden (Kapitel 3.2.2.2, Tabelle 16). Es scheint demnach Spaß zu machen, sich diesen Anforderungen zu stellen, sich als Verantwortung tragende Führungs- bzw. Leitungspersonlichkeit im sportbezogenen Miteinander mit seinen Studienkollegen auseinanderzusetzen und als direktes Feedback die entsprechende Anerkennung hierfür zu erhalten.

Für das Forschungsanliegen dieser Arbeit ungleich bedeutsamer ist allerdings die Frage nach den Anerkennungs- bzw. Förderungsmöglichkeiten des studentischen Engagements, welche im Sinne der Berufsqualifizierung im direkten Zusammenhang mit dem Hochschulstudium der Beteiligten stehen. Hier ergeben sich für die Hochschule Möglichkeiten, das studentische Ehrenamt abseits von geldlicher Vergütung attraktiver zu machen. Dies setzt natürlich voraus, dass die Studierenden etwaige Entwicklungen auch als wünschenswert ansehen. Mit Blick auf die Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Anerkennung lässt sich zunächst einmal festhalten, dass diese bezüglich einer studienbezogenen Wertschätzung in Form einer Anrechnung auf Studiengebühren bzw. einer Besoldung durch ECTS-Punkte nur sehr gering ausfällt (Kapitel

3.2.2.3, Tabelle 18). Gegenüber allgemeinen Tätigkeits- und Qualifikationsnachweisen ergibt sich ein eher neutraler Mittelwert. Diese Form der Anerkennung scheint damit mancherorts schon gängige Praxis zu sein.

Die Frage nach der persönlichen Bedeutung der verschiedenen Formen der Anerkennung liefert dabei sehr interessante Ergebnisse, vor allem im Vergleich der traditionellen mit den reformierten Studiengängen. Es wird eine einheitliche Verschiebung der persönlichen Bedeutung unterschiedlicher Formen der Anerkennung sichtbar, welche sich mit der im Literaturteil antizipierten Problematik der Auswirkungen der Studienreformen auf das studentische Ehrenamt deckt. Die folgende Tabelle ordnet die aufgeführten Formen der Anerkennung danach, ob sie bei den Studierenden im reformierten System im Gegensatz zu den Studierenden in den traditionellen Studiengängen eine Aufwertung bzw. Abwertung in der Bedeutsamkeit erfahren haben. Dabei sind die Differenzwerte der sich aus der Intervallskala ergebenden Mittelwerte dargestellt (vgl. Kapitel 3.2.2.3, Tabelle 20). Ein größerer Betragswert weist somit auf eine größere Diskrepanz im Antwortverhalten hin, welche sich bei den Bachelor- und Masterstudierenden im Vergleich zum herkömmlichen Anschlussystem ergibt.

<b><i>Anerkennungsformen, welche von Bachelor- und Masterstudierenden im Vergleich als weniger bedeutsam eingestuft werden:</i></b>	
	<b>Abweichung der Mittelwerte</b>
Persönliche Anerkennung durch Studierende	-0,17
Persönliche Anerkennung durch die Hochschule (Lob und Danksagung)	-0,07
Öffentliche Anerkennung durch die Hochschule (z.B. durch Ehrungen und Auszeichnungen)	-0,05
<b><i>Anerkennungsformen, welche von Bachelor- und Masterstudierenden im Vergleich als bedeutsamer eingestuft werden:</i></b>	
	<b>Abweichung der Mittelwerte</b>
Anerkennung im Rahmen des Studiums (z.B. durch ECTS-Punkte)	+0,56
Geldwerte Vorteile (z.B. in Bezug auf Studiengebühren)	+0,32
Finanzielle Vergütung	+0,16
Allgemeine Tätigkeits- und Qualifikationsnachweise	+0,13

**Tabelle 24: Anerkennungsformen im Vergleich**

Auch wenn die Differenzen in den Mittelwerten teils gering ausfallen und die Verteilung der traditionell studierenden Befragten zu den Studierenden in den reformierten Studiengängen mit n=807 zu n=115 (vgl. Kapitel 3.2.2.3, Tabelle 20) für das Aufzeigen einer statistisch klar

zu belegenden Diskrepanz nicht optimal ist, zeichnet sich in den Daten dennoch eine deutliche Tendenz ab. Formen der Anerkennung, welche eher von ideellem Wert für die Studierenden sind, weisen in ihrer Bedeutsamkeit eine rückläufige Tendenz auf, wohingegen Anerkennungsformen, welche einen direkten finanziellen bzw. studienrelevanten Nutzen beinhalten, an Bedeutung gewinnen<sup>80</sup>. Eine eindeutige Interpretation dieser Beobachtung gestaltet sich in Bezug auf das Zustandekommen der Werte als schwierig. Es liegt aufgrund der Erkenntnisse der Literaturanalyse die Vermutung nahe, dass die Intensivierung der Studienbedingungen durch verdichtete Studiengänge (vgl. Kapitel 2.1.2.4) in Verbindung mit der teilweisen Implementierung von Studiengebühren (vgl. Kapitel 2.1.3.3) die Studierenden dahingehend beeinflussen, dass sie ihr Handeln außerhalb des Hochschulstudiums verstärkt danach ausrichten, ob es für sie einen persönlichen finanziellen bzw. karriererelevanten Nutzen beinhaltet. Einen statistisch eindeutigen Beleg für diese Aussage kann die Befragung in ihrer jetzigen Form allerdings nicht liefern. Was aber geschlussfolgert werden kann ist der Umstand, dass durch die sich andeutende Verschiebung in der Gewichtung der Anerkennungsformen die Hochschulen gut daran tun, diese Tendenz aufzugreifen und sich Gedanken darüber zu machen, ob sie zukünftig entsprechende Formen der Anerkennung für die Studierenden schaffen können und wollen.

### **3.3.2.4 Zeitliche und finanzielle Belastungsproblematik**

Eine Diskussion der Ergebnisse, welche die Befragung zur zeitlichen und finanziellen Belastungsproblematik hervorgebracht hat, muss sich eng an den sozio-ökonomischen Erkenntnissen der Literaturanalyse orientieren. Im Sinne der Humankapitaltheorie (vgl. Kapitel 2.1.3.3) wird hier das Studium als Investition angesehen. Dabei investieren die Studierenden vor allem in Form von zwei überprüfbar Merkmalen in ihre persönliche Zukunft: Zeit und Geld.

Die gewonnen Daten, die im Zusammenhang mit dem Zeitaufwand für das Hochschulstudium stehen, lassen zunächst einmal nicht den Schluss zu, dass ein akutes Problem im Hinblick auf die Besetzung der ehrenamtlichen Tätigkeiten vorliegen könnte, zumal im Vergleich zwischen traditionellen und reformierten Studiengängen keine beunruhigenden Differenzen auszumachen sind. Sowohl bei den abgeleisteten Semesterwochenstunden (Kapitel 3.2.2.4,

---

<sup>80</sup> Der hohe Differenzwert von 0,56 in Zusammenhang mit der Anerkennung im Rahmen des Studiums kann dabei nur als bedingt aussagekräftig angesehen werden, da durch die gleichzeitige beispielhafte Benennung der ECTS-Punkte hier ein Merkmal Teil der Fragestellung ist, welches für die traditionellen Studiengänge keine Relevanz besitzt.

Diagramm 7) als auch bei der absoluten Wochenarbeitszeit für das Studium (Kapitel 3.2.2.4, Diagramm 8) ist nicht erkennbar, dass die Studienreformen zu einer höheren zeitlichen Belastung für die Studierenden geführt haben. Die im Literaturteil beschriebene höhere Verschulung der Studienstrukturen scheint lediglich dazu geführt haben, dass die zeitliche Belastung für die Studierenden einheitlicher geworden ist. Durch die stärkere Vorgabe von Semesterinhalten in Form von verpflichtenden Vorlesungen bzw. Seminaren erinnern die Graphen bei den Bachelor- und Masterstudierenden eher an eine Normalverteilung im Sinne einer Gaußschen Glockenkurve (vgl. ATTESLANDER 2003, 300ff.). Es gibt eine klare Ballung im Bereich des Mittelwertes mit zu beiden Seiten stark abfallenden Häufigkeiten. Zu erklären ist dies mit einheitlich definierten Vorgaben seitens der Hochschule, welche Arbeitsbelastung den Studierenden im laufenden Semester zugemutet wird. Daneben fallen die Kurvenverläufe für die Studierenden im traditionellen System um einiges flacher aus; die Häufigkeiten sind weiter gestreut. Eine Erklärung findet sich hier in der größeren Wahlfreiheit bzw. Selbstbestimmung durch die Studiencurricula der herkömmlichen Abschlüsse. Das Resultat ist die zu beobachtende breitere Verteilung, bei der sowohl der Anteil der Studierenden, die weit unter Durchschnitt belastet sind, höher ist, als auch der Anteil derer, die sich in ihrem Arbeitspensum eine deutlich über dem Durchschnitt liegenden Zahl von Wochenarbeitsstunden zumuten.

Schlussfolgernd kann somit aus den Daten die Erkenntnis gewonnen werden, dass die Hochschule in den reformierten Studiensystemen stärker regulierend in den Alltag der Studierenden eingreift, indem sie verbindlichere Studienstrukturen und damit auch eine geregeltere Wochenarbeitszeit vorgibt. Dass dadurch die persönliche Zeitsouveränität der Studierenden, wie sie in Kapitel 2.5.2.5 als Voraussetzung für das Ausüben eines Ehrenamtes aufgeführt wird, evident leidet, scheint allerdings eine zu weitreichende Folgerung zu sein. Die Tatsache, dass ein höherer zeitlicher Aufwand in den reformierten Studiengängen sich negativ auf das studentische Ehrenamt auswirken könnte, kann somit anhand der Daten zunächst einmal nicht bestätigt werden. Dagegen sprechen zudem die Punkte, dass zum einen mit einem Kurvenmaximum bei 30 – 35 Wochenarbeitsstunden bei den Bachelor- und Masterstudierenden die Werte gemessen an Belastungsdaten aus der Arbeitswelt<sup>81</sup> noch gemäßigt erscheinen, und zum anderen es viele Studierende gibt, die es trotz eines

---

<sup>81</sup> Laut aktueller Zahlen der Bundesagentur für Arbeit lag die durchschnittliche Wochenarbeitszeit eines Vollzeitbeschäftigten in Deutschland 2010 bei 38,24 Stunden (<http://doku.iab.de>), wobei die reale Wochenarbeitszeit noch um ca. 3-4 Stunden höher eingeschätzt wird ([www.sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de)).

überdurchschnittlichen zeitlichen Aufwandes für ihr Studium noch bewerkstelligen, im Hochschulsport studentisch engagiert zu sein (vgl. Kapitel 3.2.2.4, Diagramm 8).

Neben dem Faktor Zeit ist es die finanzielle Situation der Studierenden, welche im Kontext der Existenzsicherung einen Einfluss auf die Bereitschaft zur Übernahme eines Ehrenamtes besitzt (vgl. Kapitel 2.5.2.5). Zum Zeitpunkt der Befragung mussten vier von fünf Studierenden für ihr Studium einen gewissen Betrag aufwenden, jeder zweite zahlte dabei eine Form von Studiengebühren. Bei der Diskussion dieser Daten muss allerdings Berücksichtigung finden, dass der Befragungszeitraum das Jahr 2008 betraf. In der aktuellen Tendenz verzichten einige Bundesländer wieder auf allgemeine Studiengebühren, zudem wurden selbige in den letzten Jahren von keinem Bundesland neu eingeführt<sup>82</sup>. Aktuell halten damit nur noch Bayern und Niedersachsen an allgemeinen Studiengebühren fest ([www.studis-online.de](http://www.studis-online.de)). Die Problematik, dass die Studierenden ein gestiegenes Investitionsvolumen in Bezug auf ihr Studium haben und somit zu einer kürzeren Verweildauer an den Hochschulen gedrängt werden, wurde somit mit Blick auf den resultierenden Mangel an ehrenamtlich Engagierten zuletzt eher gemindert.

Die Daten zu den jährlichen Kosten für das Studium geben wieder, dass zwar über die Hälfte der Befragten (53,38%) 1000 Euro oder mehr direkt aufbringen müssen<sup>83</sup> (Kapitel 3.2.2.4, Diagramm 9), die Schlussfolgerung, dass diese Summe zu einem gravierenden Einschnitt im studentischen Leben mit all seinen Konsequenzen für die Ausübung von ehrenamtlichen Tätigkeiten im Hochschulsport führen könnte, bleibt allerdings vage und kann im Kontext weiterführender Überlegungen nicht weiter fundiert werden.

Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Gesamtsumme der jährlich anfallenden Studiengebühren eine klare Grenze bei ca. 2000 – 2500 Euro aufweist (Kapitel 3.2.2.4, Diagramm 9). Kaum ein Studierender in Deutschland (in dieser Studie gerade mal 3,56% der Befragten) zahlt mehr als diesen Betrag für sein Hochschulstudium. Selbst bei einer

---

<sup>82</sup> Folgende Bundesländer, welche zum Zeitpunkt der Befragung allgemeine Studiengebühren erhoben haben, haben diese bereits wieder zurückgenommen bzw. etwaige Beschlüsse hierzu verabschiedet: Abschaffung in Hessen seit dem Wintersemester 2008/09, Abschaffung im Saarland seit dem Sommersemester 2010, Abschaffung in Nordrhein-Westfalen seit dem Wintersemester 2011/12, Abschaffung in Baden-Württemberg seit dem Sommersemester 2012, Abschaffung in Hamburg ab dem Wintersemester 2012/13 ist beschlossen ([www.studis-online.de](http://www.studis-online.de)).

<sup>83</sup> Die erhobenen Daten entsprechen dabei in etwa den aktuellsten Daten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, nachdem im Sommersemester 2009 ca. 59% der Studierenden in Deutschland an einer Hochschule immatrikuliert waren, welche allgemeine Studiengebühren erhoben hat (**BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2010, 25**).

Kumulation von allgemeinen Studiengebühren, Langzeitstudiengebühren und Semesterbeiträgen wird diese Grenze nicht überschritten (vgl. [www.studis-online.de](http://www.studis-online.de)). In den aktuellsten Daten des **BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** (2010, 15) macht der jährliche Betrag, der durchschnittlich direkt für das Studium aufgewendet werden muss, ungefähr 10% des verfügbaren Jahresbudgets Studierender aus, ein Wert, der aufgrund aktuell steigender Lebenshaltungskosten bei zurückgehenden Aufwendungen für das Studium zukünftig noch fallen wird. Über 90% der Kosten<sup>84</sup>, die ein Studierender monatlich zu tragen hat, fließen nicht direkt in die Ausbildung und sind damit auch seitens der Bildungsinstitutionen nicht zu beeinflussen. Eine mögliche Gewichtung, die man den Studiengebühren als einflussreiches Merkmal im Alltag der Studierenden zuschreiben kann, sollte in diesem Kontext nicht zu hoch angesetzt werden.

Zum anderen muss einbezogen werden, dass im Ranking der Geldquellen zur Studienfinanzierung bei den im Hochschulsport Engagierten das Elternhaus an erster Stelle steht (Kapitel 3.2.2.4, Tabelle 21). Auch dies deckt sich mit den aktuellen Daten des **BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** (2010, 14), nach denen 87% der in Deutschland Studierenden von ihren Eltern finanziell mit im Durchschnitt 445 Euro monatlich unterstützt werden. Da ein Grossteil der finanziellen Investitionen für das Studium somit „fremdfinanziert“ werden und nicht durch Nebentätigkeit bzw. Kreditaufnahme (in Form von Bafög bzw. Privatkrediten) erbracht werden müssen, kann man davon ausgehen, dass der individuell empfundenen Druck durch Studiengebühren mit seinen antizipierten Konsequenzen für das studentische Ehrenamt geringer ausfällt, als wenn die finanzielle Versorgung auf den eigenen Schultern lastet. Eine Beunruhigung seitens der Studierenden kann zudem nicht festgestellt werden. Trotz Studiengebühren gehen die Studierenden in Deutschland mehrheitlich davon aus, dass die Finanzierung des Lebensunterhalts während ihres Studiums sichergestellt ist (**BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** 2010, 17). Die wirtschaftliche Existenzsicherung, welche sich im Literaturteil als grundlegend wichtig für die Bereitschaft zur Übernahme eines Ehrenamtes erwiesen hat (vgl. Kapitel 2.5.2.5), stellt sich damit im Rahmen der empirischen Daten nicht per se als kritischer Faktor dar.

---

<sup>84</sup> Den Großteil dieser Lebenshaltungskosten nimmt die Miete incl. Nebenkosten ein. Hinzu addieren sich nach ihrer Wertigkeit geordnet Ausgaben für Ernährung, Mobilität, Freizeit, Krankenversicherung, Kleidung und Kommunikation. Die Ausgaben für Lernmittel stehen hier an letzter Stelle (**BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** 2010, 22).

Letztlich muss auch der Umstand Berücksichtigung finden, dass die im Hochschulsport tätigen Studierenden neben dem Elternhaus die Einkünfte aus Nebentätigkeiten für ihre Studienfinanzierung an zweiter Stelle setzen (Kapitel 3.2.2.4, Tabelle 21). Nach den aktuellen Daten des **BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** (2010, 14) gehen 65% aller Studierenden in Deutschland einer Nebentätigkeit nach und erwirtschaften damit durchschnittlich 323 Euro monatlich. Wie in Kapitel 3.3.2.1 bereits erwähnt, erhalten auch der Großteil der im Hochschulsport Engagierten für ihre Dienste eine nicht unerhebliche Aufwandsentschädigung (vgl. auch Kapitel 3.2.2.1, Diagramm 5). In direkter Schlussfolgerung würde eine Verschlechterung der finanziellen Situation der Studierenden durch Studiengebühren das studentische Ehrenamt teils sogar aufwerten, da mit Ausübung dieser Tätigkeit zugleich eigene Einkünfte erzielt werden. Eine aus Studiengebühren resultierende Rekrutierungsproblematik ist also in einer auf finanziellen Belangen beruhenden Argumentation nicht haltbar. Mit Blick auf den Charakter der studentischen Engagements als Ehrenamt geben die Befragten allerdings auch an, dass über die Hälfte von ihnen außerhalb der Hochschule noch einer Nebentätigkeit in teils erheblichem Umfang nachgehen (vgl. Kapitel 3.2.2.4, Diagramm 10). Mit Blick auf die 65% der Studierenden, welche deutschlandweit allgemein neben dem Studium noch jobben gehen, kann klar ausgesagt werden, dass die Tätigkeit im Hochschulsport nur in wenigen Fällen den einzigen Verdienst darstellt. Dies untermauert die in Kapitel 3.3.2.1 gezogenen Schlussfolgerungen, dass das studentische Engagement auch bei entsprechender Besoldung als Ehrenamt angesehen werden kann. Der Großteil der Nebeneinkünfte, welche die Befragten zur Bestreitung ihrer Lebenshaltungskosten aufbringen müssen, wird auch von im Hochschulsport tätigen Studierenden weiterhin in Arbeitsverhältnissen außerhalb der Hochschule erwirtschaftet.

Resümierend kann festgehalten werden, dass allgemeine Studiengebühren natürlich die Investitionen in das Studium erhöhen und damit im Sinne der Erkenntnisse der Literaturanalyse (vgl. Kapitel 2.5.2.5) die Studierenden ökonomisch begründet dazu bewegen müssten, ihre Studienzeit und damit auch die korrelierenden finanziellen Aufwendungen möglichst gering zu halten. Unter Einbeziehung der oben genannten Argumente kann anhand der gewonnenen Daten im Abgleich mit aktuellen Studien zur wirtschaftlichen und sozialen Lage Studierender in Deutschland allerdings nicht zwingend geschlussfolgert werden, dass dies eine Belastungsproblematik seitens der Befragten hervorruft, welche ihre Einstellung zum studentischen Ehrenamt im Hochschulsport fundamental beeinflussen könnte. Damit ist allerdings lediglich herausgestellt worden, dass sich durch die Studiengebühren keine signifikante Veränderung in Bezug auf das Forschungsanliegen ergeben hat. Es bleibt die

grundlegende soziale und wirtschaftliche Situation, in der sich Studierende während ihrer Hochschulausbildung befinden. Mit einem durchschnittlichen monatlichen Budget von 812 Euro (**BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** 2010, 14) hat ein Studierender weit weniger Geld zur Verfügung als Angestellte, welche in Arbeitsverhältnissen beschäftigt sind, die dem so genannten Niedriglohnsektor<sup>85</sup> zugeordnet werden (vgl. **STATISTISCHES BUNDESAMT** 2009, 23ff.). Dabei erfahren die befragten studentischen Ehrenamtlichen durch ihr Hochschulstudium (vgl. Kapitel 3.2.2.4, Diagramm 8) in Verbindung mit bezahlten Nebentätigkeiten (vgl. Kapitel 3.2.2.4, Diagramm 10) in Summe eine wöchentliche Arbeitsbelastung, welche mit der eines durchschnittlichen Arbeitnehmers in Deutschland vergleichbar ist bzw. diese noch übersteigt. Hinzu kommt noch die Zeit, welche sie für ihr Engagement im Hochschulsport investieren.

Wenn auch eine Verschärfung der Ausgangssituation durch die reformierten Studienbedingungen in Verbindung mit Studiengebühren nicht eindeutig belegt werden kann, so bleibt doch die Erkenntnis, dass Personen mit besseren zeitlichen und finanziellen Voraussetzungen eher dazu bereit sind, ehrenamtliche Aufgaben zu übernehmen (vgl. Kapitel 2.5.2.3 und Kapitel 2.5.2.5). Studierende stellen damit grundsätzlich eine gesellschaftliche Gruppe, welche diese Voraussetzungen nur bedingt erfüllen kann. Die Erörterung von Möglichkeiten und Chancen, wie das studentische Ehrenamt nachhaltig zu fördern ist, bleibt damit im Sinne des Forschungsanliegens erstrebenswert.

### **3.3.2.5 Erkenntnisse aus den persönlichen Aussagen**

Abseits des Designs des übrigen Fragebogens, bei dem die genaue Erfassung der für die Thematik dieser Arbeit relevanten Merkmale im Vordergrund stand, bieten die persönlichen Aussagen eher die Möglichkeit, bestimmte Befindlichkeiten und Einstellungen der im Hochschulsport engagierten Studierenden bezüglich des Forschungsanliegens zu erfassen. Vor allem im Zusammenhang mit der im vorherigen Kapitel diskutierten Belastungsproblematik beinhaltet dieser Ansatz nochmals interessante Einsichten.

Die in dieser Studie gewonnenen Daten zur finanziellen und zeitlichen Belastung der ehrenamtlich engagierten Studierenden weisen in der absoluten Tendenz keine gravierenden Veränderungen durch Hochschulreformen und Studiengebühren auf. Sowohl die durchschnittliche Wochenarbeitszeit als auch die finanziellen Leistungen für das Studium in

---

<sup>85</sup> Der durchschnittliche Bruttomonatsverdienst für Niedriglöhner lag 2008 in Deutschland bei rund 1430 Euro. Selbst der branchenspezifisch geringste Durchschnittswert lag noch bei 1160 Euro (**STATISTISCHES BUNDESAMT** 2009, 23).

Relation zu den allgemein aufzubringenden Lebenshaltungskosten haben sich wenn überhaupt nur geringfügig geändert (vgl. Kapitel 3.3.2.4). Betrachtet man das Antwortverhalten der Befragten im Bereich der persönlichen Aussagen, ergibt sich hier allerdings ein gegenteiliger Eindruck. Mit Blick auf die neun Äußerungen, welche mit einem Wert unter 2,0 von den Studierenden eine klare Zustimmung erfahren, hat die Mehrheit dieser Aussagen die stärkere finanzielle und zeitliche Belastung durch hochschulspezifische Gebühren und Reformen zum Inhalt. Auch wenn die bis dato diskutierten Daten dieser Studie diese Schlussfolgerung nicht zwingend erwarten lassen: Die gefühlte Belastung bei den Befragten scheint gestiegen zu sein. Vor allem eine Verschärfung der finanziellen Situation durch Studiengebühren und der damit einhergehende Druck, seine Verweildauer an der Hochschule zu minimieren, sind für die Studierenden sehr präsent (vgl. Kapitel 3.2.2.5, Tabelle 22). Die generell angespannte Einkommenssituation für Studierende, welche bereits im vorherigen Kapitel mit aktuellen Zahlen des **BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG** (2010, 14) dargelegt wurde, scheint dazu zu führen, dass die Studiengebühren trotz ihres relativ geringen Anteils an den realen Unkosten der Befragten als eine große Belastung empfunden werden.

Auch die Studienreformen in Form der Umstellung auf die neuen Abschlüsse Bachelor und Master werden nach Aussage der Studierenden mehrheitlich als Belastung empfunden, welche zudem einen Druck aufbaut, die individuelle Studierzeit gering zu halten. Betrachtet man das Antwortverhalten der Studierenden in den reformierten Studiengängen isoliert, so bekommt die Aussage, dass die Umstellung auf die neuen Abschlüsse zu einer stärkeren zeitlichen Belastung führt, sogar die höchsten Zustimmungswerte (vgl. Kapitel 3.2.2.5). Wenn auch eine objektiv gestiegene Wochenarbeitszeit anhand der Daten nicht belegt werden konnte, so finden sich andere Gründe, welche ein solches Empfinden seitens der Befragten erklären könnten. Die zunehmend verschulten Studiengänge mit ihrer geringeren Wahlfreiheit in Bezug auf die zu belegenden Vorlesungen und Seminare und mit einer resultierenden geregelten Zahl an Semesterwochenstunden nehmen die Studierenden vermehrt in die Pflicht. Trotz einer vermeidlich gleich bleibenden durchschnittlichen Wochenarbeitszeit könnten diese auferlegten Verbindlichkeiten als belastender empfunden werden, als wenn man sich nach Durchsicht des Vorlesungsverzeichnisses gleichsam intrinsisch für sein Wochenarbeitspensum entschieden hat. Hinzu kommt der Umstand, dass ein Großteil der notenrelevanten Prüfungen in den reformierten Studiengängen semesterbegleitend stattfindet (vgl. Kapitel 2.1.2.4). Wo die Studierenden bislang lediglich das Erbringen einer Minimalleistung zur erfolgreichen Bescheinigung der Lehrveranstaltung ableisten mussten, stehen nunmehr studienbegleitende Klausuren, Hausarbeiten und Referate, welche

abschlussrelevant benotet werden. Ein externer Leistungsdruck durch ein vergleichendes und selektierendes Benotungssystem wird somit schon ab dem ersten Semester aufgebaut und konzentriert sich nicht mehr auf die Studienendphase. Zudem ist die Gesamtnote des Bachelorabschlusses nicht nur für den Berufseinstieg wichtig, sondern auch grundlegend für eine Aufnahme in die oftmals zulassungsbeschränkten Masterstudiengänge. Die Qualität des Bachelors ist damit entscheidend dafür, ob das Studium überhaupt nach den jeweiligen individuellen Plänen fortgesetzt werden kann.

Für die erwähnten Divergenzen zwischen den erhobenen Daten zur Belastung der Studierenden im Vergleich zur gefühlten Belastung finden sich somit Erklärungsansätze in den Begleitumständen von Studienreformen bzw. -gebühren. Mit Blick auf die in Kapitel 2.4.3.2 beschriebene Rekrutierungsproblematik von im Hochschulsport engagierten Studierenden sind die persönlichen Aussagen der Befragten keinesfalls zu unterschätzen. Sie spiegeln abseits der erfassten statistischen Daten zu finanziellen und zeitlichen Merkmalen die Befindlichkeiten und damit auch die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Situation durch die Studierenden wider. Die Übernahme eines Engagements im Hochschulsport beruht nach den gewonnenen Erkenntnissen größtenteils auf der eigenen Motivation der ehrenamtlich Tätigen und ist weniger extern initiiert (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Diese intrinsische Handlungsmotivation wird sich eher aus der subjektiven Bewertung der persönlichen Lage herausbilden, als dass sie auf objektiven statistischen Zahlen fußt.

Mit Blick auf die Belastung der Befragten erscheint es abschließend als durchaus positiv, dass trotz aller persönlicher Empfindungen die Studierenden mehrheitlich angeben, dass sie ihren wöchentlichen Arbeitsaufwand in Kumulation aus Studium und Nebentätigkeit gut bewältigen können. Diese Aussage muss allerdings vor dem Hintergrund der Anlage der Befragung gesehen werden. Die Stichprobe schließt nur solche Studierenden ein, welche bereits ein studentisches Ehrenamt innehaben. Es erscheint vor diesem Gesichtspunkt als ein erwartetes Antwortverhalten, da es genau diese Zeitsouveränität ist, welche als Voraussetzung zur Übernahme eines Ehrenamtes gesehen wird (vgl. Kapitel 2.5.2.5). Man kann davon ausgehen, dass eben jene Studierenden, für die ihr wöchentlicher Arbeitsaufwand eine hohe Belastung darstellt, in dieser Erhebung nicht vertreten sind, da sie sich nicht für die Übernahme einer freiwilligen Tätigkeit im Hochschulsport motivieren konnten.

Letztlich kann aus der Bewertung der persönlichen Aussagen noch die Erkenntnis gewonnen werden, dass die Studierenden einer Anerkennung ihrer Tätigkeiten im Hochschulsport in Form von studienrelevanten Entlastungen oder Vergütungen zwar allgemein positiv gegenüberstehen, man allerdings anhand des Antwortverhaltens nicht ableiten kann, dass dies

für die betreffenden Personen von enormer Wichtigkeit ist. Dies deckt sich zum einen mit den in Kapitel 3.3.2.1 diskutierten Daten zum Charakter des studentischen Engagements, nach denen es vor allem der Spaß an der Tätigkeit und in Verbindung damit die sozialen Kontakte und die direkte Anerkennung durch die Kommilitonen sind, welche die Studierenden dazu motivieren, sich zu engagieren. Eine Anerkennung seitens der Hochschule spielt hier weniger eine Rolle, findet zumeist nicht statt und wird damit auch nicht weiter in Betracht gezogen.

Zum anderen wurde im Rahmen des Charakters des Engagements zudem die Einsicht gewonnen, dass der Nutzen für die spätere berufliche Tätigkeit bei den Befragten im Ranking der Gründe für die Aufnahme eines Ehrenamts einen hinteren Platz einnimmt. Dies spiegelt sich auch in den persönlichen Aussagen wider. Die zugehörige Aussage, dass die Tätigkeit im Hochschulsport einen Nutzen für den späteren beruflichen Werdegang haben könnte, stößt im Vergleich eher auf verhaltene Zustimmung (Kapitel 3.2.2.5, Tabelle 22). Damit wird einmal mehr untermauert, was bereits in Kapitel 3.3.2.2 mit Blick auf ein traditionelles Lernverständnis bei den Studierenden diskutiert wurde. Für die Befragten ist ihr Engagement im Hochschulsport eher Raum für eine bewusste, aktive und sportbezogene Freizeitgestaltung und weniger ein Lernraum, in welchem sie persönliche Qualifizierungspotentiale angesiedelt sehen, welche Anbindung an das spätere Berufsleben haben. Dementsprechend mag die Klassifizierung ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit als universitäres Handlungsfeld mit Bildungscharakter für viele Studierende zunächst einmal abwegig erscheinen, da sie den Lernraum Hochschule in ihrer persönlichen Definition strikt vom Freizeitraum Hochschulsport getrennt betrachten.

### 3.3.3 Fazit

Bilanzierend kann man festhalten, dass die Erkenntnisse der empirischen Studie in Bezug auf das Forschungsanliegen eine sowohl sinn- als auch wertvolle Ergänzung zu den Einsichten darstellen, welche in der Literaturanalyse gewonnen wurden. Dabei darf man mit Blick auf das in Kapitel 3.3.1 diskutierte methodische Vorgehen der Befragung davon ausgehen, dass die erfassten Daten aufgrund ihrer Genese eine direkte Aussagekraft für die Gruppe der im Hochschulsport engagierten Studierenden besitzen.

Die bedeutsamsten Schlussfolgerungen des empirischen Forschungsansatzes stellen sich in Anlehnung an die im hermeneutischen Teil dieser Arbeit erläuterten Themenkomplexe wie folgt dar: Das Tätigkeitsfeld, in welchem Studierende an deutschen Hochschulen engagiert sind, weist viele Parallelen zum dem in der Literatur beschriebenen Ehrenamt auf. Es kann

damit vom grundlegenden Charakter her trotz einer vielfach gängigen monetären Vergütung als freiwilliges Ehrenamt angesehen werden, da es sowohl theoretisch per Definition als auch in seinen real existierenden Ausführungen klar diesem Beschäftigungsfeld zuzuordnen ist. Dies gilt sowohl für das Ehrenamt im Allgemeinen als auch für das Ehrenamt in sportbezogenen Kontexten.

Mit Bezug auf die Qualität der Tätigkeit sind der Großteil der Studierenden in leitenden Funktionen tätig, wobei ihr Aufgabenprofil eben jene Schlüsselqualifikationen von ihnen fordert, welche sowohl in berufspädagogischer Literatur als auch in gegenwärtigen Studien und Analysen des Arbeitsmarktes vorrangig genannt sind. Wenn auch die Aneignung dieser berufsrelevanten Soft Skills nicht im Fokus der Studierenden steht und sie ihr Engagement nicht bewusst als Lernraum begreifen, so lassen aktuelle Erkenntnisse der Lernpsychologie bzw. grundlegende Ansätze moderner Didaktik darauf schließen, dass in den freiwilligen Engagements im Hochschulsport eben jene Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert werden können, welche im Sinne einer im Bologna-Prozess geforderten Beschäftigungsfähigkeit zu fächerübergreifenden Basisqualifikationen gezählt werden können.

In punkto Vergütung des Engagements ist zu erkennen, dass trotz einer gängigen finanziellen Aufwandsentschädigung bei den Studierenden die soziale Anerkennung im Mittelpunkt steht. Im Zuge der Studienreformen lässt sich allerdings ein klarer Wandel bezüglich der Einstellung zu möglichen Anerkennungsformen ausmachen. Formen der Anerkennung, welche eher von ideellem Wert sind, weisen dabei eine rückläufige Tendenz auf, wohingegen Anerkennungsformen, welche einen direkten finanziellen bzw. studienrelevanten Nutzen beinhalten, an Bedeutung gewinnen. Diese Entwicklung ist von großem Interesse mit Blick auf eine antizipierte Rekrutierungsproblematik bzw. damit zusammenhängende zukünftige Förderungsmöglichkeiten von studentischem Ehrenamt.

Letztlich kann anhand der Daten zur zeitlichen bzw. finanziellen Belastung ausgesagt werden, dass sich durch die Veränderungen der Studienreformen bzw. der teilweise erhobenen Studiengebühren die durchschnittlichen Werte und damit die harten Daten zur Belastung kaum verändert haben. Die Wochenarbeitszeit ist im Mittel annähernd gleich geblieben und in einem größtenteils fremdfinanzierten Studentenleben machen die direkten Abgaben an die Hochschule nur einen geringen Teil der allgemeinen Lebenshaltungskosten aus. Im persönlichen Empfinden stellt sich dies bei den Studierenden allerdings anders dar. Sie erleben einen subjektiv höheren Zeitdruck bzw. eine finanziell verschlechterte Situation durch Reformen und Gebühren. Abseits der absoluten Belastungsdaten lässt sich dieses negativ geprägte Bewusstsein ihrer Ist-Situation durch die veränderten Studienstrukturen bzw. die

grundsätzlich angespannte finanzielle Situation der Befragten erklären. Mit Blick auf das studentische Ehrenamt müssen sich die Hochschulen dieser Problematik bewusst sein.

Für den grundlegenden Ansatz dieser Arbeit kann somit folgendes festgehalten werden: Die im Literaturteil beschriebene Rekrutierungsproblematik studentischer Kräfte im Hochschulsport bleibt präsent und wird durch die aktuellen Entwicklungen an deutschen Hochschulen eher noch verschärft. Gleichzeitig bieten die freiwilligen Engagements einen Raum, in dem für den Arbeitsmarkt höchst relevante Schlüsselqualifikationen praktische Anwendung finden. Der Charakter dieser Engagements als studentisches Ehrenamt eröffnet dabei in Verbindung mit den Studienreformen neue Möglichkeiten der Anerkennung bzw. Vergütung dieser Tätigkeiten. In Zusammenführung der Erkenntnisse aus Hermeneutik und Empirie ergibt sich der Schluss, dass berufsqualifizierende Bildungsprozesse im Hochschulsport präsent sind und zudem Chancen und Möglichkeiten bestehen, studentische Engagements auch curricular verankert zur Berufsqualifizierung im universitären Handlungsfeld zu nutzen. In welcher Form und inwieweit dies zukünftig geschehen kann, wird maßgeblich vom dem Willen der Beteiligten abhängen, die in dieser Arbeit wissenschaftlich belegten und erörterten Wege auch beschreiten zu wollen. Sowohl die Hochschulen, als auch die zentralen Einrichtungen für den Hochschulsport mit ihrem Dachverband adh und die Studierenden können hier tätig werden, um gemeinsam für alle Parteien gewinnbringende Konzepte zu erarbeiten.

## **4 Schlussbetrachtung**

Da die Diskussion bzw. Einordnung der aus Literatur und Empirie gewonnenen Erkenntnisse bereits im Anschluss an die jeweiligen Kapitel geschehen ist, soll die Schlussbetrachtung vor allem dazu dienen, etwaige zukünftige Entwicklungen in den Blick zu nehmen und einen Ausblick auf Handlungsmöglichkeiten und damit verbundene Chancen für die betroffenen Institutionen und Personen zu liefern. Die Konzeption eines konkreten Lösungsansatzes für die Problematik der Forschungsfrage wird dabei der Situation nicht gerecht, in der sich die Hochschullandschaft in Deutschland gegenwärtig befindet. Die Hochschulreformen haben ein traditionelles System aufgebrochen und in Bewegung gesetzt und zugleich viele Freiräume für individuelle Konzepte vor Ort geschaffen. Durch die dadurch entstandene konzeptionelle Diversität an den Hochschulen scheint es im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Organisation der lokalen Hochschulsporteinrichtung als wenig sinnvoll, einen allgemein gültigen und praktikablen Weg aufzuzeigen. Vielmehr sollen für die Beteiligten nochmals zusammenfassend die Chancen verdeutlicht werden, welche sich aus den Einsichten dieser Arbeit ergeben und im Anschluss Möglichkeiten der Umsetzung aufgezeigt werden. Ob und inwieweit diese Vorschläge lokal angenommen und umgesetzt werden können, obliegt den Entscheidungsträgern vor Ort.

### **4.1 Ausblick**

#### **4.1.1 Chancen für Hochschulen, Hochschulsport und Studierende**

Bereits im Fazit des Literaturteils wurden kurz die positiven Effekte aufgezählt, welche durch eine Anerkennung des studentischen Ehrenamtes im Hochschulsport als studienrelevante Leistung für die involvierten Institutionen bzw. Studierenden erzielt werden könnten. Abschließend sollen in Verknüpfung mit den Ergebnissen der empirischen Daten diese Chancen nochmals geordnet und konkretisiert für alle Beteiligten präsentiert werden.

##### **4.1.1.1 Hochschulen**

Was die Vorteile einer studienrelevanten Vergütung des studentischen Ehrenamtes angeht, so sind die Universitäten und Fachhochschulen auf den ersten Blick nur peripher beteiligt, dreht es sich im Kern der Problematik doch um den Hochschulsport und die hier freiwillig engagierten Studierenden. Die Hochschulen stecken dabei zunächst einmal den Rahmen als

übergeordnete Organisationssysteme, welche vor allem durch ihre grundsätzlichen Funktionen, die Vermittlung und Bescheinigung von Bildung, für das Forschungsanliegen interessant werden. Bei genauerer Betrachtung ergibt sich allerdings gerade auch für die Hochschulen als Ganzes im Kontext der in dieser Arbeit angeschnittenen Themenfelder eine Vielzahl von möglichen Bereicherungen.

Den deutschen Universitäten, denen bei der Umsetzung der im Bologna-Prozess geforderten Reformen im Rahmen der regelmäßigen Evaluationen immer wieder ein Mangel bei der Implementierung der so genannten „Beschäftigungsfähigkeit“ bescheinigt wurde (vgl. Kapitel 2.1.2.2), würde sich eine Möglichkeit bieten, hierzu auf interne Strukturen zurückzugreifen. Dabei würde sich mit dem Hochschulsport quasi „vor der eigenen Haustür“ ein natürliches Handlungsfeld auf tun, in dem die gewünschten fächerübergreifenden Qualifikationen nach den Grundsätzen zeitgemäßer Pädagogik und Lernpsychologie ganzheitlich und themenbezogen vermittelt werden könnten (vgl. Kapitel 2.2.6).

Die Erschließung und Nutzung der internen Ressourcen zur Vermittlung berufsrelevanter Soft Skills zöge zudem eine größere Unabhängigkeit von externen Anbietern nach sich. Zwar soll der geforderte Ausbau von Kooperationen mit Wirtschaft und Arbeitswelt (vgl. Kapitel 2.1.2.1) nicht ausbleiben, jedoch erhielte man sich eine gewisse Eigenständigkeit auch in diesem Sektor und würde so einer Instrumentalisierung der Hochschulen als reine Zulieferer für Fachkräfte im Sinne des Arbeitsmarktes vorbeugen. In gewisser Weise hätte man damit auch eine Möglichkeit geschaffen, die Humboldtsche Charakterbildung, die frei von ideologischen Einflüssen und Partikularinteressen definiert ist, als traditionelles Gut an deutschen Universitäten zu schützen (vgl. Kapitel 2.1.2.3).

Eine Aufwertung des studentischen Engagements als studienrelevante Leistung würde den Hochschulen zudem einen Rahmen bieten, die aktive Einbindung der Studierenden in ihre Ausbildung zu fördern. Dies würde dem im Bologna-Prozess geforderten Bewusstsein nachkommen, die Studierenden als kompetente und konstruktive Partner zu begreifen, welche die Organisation und den Inhalt ihres Studiums beeinflussen sollen (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Solche flexiblen Ausbildungswege unter aktiver Einbindung der Studierenden werden von den Europäischen Hochschulministern explizit begrüßt.

In Zeiten knapper Finanzmittel (vgl. Kapitel 2.1.3.2) tun die Hochschulen zudem gut daran, das studentische Engagement in allen Bereichen zu fördern. Die empirischen Daten belegen deutlich, dass die Motivation der im Hochschulsport tätigen Studierenden sich nicht auf finanzielle Gegenleistung stützt (vgl. Kapitel 3.2.2.1). Durch die studienrelevante Vergütung dieser durchaus als Ehrenamt einzustufenden Tätigkeiten bieten sich für die Universitäten

Wege für eine immaterielle Anerkennung. Dabei soll hier nicht im Sinne von Einsparungsmaßnahmen dafür geworben werden, finanzielle Aufwandsentschädigungen für studentisches Engagement gegen ausbildungsrelevante Qualifizierungsnachweise zu ersetzen. Jedoch bietet sich für die Hochschulen eine Möglichkeit, studentische Mitarbeit abseits von monetärer Vergütung zu fördern und auf einer Ebene, welche den Charakter als Bildungsinstitution geradezu hervorhebt, anzuerkennen.

Für die einzelnen Fakultäten und Fachbereiche an den Hochschulen könnte es zudem eine Entlastung darstellen, wenn gewisse Teile der universitären Ausbildung ausgelagert werden könnten. Die Literaturanalyse hat aufgezeigt, dass die traditionelle Binnengliederung der Hochschulen der Forderung nach interdisziplinärer Qualifizierung nur schwer nachkommen kann (vgl. Kapitel 2.1.2.3) und die fachlich ausgerichteten Bildungsstätten hiermit häufig überfordert sind. Zumindest der Teil der Studierenden, welche sich im studentischen Sport engagieren, könnte damit diese Qualifizierung auch anderweitig erbringen bzw. nachweisen. Dies würde es den Fakultäten ermöglichen, ihre Ressourcen weiterhin fachspezifisch zu investieren. Die empirischen Ergebnisse zeigen zudem, dass sich die im Hochschulsport engagierten Studierenden aus den unterschiedlichsten Studienrichtungen generieren (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Wenn in Kapitel 2.5.1 davon die Rede ist, dass ehrenamtliches Engagement die soziale Kohäsion der Gesellschaft fördert, so kann der Hochschulsport mit Blick auf die Ausbildung für die Universität zu einem Werkzeug der fachbereichsübergreifenden Qualifizierung werden, welches gleichsam die interne Vernetzung fördert. Solche übergeordneten Strukturen innerhalb der Hochschulen erscheinen im Kontext des Ausbaus interdisziplinärer Studiengänge immer bedeutsamer.

Mit Blick auf die sich entwickelnde Wettbewerbssituation der Hochschulen untereinander und einer gesteigerten Tendenz, sich als Universität zu profilieren und von seinen Konkurrenzstandorten abzusetzen, wurde schon im Literaturteil erwähnt, dass die universitären Sportmöglichkeiten ein Mittel zur Distinktion darstellen könnten (vgl. Kapitel 2.4.3.1). Eine Anerkennung sportbezogenen Engagements im Hochschulbereich könnte zudem dazu beitragen, die Universität für ein bestimmtes Klientel interessant zu machen, indem sie die Lebenswelt der Studierenden konstruktiv mit der Ausbildungssituation verknüpft.

Letztlich muss mit Blick auf die moderne Lernforschung festgehalten werden, dass die universitären Curricula in ihrer Vermittlungsmethodik häufig noch sehr traditionell geprägt sind. Die Erkenntnisse der modernen Lernpsychologie, die mittlerweile die Rahmenpläne von schulischer und betrieblicher (Fort-)bildung prägen (vgl. Kapitel 2.3.3 und Kapitel 2.2.6),

finden in den auf frontale und zentralisierte Wissensvermittlung ausgelegten Vorlesungen der Hochschulen wenig Anwendung. Sollen im Rahmen universitärer Bildung zukünftig neben dem Fachwissen auch fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen erlangt werden, so muss sich die Hochschule die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. Die geforderte grundlegende Umstrukturierung der universitären Curricula (vgl. Kapitel 2.1.2.3) erfordert dabei auch eine Neuorientierung in der Lernkultur hin zu einem aktiven, ganzheitlichen und handlungsorientierten Lernen (vgl. Kapitel 2.2.6). Die Einbindung des Hochschulsports als Forum, in dem solche Formen des Lernens Anwendung finden, bietet der Hochschule einen pragmatischen Ansatz, dieser Forderung nachzukommen und die fächerübergreifende Vermittlung von personalen und sozialen Kompetenzen sinnvoll in die Curricula zu integrieren. Zudem wird der Forderung der Europäischen Kultusminister entsprochen, die das informelle Lernen als wesentliches Element eines zukünftigen europäischen Hochschulraumes ansehen (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Zusammenfassend ergeben sich für die Hochschule eine Reihe von Vorteilen, welche sowohl organisatorischer und struktureller als auch inhaltlicher Art sind. Mit Blick auf die Entwicklungsgeschichte der europäischen Universitäten wird deutlich, dass diese von Beginn an angegliedert an gesellschaftliche bzw. wirtschaftliche Interessen verlief. Im Zentrum aller Reformen muss daher immer die Produktqualität der Ausbildung stehen, die den Studierenden dazu befähigt, zukünftig seinen Platz in dieser Gesellschaft bzw. im Arbeitsleben einzunehmen. Mit Blick auf die geforderte „Beschäftigungsfähigkeit“, welche Studierende nach erfolgreichem Hochschulabschluss erhalten haben sollen, kann davon ausgegangen werden, dass eine Anerkennung des studentischen Engagements im Hochschulsport als studienrelevante Leistung zu eben jener Produktqualität des Hochschulstudiums beitragen kann.

### **4.1.1.2 Hochschulsport**

Die große Chance, welche in einer Anrechnung der studentischen Tätigkeiten als studienrelevante Leistung für den Hochschulsport steckt, ist vordergründig sicherlich die Sicherung der ehrenamtlichen Strukturen vor Ort. Die in der Literatur beschriebene Rekrutierungsproblematik (vgl. Kapitel 2.4.3.2 und Kapitel 2.5.3.2) wurde von der empirischen Studie dahingehend bestätigt, dass die gefühlte zeitliche und finanzielle Souveränität, welche grundsätzliche Voraussetzung zur Übernahme eines Ehrenamtes ist, durch Studienreformen und -gebühren negativ beeinflusst wird (vgl. Kapitel 3.2.2.5). Die Bedeutung des studentischen Engagements ist für die Aufrechterhaltung des Sportbetriebes an

den Hochschulen in seiner jetzigen Form immens (vgl. Kapitel 2.4.2.4), und die Erhaltung und Stützung dieser Strukturen muss im unmittelbaren Interesses des Hochschulsports stehen. Doch neben diesem offenkundigen Zugewinn bieten sich für Hochschulsporteinrichtungen und adh noch einhergehende Chancen.

Der wachsende Wettbewerb auf die reduzierten Finanzmittel stellt auch für die Hochschulsporteinrichtungen zukünftig eine Herausforderung dar (vgl. Kapitel 2.4.3.1). Eine immaterielle Besoldung der freiwillig Engagierten könnte somit eine kostenneutrale Methode darstellen, die Organisationsformen des gegenwärtigen Sportbetriebes, der zu seiner Aufrechterhaltung auf ehrenamtliche Mitarbeit angewiesen ist, nachhaltig zu stärken. Dabei könnte eine so erreichte Entschärfung der finanziellen Situation unter anderem dazu beitragen, dass mehr Ressourcen für Sportstätten bzw. Material an den Standorten zur Verfügung stehen. Zudem könnten die Gebühren, die in Hochschulsporteinrichtung mittlerweile beispielsweise für betreuungsintensive Fitnessangebote oder Sportarten mit hohen Ausrüstungskosten entstehen, niedrig gehalten werden. Dieser Umstand würde auch erklärten Zielen des adh, wie beispielsweise die Förderung eines hochwertigen Breitensports für jedermann an deutschen Hochschulen (vgl. Kapitel 2.4.2.3), dienlich sein.

Eine studienrelevante Anerkennung von Engagements im Hochschulsport könnte zudem für die Hochschulsporteinrichtungen eine Form des Qualitätsmanagements darstellen. So wäre eine etwaige Vergütung der Leistungen mit ECTS-Punkten gut mit Formen des Feedbacks und der Evaluation zu koppeln bzw. an weitere Zertifikate (Übungsleiterlizenzen bzw. Fortbildungen) zu binden. Es darf davon ausgegangen werden, dass ein derartiger Rahmen für studentische Mitarbeit für die grundlegende Qualität des Sportbetriebes förderlich sein kann.

Im Rahmen von Forschung und Lehre hätte die Einbindung in die Vergabe studienrelevanter Leistungsnachweise für die zentralen Einrichtungen für den Hochschulsport eine klare Aufwertung als universitäre Institution zur Folge. Ein solcher Schritt würde die in der modernen Sportpädagogik beschriebenen Möglichkeiten zur Vermittlung von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen (vgl. Kapitel 2.3.5) gleichsam curricular anerkennen. Der Hochschulsport könnte damit seine Schnittstelle zwischen akademischer Laufbahn und dem Bereich des Sports auf eine solide Grundlage stellen. Zudem könnte er zukünftig eine Verbindungsstelle zwischen den Fachbereichen darstellen. Mit seiner großen Bandbreite an Mitarbeitern aus den unterschiedlichsten Studienrichtungen (vgl. Kapitel 3.2.1.1) böte das Handlungsfeld des studentischen Sports ein ideales Medium, um die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen an Hochschulen zu implementieren. Kaum eine andere universitäre Institution schafft mit Blick auf ihre studentische Klientel diese

sprichwörtliche „spielerische Zusammenführung verschiedener Fachrichtungen“. Alle Beteiligten an den Hochschulen sollten sich dieser Chance bewusst sein, welche sich im Rahmen der flexibel gehaltenen Lösungswege bei den Reformen des Bologna-Prozesses aufzutut, und dem Hochschulsport zukünftig die Chance einräumen, sich auch im Kontext der Sportpädagogik als Wissenschaftslabor der Sportwissenschaft zu erweisen (vgl. Kapitel 2.4.3.1).

Letztlich würden nicht nur die Hochschulsporteinrichtungen vor Ort, sondern auch der Dachverband adh von ausbildungsrelevanten Anerkennungsformen studentischen Engagements profitieren. Eine Sicherung der ehrenamtlichen Mitarbeit in den auf paritätische Besetzung ausgelegten Gremien des Verbandes ist grundlegend für das satzungsgemäße Selbstverständnis des adh (vgl. Kapitel 2.4.2.4). Die schon im Bereich der lokalen Strukturen an den Universitäten angesprochene stärkere Einbindung und Vernetzung in das System Hochschule würde auch für den adh, der sich über Jahrzehnte hinweg selbstverständlich als Teil der Hochschulkultur entwickelt hat (vgl. Kapitel 2.4.1.3), positive Entwicklungsmöglichkeiten beinhalten. Der adh könnte einmal mehr der ihm in der Literatur zugeschriebenen Rolle als kreativer Vorreiter von Entwicklungen im Bereich des Sports (vgl. Kapitel 2.4.2.1) gerecht werden und im Rahmen der Studienreformen innovative Ideen mit einbringen. Ihm bietet sich dabei die Möglichkeit, mit seinen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen der Anerkennung des studentischen Ehrenamtes als Studienleistung einen formalen Rahmen zu geben und seinem Bildungsprogramm eine weitere Facette hinzuzufügen. Er könnte sich für die Hochschulen als externer Partner für die Organisation von fächerübergreifender Bildung positionieren, der zugleich eine Unabhängigkeit von wirtschaftlichen Interessen aufweist und somit der viel kritisierten Instrumentalisierung von Hochschulbildung als Produkt rein wirtschaftlicher Interessen (vgl. Kapitel 2.1.2.4) vorbeugt.

### **4.1.1.3 Studierende**

Bei allen antizipierten Vorteilen für die beteiligten Institutionen sind es vor allem die engagierten Studierenden selber, welche von einer Anerkennung ihres Ehrenamtes als berufsqualifizierende Teilleistung ihres Hochschulstudiums profitieren würden.

In Zeiten von Studienreformen und -gebühren, welche für die Studierenden gefühlt eine hohe zeitliche und finanzielle Mehrbelastung darstellen (vgl. Kapitel 3.2.2.5), würde diese immaterielle Form der Anerkennung eine deutliche Entlastung ergeben. Die subjektive Wochenarbeitszeit würde in dem Moment sinken, in der ehrenamtliche Tätigkeiten als

Studienleistung besoldet werden würden, da folglich zusätzliche Seminare zu fächerübergreifenden Kompetenzen entfielen. Die Tätigkeit im Hochschulsport selber würde von den Studierenden nicht als Arbeit bzw. Studienzeit im eigentlichen Sinne begriffen werden. Sie stellt nach den Erkenntnissen der empirischen Studie ein zumeist intrinsisch motiviertes Engagement dar, bei dem der persönliche Spaß an der Tätigkeit bzw. die sozialen Kontakte im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 3.2.2.1), und somit eine Form der Beschäftigung, der die Studierenden im Rahmen ihrer Freizeit ohnehin nachgingen.

In Bezug auf das Ehrenamt wird in der Literatur davon gesprochen, dass Organisationsformen von Bedeutung sind, die der Lebenssituation der Menschen und damit ihrer biographischen Passung entsprechen (vgl. Kapitel 2.5.2.5). Der unmittelbare Ausbildungsbezug, den eine Vergütung im Rahmen von ECTS-Punkten erzielen könnte, würde eine solche Passung von Lebenssituation und Engagement nach sich ziehen, welche den Alltag der Studierenden bereichern könnte. Zu den bereits im vorherigen Absatz erwähnten individuellen Motiven wie Spaß und soziale Kontakte, würde mit dem Erbringen einer Studienleistung ein weiteres Motiv hinzukommen, welches direkte Anbindung an die persönliche Situation, nämlich die studentische Lebenswelt, hätte.

Auch könnte eine Anerkennung studentischen Ehrenamtes als Studienleistung dazu führen, dass die Studierenden sich vermehrt als aktive Mitgestalter ihrer Hochschule betrachten. Sie gehen ihren Engagements grundsätzlich freiwillig nach und haben dabei die Möglichkeit, aktiv das universitäre Leben mitzugestalten und ihre oft sportbezogenen Erfahrungen und Kenntnisse gewinnbringend für ihre Kommilitonen bzw. den Hochschulsport einzubringen. Diese Tätigkeit hat dabei einen grundlegend anderen Charakter als das Besuchen einer Lehrveranstaltung und die Erbringung einer in diesem Kontext geforderten Studienleistung in Form einer Klausur, einer Hausarbeit oder eines Referates. Hier wird der im Bologna-Prozess aufgestellten Forderung Rechnung getragen, die Studierenden zukünftig an der Organisation ihrer Ausbildung zu beteiligen und hierzu auch informelle Formen des Lernens in Betracht zu ziehen (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Ein möglicher positiver Effekt könnte in Folge zudem eine stärkere Identifikation der Studierenden mit ihrer Hochschule sein, da sie ein aktiver Teil ihrer Strukturen sind und nicht bloß ein Konsument ihres Bildungsangebotes.

Abschließend muss festgehalten werden, dass im Sinne der Reformen des Bologna-Prozesses sicherlich die verbesserte „Beschäftigungsfähigkeit“, welche die Studierenden durch ihr sportbezogenes Ehrenamt für ihren zukünftigen Berufsweg erlangen könnten, als großer Mehrwert aufgeführt werden muss. Die empirische Untersuchung hat klar belegt, dass die im Hochschulsport von den engagierten Studierenden eingeforderten Schlüsselqualifikationen

sich mit den überfachlichen Fähigkeiten decken, welche der Arbeitsmarkt heute von Berufseinsteigern einfordert (vgl. Kapitel 3.3.2.2). Eine Anerkennung und damit auch eine curriculare Einbindung des Engagements als Mittel zur universitären Berufsqualifizierung könnte dazu beitragen, dass Studierende ihre ehrenamtlichen Tätigkeiten zukünftig auch als Lernraum bzw. Trainingsraum für wichtige personale und soziale Kompetenzen wahrnehmen. Eine gezielte Unterstützung dieses Lernens in Form von Feedbackstrukturen bzw. Fortbildungen würde dazu führen, diese Chance noch zielgerichteter und effektiver für die Studierenden nutzbar zu machen. Letztlich ist es damit, wie bereits in Kapitel 4.1.1.1 erwähnt, die Produktqualität des Hochschulstudiums, welche ein Potential zur Verbesserung aufweist, was natürlich in erster Linie den Studierenden zugute kommen würde.

### 4.1.2 Handlungsmöglichkeiten in Theorie und Praxis

In diesem Kapitel soll zunächst eine kurze Zusammenfassung des theoretischen Ansatzes dieser Arbeit unter Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse aus Literatur und Empirie gegeben werden. Dies soll dazu dienen, nochmals die strategischen Eckpunkte eines zukünftigen Handlungsbedarfs bzw. etwaiger Handlungsmöglichkeiten vor ihrem theoretischen Hintergrund zu verdeutlichen. Im weiteren Verlauf werden praktische Modelle skizziert, in denen konkrete Formen der Handhabung aufgezeigt werden, welche den Hochschulen in Zukunft zur Verfügung stehen.

#### 4.1.2.1 Theoretische Ansätze

Die theoretischen Überlegungen zur universitären Berufsqualifizierung im Rahmen studentischen Engagements in deutschen Hochschulporteinrichtungen, welche bereits in der Einleitung grundsätzlich dargestellt wurden, haben sich durch den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit ausdifferenziert und in vielerlei Hinsicht gefestigt. Es liegt ein Handlungsbedarf vor, wobei sich ein Rahmen auftut, innerhalb dessen sich ein Instrument anbietet, welches in seiner Wirksamkeit wissenschaftlich belegt ist.

Der antizipierte Handlungsbedarf ist dabei evident. Zum einen hat die gefühlte Rekrutierungsproblematik für die Gruppe der freiwillig Engagierten im Hochschulsport in aktuellen Studien zum Ehrenamt in Deutschland Bestätigung gefunden (vgl. Kapitel 2.5.3.2). Die Ergebnisse der empirischen Studie zur gefühlten Mehrbelastung der Studierenden durch Reformen und Gebühren stützen diese These (vgl. 3.2.2.5). Daneben bescheinigen die den Bologna-Prozess begleitenden Evaluationen zu dessen Umsetzung in Deutschland wiederholt

einen Nachholbedarf in punkto aktiver Mitgestaltung der Studierenden an Organisation und Inhalt ihrer Ausbildung, sowie einer grundlegenden Umstrukturierung der universitären Curricula zur Sicherung der geforderten „Beschäftigungsfähigkeit“ der Absolventen (vgl. Kapitel 2.1.2). Dabei werden unter anderem das Ausloten und die Nutzung interner Kooperationen eingefordert.

Der Handlungsrahmen für mögliche praktische Ansätze wird dabei durch die Reformen eröffnet. Den Hochschulen wird bewusst ein persönlicher Freiraum eingeräumt, um individuelle Lösungen vor Ort zu verwirklichen und flexible Ausbildungswege unter dem gemeinsamen Dach der Universität zu verwirklichen. Es werden in diesem Zusammenhang mit Bedacht keine klaren Vorgaben gemacht und zudem das informelle Lernen als wesentliches Element eines zukünftigen europäischen Hochschulraumes hervorgehoben (vgl. Kapitel 2.1.2.1). In diesem Rahmen wird den Hochschulen mit einer Vergütung von Studienleistungen durch ECTS-Punkte ein System der Leistungsbescheinigung zur Verfügung gestellt, welches sich vordergründig an dem Arbeitsaufwand orientiert, der für eine bestimmte Zahl von Kreditpunkten abzuleisten ist (vgl. Kapitel 2.1.2.4). Nicht nur kann dieser Arbeitsaufwand bei den engagierten Studierenden im Hochschulsport klar belegt und geprüft werden, ein solches System öffnet auch den Weg für eine flexible und offene Form der Vergütung von erbrachten Leistungen, wodurch sich sinnvolle Formen der immateriellen Anerkennung ergeben (vgl. Kapitel 2.5.2.6).

Durch das studentische Engagement im Hochschulsport, welches in seinem Charakter als ehrenamtliche Tätigkeit angesehen werden kann (vgl. Kapitel 3.3.2.1), ist der Universität ein Instrument gegeben, der Forderung nach „Beschäftigungsfähigkeit“ und der Implementierung aktiver Mitgestaltung von Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung nachzukommen. Das Ehrenamt im Hochschulsport bietet hierzu einen strukturierten Lernraum innerhalb der eigenen Organisationsstrukturen. Die Erkenntnisse aus aktueller Literatur zu Professionalisierung als Dimension des modernen Ehrenamtes (vgl. Kapitel 2.5.2.7) unterstreichen den berufsvorbereitenden Wert dieser Tätigkeiten, und die empirische Studie belegt klar, dass zwischen den am Arbeitsmarkt geforderten und den im Hochschulsport angewandten überfachlichen Qualifikationen große Überschneidungen, wenn nicht gar eine Deckung, vorliegen (vgl. Kapitel 3.3.2.2).

Die wissenschaftliche Stützung der Wirksamkeit dieses theoretischen Handlungsansatzes liefern die modernen Erkenntnisse aus Pädagogik und Lernpsychologie. Autorenunabhängig spricht sich die Pädagogik für offene, aktive und handlungsorientierte Lernformen aus, wenn es um die Vermittlung von berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen geht, und sieht darin die

große Chance, die Ausbildung dieser überfachlichen Kompetenzen auch tatsächlich zu fördern bzw. zu erwerben (vgl. Kapitel 2.2.6). Die Sportpädagogik stützt diesen Ansatz und bringt Argumente für das Feld des Sports als Lern- bzw. Trainingsraum für fächerübergreifende Soft Skills (vgl. Kapitel 2.3.1). Letztlich sprechen auch die Erkenntnisse der auf neurophysiologische Studien beruhenden modernen Lernpsychologie dafür, dass dem informellen Lernen abseits des bewussten, institutionalisierten Lernens eine große Bedeutung zugemessen werden muss (vgl. Kapitel 3.3.2.2).

### **4.1.2.2 Praktische Umsetzung**

Wie bereits anfangs der Schlussbetrachtung erläutert, ist die Erarbeitung eines allgemeinen Konzeptes aufgrund der divergenten Organisationsstrukturen an den jeweiligen Hochschulstandorten der Problemlage nicht angemessen. Vielmehr sollen im Rahmen der Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung der im vorherigen Kapitel erläuterten theoretischen Ansätze hier einzelne Ideen und Vorschläge beschrieben werden. Jede Hochschule muss in Folge für sich selber reflektieren, ob und inwieweit diese möglichen Wege für sie beschreibbar sind. Dabei wird wohl nur das Zusammenspiel von verschiedenen der in Folge genannten Handlungsmöglichkeiten dazu führen, lokal ein Konzept zu implementieren, welchem zum einen eine gewisse Funktionalität und Pragmatik zugrunde liegt und welches zum anderen die beschriebenen Vorteile für die beteiligten Personen und Institutionen mit sich bringt.

Im Mittelpunkt aller Bemühungen muss ohne Frage die Anerkennung des studentischen Engagements als studienrelevante Leistung stehen. Eine Vergütung mit ECTS-Punkten stellt dabei sowohl eine praktikable als auch sinnvolle Lösung dar. Hier kann seitens der Hochschule als Bildungsträger klar definiert werden, für welche Art der Engagements man Kreditpunkte erhält und für welchen Zeitraum man hierfür tätig sein muss. Damit ein solches Konzept nachhaltig greift, können verschiedene Begleitumstände förderlich sein.

Die Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen und deren universitäre Anerkennung kann auf Dauer nur durch eine komplexe curriculare Verankerung erreicht werden (vgl. Kapitel 2.2.6.1). Dabei sollte gewährleistet werden, dass möglichst den Studierenden aller Fachbereiche und Fakultäten die Möglichkeit eingeräumt wird, ihr Engagement im Hochschulsport als berufsqualifizierende Studienleistung anrechnen zu lassen. Der Umstand, dass personale und soziale Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein oder Kommunikationsfähigkeit in annähernd jedem Berufszweig von Nutzen sind, kann dabei als erwiesen gelten (vgl. Kapitel 2.2.7). Zudem entspricht diese Forderung der personalen Breite

im sportbezogenen Ehrenamt, in dem sich die ganze Fülle der Studienrichtungen wieder findet (vgl. Kapitel 3.2.1.1).

Der Hochschulsport wird zudem aller Wahrscheinlichkeit nach nicht der einzige Handlungsraum sein, in dem sich die Studierenden an den jeweiligen Hochschulen freiwillig engagieren können. Es bietet sich daher gegebenenfalls an, die lokalen Organisationsstrukturen daraufhin zu prüfen, ob noch andere Beschäftigungsfelder vorhanden sind, welche studentische Tätigkeiten beinhalten, die berufsrelevante Qualifizierungspotentiale aufweisen. Eine curriculare Verankerung der studienrelevanten Anerkennung könnte damit über den Hochschulsport hinaus auf einem breiteren Fundament geschehen. Allerdings besteht in Anlehnung an den Ansatz dieser Arbeit stets die Notwendigkeit zuvor zu prüfen, welchen Charakter bzw. welche Qualität diese Engagements im Sinne der Berufsqualifizierung beinhalten.

Da die wenig greifbare bzw. nicht didaktisierte Dimension des informellen Lernens Raum für ein kritisches Hinterfragen des tatsächlichen Bildungsgewinns lässt, bieten sich für die Hochschule eine Reihe von Maßnahmen an, welche gleichsam als Instrumente zur Qualitätssicherung betrachtet werden können.

Bei sportpraktischen Leitungstätigkeiten könnte man sich beispielsweise von den aktiven Sportlern durch Evaluationsbögen ein Feedback zur Qualität der Kurse einholen. Hier könnte auch gezielt die Kompetenz des Übungsleiters in relevanten Bereichen bewertet werden. Ein solches Mitwirken der Beteiligten an der Beurteilung wird auch in sportpädagogischer Literatur als sinnvoller Weg bei der Bewertung von Schlüsselqualifikationen aufgeführt (vgl. Kapitel 2.3.5.4). Stünde beispielsweise zum Semesterende ein zurückblickendes Gespräch mit einem Hochschuldozenten über die eigene Tätigkeit auf Grundlage der Evaluationsbögen an, so würde man das Bewusstsein für das studentische Engagement als Handlungsfeld für fächerübergreifende Kompetenzen von Beginn an schärfen.

In der professionellen Begleitung des studentischen Ehrenamtes finden sich noch andere Wege, welche eine gewisse Verbindlichkeit für diesen Lernraum schaffen. So könnte auch ein der Tätigkeit vorausgehendes bzw. sie begleitendes Seminar für eine spätere Anrechnung als Studienleistung verpflichtend gemacht werden. Auch hier sollte es das erklärte Ziel sein, den Studierenden den Wert ihres Engagements zur Ausbildung bzw. Festigung wichtiger berufsrelevanter Qualifikationen zu verdeutlichen. Solche Seminare könnten je nach Organisationsform an den Hochschulen von unterschiedlichen Institutionen (Sportwissenschaften, Hochschulsport, Erziehungswissenschaften) ausgerichtet werden. Auch sie würden einen gewissen formalen Rahmen für die studienrelevante Vergütung schaffen.

Auch das Erbringen weiterführender Leistungen wie beispielsweise das Anfertigen eines Berichtes über die eigene Tätigkeit unter ausgesuchten Beobachtungsschwerpunkten, ähnlich eines Praktikumsberichtes, würde die Engagierten zu vertiefter Reflexion ihres Handelns anregen. Zudem könnte in dieser überprüfaren Leistung eine weitere Legitimation für die Anerkennung des Ehrenamtes als Teil des Hochschulstudiums liegen. Ähnlichen Wert hätten beispielsweise einforderte Referate oder Hausarbeiten im Rahmen von bereits erwähnten begleitenden Seminaren.

In diesem Kontext muss jedoch auch kritisch angemerkt werden, dass bei dem Versuch, das informell geprägte Lernen im Hochschulsport über prüfbare Leistungsnachweise abzusichern, die Gefahr besteht, dass durch eine Überfrachtung des studentischen Ehrenamtes mit ausbildungsrelevanten Auflagen der eigentliche Charakter der Tätigkeit verloren gehen könnte. Die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich auf den Wert freiwilligen Engagements im Hochschulsport, und es soll hier nicht der Anschein erweckt werden, als müssten diese zukünftig in theorielastige Seminare mit sportpraktischen Anteilen umgewandelt werden. Das Kreditpunktesystem beinhaltet die Möglichkeit, Leistungsvergütung lediglich am zeitlichen Arbeitsaufwand zu orientieren (vgl. Kapitel 2.1.2.4). Falls der bildende Wert dieser Tätigkeiten belegt werden kann, muss man fragen, ob dies nicht ausreichend ist, da man durch eine universitäre Bürokratisierung der Engagements ihren ursprünglichen Charakter verfälschen könnte.

In Anlehnung an den vorangegangenen Punkt können die Hochschulen sich fragen, ob zur besseren Erfassung der Strukturen des studentischen Ehrenamtes vor Ort nicht weitere empirische Studien dienlich sein könnten, welche klare Auskunft über die Qualität der Engagements in Bezug auf berufsrelevante Bildungspotentiale geben könnten. Die in dieser Arbeit beschriebene Untersuchung kann hierzu die Grundlagen liefern. Ihr ist zu entnehmen, dass studentische Tätigkeiten im Hochschulsport generell das Potential für die Ausbildung von wichtigen Schlüsselqualifikationen beinhalten und auf welche Inhalte es dabei ankommt. Die einzelnen Hochschulen könnten in Folge durch eine Totalerhebung bei ihren studentischen Mitarbeitern vor Ort repräsentative Daten einholen, welche klare Einsichten in die übernommenen Posten mit den dazugehörigen Aufgabenbereichen liefern würden. Eine solche genaue Erfassung und Beschreibung der Aufgabenfelder und Anforderungen, in welchen die Studierenden arbeiten bzw. denen sie sich stellen, könnte dazu beitragen, das Lernen in diesen Engagements auch ohne Implementierung aufwendiger begleitender Strukturen als belegt anzusehen und dementsprechend anzuerkennen.

In Addition zur Anerkennung von längerfristigem Ehrenamt als studienrelevante Leistung könnten die Hochschulen auch über begrenzte Konzepte nachdenken, welche direkt an bestimmte Projekte geknüpft sind. So bietet beispielsweise die Ausrichtung von Deutschen Hochschulmeisterschaften immer wieder Möglichkeiten, sich in einem klar umrissenen Rahmen zu engagieren. Solchen projektorientierten Formen des Lernens wird in der Literatur zur Aneignung berufsrelevanter Soft Skills eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Kapitel 2.2.6). Auch die Ausrichtung von Sommerfesten oder die Organisation eines Liga-Betriebes in bestimmten Sportarten könnten Möglichkeiten für studentisch organisierte Projekte bieten, welche sich über einen begrenzten Zeitraum erstrecken und mit begleitenden Seminaren zur Planung, Durchführung und Auswertung ein bis zwei Semester in Anspruch nehmen.

Im Rahmen der Förderungsmöglichkeiten, welche für ehrenamtliche Tätigkeiten im Allgemeinen bestehen (vgl. Kapitel 2.5.2.6), muss sich die Hochschule fragen, ob neben der Anerkennung durch ECTS-Punkte als Teil des Hochschulstudium nicht auch andere Möglichkeiten bestehen, welche die Bedeutung dieser Tätigkeiten in ihrem berufsqualifizierenden Charakter wertschätzen und damit aufwerten. So wäre beispielsweise zu überlegen, ob Studierende, welche nachweislich viel Zeit in ihr Engagement investiert haben, bestimmte Entlastungen bei den anfallenden universitären Gebühren erlangen könnten. Dies könnte von einer einfachen Entlastung von der Gebühr zur Nutzung der Hochschulsportangebote bis hin zu einer Verschiebung von gegebenenfalls fälligen Langzeitstudiengebühren gehen. Solche geldwerten Vorteile würden im Kontext der angespannten finanziellen Situation von Studierenden (vgl. Kapitel 3.3.2.4) dazu beitragen können, die beschriebene Rekrutierungsproblematik abzumildern.

Letztlich sollte auch der adh als Dachverband sich die Frage stellen, welche Möglichkeiten ihm offen stehen, die hier angesprochenen praktischen Umsetzungsmöglichkeiten in übergeordneter Ebene zu fördern. Zum einen könnte er durch sein Netzwerk als eine Art Vermittler fungieren, bei dem bereits begangene Wege bzw. entwickelte Konzepte gesammelt werden. Er könnte dementsprechend bei Bedarf Kontakte zwischen den Universitäten herstellen bzw. selber als Berater für seine Mitgliedshochschulen tätig werden. Zudem könnte er im Rahmen seines Fortbildungsprogramms Veranstaltungen konzipieren, welche sich direkt mit den berufsqualifizierenden Bildungschancen im studentischen Ehrenamt auseinandersetzen und gegebenenfalls die Hochschulen vor Ort entlasten, indem diese Seminare zu fächerübergreifenden Qualifikationen auslagern können. Der Verband sollte sich dieser Aufgabe zukünftig stellen. Nicht nur ist die dynamische Entwicklung seiner Strukturen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen ein grundlegendes Merkmal des adh (vgl.

Kapitel 2.4.1.3), auch gehört die paritätische Besetzung der Gremien zu seinem Selbstverständnis, so dass die Sicherung dieser Strukturen gleichsam zum Selbstzweck wird (vgl. Kapitel 2.4.2.4).

### **4.2 Epilog**

Die Erkenntnisse der Arbeit haben auf die grundlegenden Fragen, ob dem studentischen Ehrenamt im Hochschulsport eine berufsqualifizierende Bildungsdimension bescheinigt werden kann und Wege einer ausbildungsrelevanten Anerkennung zur Verfügung stehen, klare Antworten gefunden. Diese Studie setzt damit sowohl eine wissenschaftliche Legitimierung als auch einen Orientierungsrahmen für zukünftig beschreibbare Wege. Für alle weiteren Schritte stößt sie, vor allem aufgrund der vielfältig divergenten Organisationsstrukturen von Hochschulsport an deutschen Universitäten und Fachhochschulen, allerdings an ihre Grenzen. Nicht leistbar war in diesem Zusammenhang die Entwicklung von allgemeingültigen Konzepten, welche differenzierte Handlungsschritte enthalten. Vielmehr konnte ein Orientierungsrahmen gesetzt werden, der aus den gewonnenen Einsichten Möglichkeiten und Chancen für eine praktische Umsetzung vor Ort abgeleitet hat. Der eigentliche Kraftakt, nämlich das Hineintragen dieser Ideen in die lokalen Hochschulen, die Implementierung in die jeweiligen Curricula und die Schaffung von handlungsfähigen Organisationsstrukturen, steht noch bevor. Auch wenn, wie in Kapitel 4.1.1 erläutert wurde, die Resultate eines solchen Handelns allen Beteiligten zugute kommen würden, so liegt es wohl an den Einrichtungen für den Hochschulsport, diese Prozesse lokal anzustoßen. Nicht nur entspringt die zugrunde liegende Problematik der schwindenden Ressourcen im studentischen Ehrenamt diesen Institutionen, auch können nur sie individuell entscheiden, ob sie das nötige Engagement und den Willen besitzen, sich hier nachhaltig neu zu positionieren. Für die zentralen Einrichtungen für den Hochschulsport wäre diese ein großer Schritt, da sie ihr Selbstverständnis, Anbieter und Träger des studentischen Sports zu sein, maßgeblich erweitern würden, indem sie sich als Vermittler universitärer Bildung präsentierten.

Dieser Epilog soll dazu genutzt werden, dem Hochschulsport in Deutschland Mut zu machen, eine solche Entwicklung aktiv anzustoßen. Die Geschichte zeigt, dass der studentische Sport stets Hand in Hand mit gesellschaftlichen Reformen gegangen ist und gut daran getan hat,

diese Strömungen aufzugreifen<sup>86</sup> bzw. sein Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen (vgl. Kapitel 2.4.3.1). Nur so konnte es ihm gelingen, im Anschluss an soziale Entwicklungsprozesse dynamisch zu bleiben und sich als eine Art Vorreiter und Innovator des deutschen Sports zu präsentieren (vgl. Kapitel 2.4.1.2).

Mit den Hochschulreformen und den teilweise erhobenen Studiengebühren haben sich zuletzt die Gewichte zu Ungunsten des Hochschulsports verschoben, da er um die Aufrechterhaltung seines durch studentisches Engagement getragenen Sportbetriebes fürchten muss. Ehrenamt ist immer als eine interessengeleitete Beziehung auf Gegenseitigkeit zu sehen, bei der es auf mittlere Sicht ausgeglichene Bilanzen gibt (vgl. Kapitel 2.5.2.2). Dem Hochschulsport muss daran gelegen sein, diese ausgeglichenen Bilanzen für seine Ehrenamtlichen zu erhalten bzw. nach Wegen zu suchen, sie wiederherzustellen. Er muss hier gleichsam initiativ die Hand heben, da er sich selber als eine Lösungsmöglichkeit für den durch die Reformen geschaffenen Handlungsbedarf präsentieren kann.

---

<sup>86</sup> Von der Instrumentalisierung des Hochschulsports in der Zeit von 1933 – 1945 (vgl. Kapitel 2.4.1.1) soll sich dabei deutlich distanziert werden.

## LITERATUR

**Akademische Turnbunds-Blätter (1923):** Anonymes Gedicht mit dem Titel „Deutscher Schwur“, unterzeichnet mit „aus dem akademischen Turner-Bund“, Heft 36.

**Arbeitsgemeinschaft Deutscher Hochschulsportreferenten AdH (1949):** Protokoll über die 3. Tagung, München.

**Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband (1983):** Wettkampfkonzepktion des Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverbandes, Darmstadt.

**Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband (1997):** Handreichung zur Konzeption des adh für internationale Breitensportbegegnungen für Teamerinnen und Teamer, Darmstadt.

**Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband (2007):** Satzung und Ordnungen, Dieburg.

**Anders, G. (1990):** Ehrenamtliche Mitarbeit im Sportverein - eine Bestandsaufnahme. Referat bei der Tagung „Gewinnung von ehrenamtlichen Mitarbeitern/innen im Sport, Berlin.

**Anheier, H./Priller, E./Zimmer, A. (2000):** Zur zivilgesellschaftlichen Dimension des dritten Sektors. In: **Klingemann, H. D./Neidhardt, F.:** Zur Zukunft der Demokratie: Herausforderungen im Zeitalter der Globalisierung, Berlin.

**Anheier, H. (2002):** Der Nonprofit Sektor in Deutschland. In: **Badelt, C.:** Handbuch der Nonprofit Organisation - Strukturen und Management, Stuttgart.

**Anheier, H./ Toepler, S. (2002):** Bürgerschaftliches Engagement in Europa – Überblick und gesellschaftspolitische Einordnung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 9.

**Arnold, R. (1988):** Was verschließen die Schlüsselqualifikationen, LFrWB, Heft 22.

**Aschebrock, H. (1995):** Schulsport in Bewegung. In: **Zeuner, A./Senf, G./Hofmann, S.:** Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht des 1. Kongresses des Deutschen Sportlehrerverbandes, Sankt Augustin.

**Aschebrock, H. (2001a):** Lehrplanentwicklung im Sport. In: **Haag, H./Hummel, A. (Hrsg.):** Handbuch Sportpädagogik, Schorndorf.

**Aschebrock, H. (2001b):** Neue Richtlinien und Lehrpläne – Chancen für eine schulpädagogische Offensive des Schulsports. In: **Altenberger, H./Hecht, S./Oesterhelt, V./Scholz, M./Weitl, M.:** Im Sport lernen – mit Sport leben, 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg, Augsburg.

**Atteslander, P. (2003):** Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin.

**Baethge, M./Schiersmann, C. (1999):** Prozessorientierte Weiterbildung – Anforderungen an „Lebensbegleitendes Lernen aus berufssoziologischer Sicht“. In: **Achtenhagen, F./Lempert, W.:** Entwicklung eines Programmkonzeptes „Lebenslanges Lernen“ für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Göttingen/Berlin.

**Badelt, C. (2002):** Handbuch der Nonprofit Organisation: Strukturen und Management, erw. Auflage, Stuttgart.

**Bader, R. (1989):** Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule 2.

**Badura, J. (1989):** Die Diskussion um das Konzept „Schlüsselqualifikationen“ – Anregungen für die Volkshochschularbeit. In: **Meisel, K.:** Schlüsselqualifikationen in der Diskussion, Bonn.

**Balz, E. (1992):** Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik, Heft 2.

**Balz, E. (1995):** Inhaltsauswahl im Schulsport. In: **Borkenhagen, F./Scherler, K. (Hrsg.):** Inhalte und Themen des Schulsports, Sankt Augustin.

**Balz, E. u. a. (1997):** Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. In: Sportpädagogik, Heft 1.

**Balz, E./Kuhlmann, D. (2003):** Sportpädagogik – Ein Lehrbuch in 14 Lektionen, Aachen.

**Balz, E./Neumann, P. (1999):** Erziehender Sportunterricht. In: **Günzel, W./Laging, R.:** Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Grundlagen und pädagogische Orientierungen, Baltmannsweiler.

**Bamme, A. (1987):** Erziehungswissenschaftliche und sozialisationstheoretische Aspekte beruflicher Mobilität. In: **Mertens, D./Kaiser, M.:** Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion, Bd. 2.

**Barthel, W. (1988):** Mehr als ein Modewort: Schlüsselqualifikationen. In: IHK Berufsbildung, 8.

**Bauer, J./Braun, S. (2000):** Freiwilliges Engagement und Partizipation in Ostdeutschen Sportvereinen – Eine empirische Analyse zum Institutionentransfer, Köln.

**Beck, H. (1993):** Schlüsselqualifikationen – Bildung im Wandel, Darmstadt.

**Behr, K. (2000):** Strukturwandel des Ehrenamtes – Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess, Weinheim.

**Behr, K./Liebig, R./Rauschenbach, T. (2002):** Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich, Stuttgart.

**Behrens, I./Göring, A. (2007):** Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen, Göttingen.

**Belz, H., Siegrist, M. (2000):** Kursbuch Schlüsselqualifikationen – Ein Trainingsprogramm, 2. erweiterte Auflage, Freiburg.

- Bendele, U. (1992):** Soziale Hilfen zu Discountpreisen. Unbezahlte Ehrenarbeit in der Grauzone des Arbeitsmarktes. In: **Müller, S./Rauschenbach, T.:** Das soziale Ehrenamt, Weinheim.
- Benz, Arthur (2001):** Der moderne Staat. Grundlagen der politologischen Analyse, München.
- Berthold, C./Leichenring, H. (2007):** Der Hochschulsport und die Reformen der Hochschulen. In: **Behrens, I./Göring, A.:** Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen, Göttingen.
- Beyer, T./Fehres, K. (1998):** Der Hochschulsport auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: **Burg, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.
- Bildungskommission NRW (1995):** Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Birnkrant, G. (2003):** Ehrenamt in kulturellen Institutionen im Vergleich zwischen den USA und Deutschland, Hamburg.
- Bodenhöfer, H.J. (1985):** Probleme der Bildungsfinanzierung – Zum Stand der Diskussion. In: **Brinkmann, G.:** Probleme der Bildungsfinanzierung – Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Berlin.
- Bontrup, H.J. (2001):** Ökonomische Relevanz von Bildung. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium.
- Bös, K./Hänsel, F./Schott, N. (2004):** Empirische Untersuchungen in der Sportwissenschaft, 2. Auflage, Hamburg.
- Bourdieu, P. (1976):** Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt am Main.
- Brömme, N./Strasser, H. (2001):** Gespaltene Bürgergesellschaft? Die ungleichen Folgen des Strukturwandels von Engagement und Partizipation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 25-26.
- Brommer, U. (1993):** Schlüsselqualifikationen, Stuttgart.
- Brown, A.L. (1994):** The advancement of learning. In: Educational Researcher, 23.
- Bund-Länder-Kommission (2004):** Modularisierung in Hochschulen, Heft 101, Bonn.
- Bundesdrucksache 13/3232 (1995):** Antrag an den deutschen Bundestag, „Freiwilliges soziales Engagement zu fördern und zur Selbständigkeit zu ermutigen“, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998):** Text des Hochschulrahmengesetzes (HRG) in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des HRG vom 20. 8. 1998 (BGBl. 1, S. 2190), Bonn.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn/Berlin.

**Bunk, G.P. (1990):** Schlüsselqualifikationen - anthropologisch pädagogisch begründet. In: **Sommer, K.H.:** Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, Esslingen.

**Bunk, G.P. (1991):** Schlüsselqualifikationen – Ein Strukturelement beruflicher Bildung. In: Realschullehrerverband Nordrhein-Westfalen: Veränderte Anforderungen und neue Chancen in der Arbeitswelt, Paderborn.

**Burk, V. (1998):** Die frühen Jahrzehnte des ADH: Ein Interview mit Günter Eglin. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Burk, V./Harms, E./Milde, C. (1998):** Eine etwas andere Chronik – Vorstände, Vollversammlungen, Wahrheiten. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Buss, W. (1975):** Die Entwicklung des deutschen Hochschulsports vom Beginn der Weimarer Republik bis zum Ende des NS-Staates - Umbruch und Neuanfang oder Kontinuität, Göttingen.

**Buss, W. (1980):** 7 Jahre bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Gemeinschaft: Erfolge und Misserfolge. In: **Schmitz-Wenzel, H. (1980):** Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft. Schriftenreihe des Arbeitskreises Europäische Integration e.V. Band 7, Baden-Baden.

**Buss, W./Pfeiffer, L. (1986):** 50 Jahre Hochschulsportordnung – Eine Studie zu Anspruch und Wirklichkeit nationalsozialistischer Sportpolitik. In: Sportwissenschaft 16, Heft 1.

**Centrum für Hochschulentwicklung (2003):** Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen, Gütersloh.

**Chachay, K./Kleindienst-Chachay, C. (1994):** Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. In: **Pühse, U.:** Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht, Schorndorf.

**Clemens, H. (1926):** Leibesübungen und VC, Charlottenburg.

**Cox, H. (2005):** Vorwort des Betreuers. In: **Lang, T.:** Eine ökonomische Analyse der Auswirkungen von Studiengebühren auf die Zugangsgerechtigkeit in der Hochschulbildung, Hannover.

**Dahmen, B. (1998):** Interkulturelles Lernen als Leitgedanke – Hintergründe zu den internationalen Breitensportbegegnungen des adh. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Dahrendorf, R. (1956):** Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitung für Soziologie und Sozialpsychologie, 8.

**Dahrendorf, R. (1971):** Homo Sociologicus, Opladen.

**Dansberg, I. (2006):** Zum Zusammenwirken von Hauptamtlichkeit und Ehrenamt bei den Kreis- und Stadtsportbünden im Land Niedersachsen. Eine aktuelle Analyse und mittelfristige Empfehlungen für eine Effektivitätsverbesserung, Göttingen.

**Darnstädt, T. (2010):** Siemens statt Humboldt – Wie Inkompetenz, Finanznot und Verantwortungslosigkeit das Universitätsstudium ruinieren. In: Der Spiegel, Heft 28, Hamburg.

**De Haan, G. (1998):** Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform. In: **Beyer, A.:** Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung, Hamburg.

**De Wit, K./ Verhoeven, J. (2001):** The Higher Education Policy of the European Union: With or Against the Member States? In: **Huisman, J./ Maassen, P./ Neave, G. (2001):** Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education, Amsterdam, London, New York, Oxford, Paris, Shannon, Tokyo.

**Deutscher Bildungsrat (1974):** Empfehlung der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen, Bonn.

**Deutscher Sportbund (1983):** Der Sport in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.

**Deutscher Sportbund (2001):** Veltins Sportstudie, Meschede.

**Die europäischen Hochschulminister (1997):** Convention of recognition of qualifications concerning higher education in the European region, Lissabon.

**Die europäischen Hochschulminister (1998):** Joint declaration of harmonisation of architecture of the European higher education system, Paris (Sorbonne).

**Die europäischen Hochschulminister (1999):** Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna.

**Die europäischen Hochschulminister (2001):** Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulminister und -ministerinnen, Prag.

**Die europäischen Hochschulminister (2003):** Den europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulminister und -ministerinnen, Berlin.

**Die europäischen Hochschulminister (2005):** Der europäische Hochschulraum – Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulminister und -ministerinnen, Bergen.

**Die europäischen Hochschulminister (2007):** Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulminister und -ministerinnen, London.

**Didi, H./Fay, E./Kloft, C./Vogt, H. (1993):** Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive, Bonn.

**Dieckert, J. (2001):** Sozialerziehung im und durch Sport – Soziodidaktische Konzepte für Schule und Verein. In: **Altenberger, H./Hecht, S./Oesterhelt, V./Scholz, M./Weitl, M.:** Im Sport lernen – mit Sport leben, 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg, Augsburg.

**Döring, R. (1994):** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen, Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuordnung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie, St. Gallen.

**Dubs, R. (1985):** Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft, Aarau.

**Dubs, R. (1987):** Der Stellenwert des Wissens im Unterricht der Wirtschaftsfächer. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 7.

**Dubs, R. (1996):** Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut um eine Dimension ärmer? In: **Gonon, P.:** Schlüsselqualifikationen kontrovers, Aargau.

**Düx, W. (2006):** „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“. Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: **Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.):** Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim.

**Eckhardt, W. (1978):** Bildungsökonomie – Entwicklungen, Modelle, Perspektiven, Bad Homburg.

**Eckert, E./Broszio, M. (1991):** Zeittafel zur Geschichte des Studentensports in der DDR. In: **Fehres, K./Güldenpfennig, S./Renner, M.:** Handlungsansätze des Hochschulsports im vereinten Deutschland, Ahrensburg.

**Ederleh, J. (2005):** Vorwort des Herausgebers. In: **Lang, T.:** Eine ökonomische Analyse der Auswirkungen von Studiengebühren auf die Zugangsgerechtigkeit in der Hochschulbildung, Hannover.

**Ehmann, C. (2001):** Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld.

**Elflein, P. (2000):** Sportpädagogik und Sportdidaktik, Hohengehren.

**Engel, E. (1993):** Die Deutsche Stadt des Mittelalters, München.

**Enquete-Kommission (2002):** Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements. In: **Deutscher Bundestag:** Bericht Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Opladen.

**Esch, A. (1985):** Die Anfänge der Universität im Mittelalter – Rektoratsrede, Bern.

**Erdman, R. (1993):** Leisten – Leistung – Sportunterricht. In: Sportpädagogik, Heft 2.

**Europäische Kommission (1998):** Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen. ECTS-Handbuch für Benutzer, 31.03.1998.

**Evers, A. (2000):** Warum sich engagieren? Eigensinn, Gemeinsinn und Aufgaben der Politik. In: **Wagner, B.:** Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerliches Engagement in der Kultur, Bonn.

**Fausser, P. (1991):** Kopf, Herz und Hand: Zur Ideengeschichte der Ganzheitlichkeit aus berufspädagogischer Sicht. In: Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung, Bad Boll.

**Fischer, K. (2004):** Die allgemeine Entwicklungsförderung. In: **Funke-Wieneke, J.:** Bewegungs- und Sportpädagogik, Baltmannsweiler.

**Fischer, P. (1998):** Breitensport im Hochschulsport. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Fischer, P. (2001):** Sportunterricht auf neuen Wegen – Projektunterricht als eine Unterrichtsform für fächerübergreifende Aktivitäten. In: **Altenberger, H./Hecht, S./Oesterhelt, V./Scholz, M./Weitl, M.:** Im Sport lernen – mit Sport leben, 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes an der Universität Augsburg, Augsburg.

**Förster, J. (2007):** Neue Finanzierungsformen im Hochschulsport. In: **Behrens, I./Göring, A.:** Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen, Göttingen.

**Frankenberg, G. (1996):** Shifting Boundaries: The Private, the Public and the Welfare State. In: **Katz, M. B.; Sachße, C.:** The Mixed Economy of Social Welfare, Baden-Baden.

**Freeman, R. B. (1986):** Demand for education. In: **Ashenfelter, O.; Layard, R.:** Handbook of Labor Economics, Amsterdam.

**Freudlinger, A. (1992):** Schlüsselqualifikationen – Der interaktionierte Ansatz, Wien.

**Friedrich, W./Puxi, M. (1994):** Arbeitswelt, Lebensstile, Freizeitverhalten und die Auswirkungen auf den Sport – Konsequenzen für sportliche Aktivitäten und ehrenamtliche Mitarbeit, Düsseldorf.

**Friedrichsen, H. (2004):** Mit Selbsterkenntnis zum Erfolg. In: Tagesspiegel, Ausgabe vom 14.05.2004

**Funke-Wieneke, J. (1995):** Vermitteln – Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. In: Sportpädagogik, Heft 5.

**Funke-Wieneke, J. (1997):** Soziales Lernen. In: Sportpädagogik, Heft 2.

**Funke-Wieneke, J. (1999):** Erziehen im Sportunterricht. In: Sportpädagogik, Heft 4.

**Fürstenberg, F. (1987):** Die Lücke zwischen dem Erwerb und der Nutzung von Qualifikationen. In: **Meyer-Dohm, P.:** Technischer Wandel und Qualifizierung, Frankfurt/Main.

**Gabriel, O. (2002):** Sozialkapital und Demokratie: Zivilgesellschaftliche Ressourcen im Vergleich, Wien.

**Geißler, K. (1988):** Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel auch zum Abschließen, LFrWB, Heft 22.

**Geißler, K. (1989):** Schlüsselqualifikationen: Die Mär vom goldenen Schlüssel. Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat. In: Lernfeld Betrieb, 5.

**Gensicke, M. (2004):** Welche Qualifikationsanforderungen sind entscheidend bei Personaleinstellungen? In: **Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation:** FreQuenNz Newsletter, Stuttgart.

**Gloger, A. (2001):** Von Soft Skills reden – doch hart zupacken. In: Die Welt, Ausgabe vom 08.11.2001

**Göring, A./Frieling. (2007):** Soft-Skills und (Hochschul-)Sport: Wissenschaftliche Perspektiven, Handlungsansätze und Anwendungsbezüge im Rahmen des Bologna-Prozesses. In: **Behrens, I./Göring, A.:** Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen, Göttingen.

**Göring, A./Sievert, K. (2007):** Hochschulsport und Hochschulmarketing – Status quo und Perspektiven. In: **Behrens, I./Göring, A.:** Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen, Göttingen.

**Goleman, D. (1995):** Emotional Intelligence, New York.

**Gorner, R. (2004):** Allzu bereitwillige Selbstaufgabe: Über die hemmungslose Selbstanglisierung der deutschen Universitäten. In: Forschung & Lehre, Heft 6.

**Greune, J. (2005):** Spitzensportstrukturen in Deutschland – Das Programm “Partnerhochschule des Spitzensports” aus Sicht der studierenden Athleten/Innen, Göttingen.

**Grootaert, C. (2004):** Measuring Social Capital - An Integrate Questionnaire, World Bank Working Paper No. 18, Washington D. C..

**Grupe, O. (1984):** Grundlagen der Sportpädagogik, 3. Auflage, Schorndorf.

**Güldenpfennig, S. (1998):** Leistungssport – Breitensport – Alternativsport – Gesundheitssport: Korrekturen oder Familienmitglieder im Hochschulsport. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Günther, J./Pfeiffer, M. (1998):** Studentisches Engagement im Hochschulsport. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Haag, H. (1994):** Theoretical Foundation of Sport Science as a Scientific Discipline, Schorndorf.

- Hansen, S. (2008):** Lernen durch freiwilliges Engagement, Wiesbaden.
- Harms, E. (1998):** Bewegte Zeiten – Die Dialektik zwischen politischem Aufbruch und traditionellem Sport 1968 – 1989. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.
- Hartmann, M. (2006):** Mehr soziale Gerechtigkeit durch Studiengebühren? Ein Vergleich mit dem amerikanischen System In: Forschung und Lehre 01/06.
- Haug, G. (1999):** The Sorbonne Declaration of 25. May: what it does say, what it doesn't. In: **Hochschulrektorenkonferenz:** Beiträge zur Hochschulpolitik 01/2000, Bonn.
- Haug, S. (2000):** Soziales Kapital und Kettenmigration: Italienische Migranten in Deutschland, Opladen.
- Healy, T./Cote, S. (2004):** Vom Wohlergehen der Nationen: Die Rolle von Human- und Sozialkapital, Paris.
- Heidegger, G (1996):** Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen In: **Gonon, P.:** Schlüsselqualifikationen kontrovers, Aargau.
- Heil, M. (2003):** Dank und Anerkennung für das Ehrenamt. In: **Kreissportbund Göttingen:** Sporthandbuch, Göttingen.
- Heinemann, K. (1998):** Einführung in Methoden und Techniken empirischer Forschung im Sport. Grundlagen für Studium, Ausbildung und Beruf, Band 15, Schorndorf.
- Heinemann, K./Schubert, M. (1992):** Ehrenamtlichkeit und Hauptamtlichkeit in Sportvereinen: eine empirische Studie zur Professionalisierung am Beispiel eines ABM-Programms, Schorndorf.
- Heinz, R./Strünck, C. (2000):** Die Verzinsung des sozialen Kapitals – Freiwilliges Engagement im Strukturwandel. In: **Beck, U.:** Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt am Main.
- Hemke, C. (1995):** Ziele, Inhalte und Organisation des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. In: **Zeuner, A./Senf, G./Hofmann, S.:** Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht des 1. Kongresses des Deutschen Sportlehrerverbandes, Sankt Augustin.
- Heyde, A. (2005):** Ausgewählte Ergebnisse der 17. Sozialerhebung. In: **Wernicke, J./Brodowski, M./Herwig, R.:** Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft, Münster.
- Hilbert, J./Stöbe, S. (1991):** Neue Produktionskonzepte, Qualifikation, Partizipation. In: **Braczyk, H.J.:** Qualifikation oder Qualifizierung? Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck, Berlin.
- Hiller-Ketterer, I./Hiller, G.G. (1997):** Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In: **Duncker, L./Popp, W.:** Über Fachgrenzen hinaus. Grenzen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Heidelberg.

**Hilmer, J. (1995):** Studien zur bildungsorientierten Didaktik von Bewegung, Spiel und Sport, Hohengehren.

**Hochschulrektorenkonferenz (1998):** Akkreditierungsverfahren: Entschließung des 185. Plenums vom 6.7.1998, Bonn.

**Hofer, M. (1999):** Community service and social cognitive development in German adolescents. In: **Yates, M./Youniss, J.:** Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth, Cambridge.

**Hofmann, S./ Bastian, B. (1999):** Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Broschüre zum Bund-Länder-Kommissions-Verbundprojekt Modularisierung, Greifswald.

**Hradil, S. (2002):** Vom Wandel des Wertewandels – Die Individualisierung und eine ihrer Gegenbewegungen. In: **Glatzer, W./Habicht, R./Mayer, K.U.:** Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauerbeobachtung, Opladen.

**Huber, L. (1995):** Individualität zulassen und Kommunikation stiften. In: Die Deutsche Schule, Heft 2.

**Hüffner, G. (1992):** Schlüsselqualifikationen, Schul-Verwaltung, 15.

**Hüther, G. (2011):** Was Kinder brauchen – neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung, Müllheim.

**Hummel, A. (2001):** Lebenslaufperspektive, Zielgruppenorientierung und Professionalisierung als Herausforderung für die Sportpädagogik. In: **Haag, H./Hummel, A.:** Handbuch Sportpädagogik, Schorndorf.

**Jacob, G./Olk, T. (1991):** Personalmanagement für Ehrenamtliche. In: Caritas 92, Heft 5.

**Jäger, P. (2003):** Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen – eine Herausforderung an Schule und Unterricht, Dissertation am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Passau.

**Jeserich, W. (1981):** Mitarbeiter auswählen und fördern, München/Wien.

**Jochimsen, R. (1978):** Europäische Bildungspolitik nach Auffassung der Bundesrepublik Deutschland. In: **Mickel, W. (1978):** Europäische Bildungspolitik. Arbeitskreis für Europäische Integration e.V., Neuwied.

**Johnstone, J.B./Schroff-Meta, P. (2003):** Higher Education Finance and Accessibility. In: **Eggins, H.:** Globalization and Reform in Higher Education, London.

**Jung, H. (1996):** Ist mit unserer Jugend Staat zu machen? In: **Hans-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.):** Mit der Jugend Staat machen, Grünwald.

**Juvenal (ca. 100 n. Chr.):** Satiren, 10. Band, Rom.

**Kaiser, A./Kaiser, R. (1991):** Studienbuch Pädagogik, Frankfurt am Main.

**Kaiser, M. (1987):** Schlüsselqualifikationen – Entwicklungen, Konzept, Anwendungsbezüge. In: ibv Publikationen Nr.12.

**Keller, T. (1978):** Der Beitrag der UNESCO zur europäischen Zusammenarbeit im Bildungswesen. In: **Mickel, W. (1978):** Europäische Bildungspolitik. Arbeitskreis für Europäische Integration e.V., Neuwied.

**Kern, H., Schuhmann, M. (1970):** Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein, Frankfurt.

**Kern, H. (2005):** Humboldt'sches Bildungsideal und heutige akademische Bildung, Gastrede anlässlich des First Empa Symposiums for Ph.D. students, Dübendorf.

**Klages, H./Gensicke, T. (2002):** Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, Speyer.

**Klemperer, A./van der Wende, M./Witte, J. (2002):** Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen, Bonn.

**Klöppel, W. (1986):** Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung, Bonn.

**Kolb, M./Siegmon, H. (1997):** Eine Beurteilungskriterienliste für den Sportunterricht. In: Sportpädagogik, Heft 4.

**Kondratowitz, H.J. v. (1985):** Motivation als Staatsaufgabe. Historische und gegenwärtige Konturen ehrenamtlicher sozialer Arbeit. In: **Ortmann, F.; Sachße, C.:** Arbeitsmarkt, Sozialpolitik, Selbsthilfe: Perspektiven neuer Sozialstaatlichkeit, Kassel.

**Kothy, J. (1999):** Deutsche und Ausländer zwischen Nähe und Distanz – zur Integrationsfunktion des Sports. In: **Scheid, V./Simen, J.:** Soziale Funktionen des Sports, Schorndorf.

**Kottmann, L./Schaller, H.J./Stibbe, G. (Hrsg.) (1999):** Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation, Schorndorf.

**Krämer, W./Trenkler, G. (2000):** Das neue Lexikon der populären Irrtümer, München.

**Krampe, F. (2007):** Hochschulreformen und ihre Auswirkungen auf das studentische Ehrenamt im Sportsystem Deutschlands. In: **Behrens, I./Göring, A.:** Abschied von Humboldt? Reformprozesse an deutschen Hochschulen, Göttingen.

**Krettenauer, T. (2006):** Informelles Lernen und freiwilliges Engagement im Jugendalter aus psychologischer Sicht. In: **Rauschenbach, T./Dux, W./Sass, E. (Hrsg.):** Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim.

**Kühler, L. (2005):** Die Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem – seit 1998 – am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens, München.

**Kulbach, R. (2002):** Das Ehrenamt im Wohlfahrtsverband: quantitative und qualitative Entwicklungen. In: Soziale Arbeit, Heft 2.

**Kultusministerkonferenz (2000):** Pressemitteilung zur 290. Plenarsitzung der ständigen Konferenz der Kultusminister vom 20.05.2000, Meiningen.

**Kultusministerkonferenz (2003):** Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn.

**Kurz, D. (1977):** Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik, Schorndorf.

**Kurz, D. (1980):** Die Rolle von Leistungsvergleich und Wettkampf im Freizeit- und Breitensport. In: **Tobien, R.:** Berichte und Analysen, DSB-Reihe Heft 29, Frankfurt.

**Kurz, D. (1986):** Vom Sinn des Sports. In: **DSB** (Hrsg.): Die Zukunft des Sports, Schorndorf.

**Kurz, D. (1990):** Elemente des Schulsports, Schorndorf.

**Kurz, D. (1995):** Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In: **Zeuner, A./Senf, G./Hofmann, S.:** Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht des 1. Kongresses des Deutschen Sportlehrerverbandes, Sankt Augustin.

**Kurz, D. (2000):** Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In: **Beckers, E./Hercher, J./Neuber, N.:** Schulsport auf neuen Wegen – Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung, Butzbach-Griedel.

**Lang, T. (2005):** Eine ökonomische Analyse der Auswirkungen von Studiengebühren auf die Zugangsgerechtigkeit in der Hochschulbildung, Hannover.

**Lang, W. (2000):** Schlüsselqualifikationen, München.

**Laur-Ernst, U. (1990):** Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung von gewerblichen und kaufmännischen Berufen – Konsequenzen für das Lernen. In: **Reetz, L., Reitmann, T.:** Schlüsselqualifikationen, Hamburg.

**Lederer, M. (2005):** Gemeinsam oder einsam? Von der Funktion und Wirkung von Sozialkapital bei unterschiedlichen Theoretikern, Bregenz.

**Lenzen, A. (1998):** Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikation, Heidelberg.

**Lenzen, D. (2000):** Sport, Bewegung oder was? Argumentationsrituale in der Sportpädagogik. In: Sportunterricht, Heft 3.

**Lieb, W. (2005):** Kann es überhaupt "sozialverträgliche" Studiengebühren geben? Referat auf dem DSW-Workshop "Wirtschaftsentwicklung und Bildungsbeteiligung" am 10. Februar 2005, Berlin.

**Litt, T. (1954):** Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg.

**Manstette, R. (2004):** Das Menschenbild der Ökonomie. Der homo oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith, München.

**Marsick, V.J./Volpe, M. (1999):** The nature and need of informal learning. In: Advances in developing human resources, 1 (3).

**Marsick, V.J./Watkins, K.E. (1990):** Informal and incidental learning in the Workplace, London.

**Marsick, V.J./Watkins, K.E. (2001):** Informal and incidental learning. In: New directions for Adult and Continuing Education, 89.

**Martin, K. (2000):** Sportdidaktik zum Anfassen, Schorndorf.

**Marx, K./Engels, F. (1875):** Kritik zum Gothaer Programm. Unter anderem veröffentlicht in: **Marx, K./Engels, F. (1973):** Werke, Band 19, 4. Auflage, Berlin.

**Mayntz, R. (2002):** Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen. In: **Mayntz, R. (2002):** Akteure – Mechanismen – Modelle. Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen, Frankfurt am Main.

**Magna Charta Universitatum (1988):** Magna Charta Universitatum, Bologna.

**Medrich, E.A./ Roizen, J./ Rubin, V./Buckley, S. (1982):** The serious business of growing up, Berkeley (University of California Press).

**Merkel, A. (2000):** Unverzichtbare Arbeit für unsere Gesellschaft. In: **Deutscher Sportbund:** Eine Sport- und gesellschaftliche Bilanz, Frankfurt.

**Merker, L. (2009):** Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg – Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth, Erlangen.

**Mertens, D. (1973):** Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 6.

**Mertens, D. (1974):** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7.

**Mertens, D. (1989):** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: **Göbel, W., Kramer, W.:** Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums, Köln.

**Mertens, M./Zumbült, H. (2001):** Erziehender Sportunterricht, Mühlheim.

**Mevert, F. (2003):** Sport in Deutschland. In: **Deutscher Sportbund** (Hrsg.): Broschüre Sport in Deutschland, Frankfurt am Main.

**Mickel, W. (1978):** Möglichkeiten und Grenzen internationaler Bildungspolitik. In: **Mickel, W. (1978):** Europäische Bildungspolitik. Arbeitskreis für Europäische Integration e.V., Neuwied.

- Milde, C. (1998):** Der Hochschulsport nach 1945. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2002):** Achtjähriges Gymnasium – Lehrplan Sport für die Klassen 5 und 6, Saarbrücken.
- Moegling, K. (1998):** Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbronn.
- Moschonas, A. (1998):** Education and Training in the European Union, Ashgate.
- Muders, W./Wiener, D. (1988):** Methoden der Ausbildung an die Qualifikationsentwicklung anpassen. In: Technische Innovation und berufliche Bildung, 4.
- Müller, C. (1995):** Fächerübergreifendes Unterrichten. In: **Zeuner, A./Senf, G./Hofmann, S.:** Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit. Kongressbericht des 1. Kongresses des Deutschen Sportlehrerverbandes, Sankt Augustin.
- Müller-Böling, D. (2003):** Die Reformuni. In: Die Zeit, September 2003.
- Müller-Thurau, C. (2000):** Im Assessmentcenter werden die Soft Skills getestet. In: Die Welt, Ausgabe vom 03.11.2000.
- Neave, G. (2001):** The European Dimension in Higher Education: An Excursion into Modern Use of Historical Analogues. In: **Huisman, J./ Maassen, P./ Neave, G. (2001):** Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education, Amsterdam, London, New York, Oxford, Paris, Shannon, Tokyo.
- Neumann, D. (1998):** Die abenteuerlichen Reisen des Hans Georg Voigt. In: Hochschulsport, Heft 2.
- Neumann, D. (1998):** Wandel zum pluralistischen Sportverständnis. In: Hochschulsport, Heft 1.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1997):** Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Sport, Hannover.
- Nisbett, R./Fong, G./Lehmann, D./Cheng, B. (1987):** Teaching reasoning. In: Science, 238.
- Nitsch, F. (1992):** Der Hochschulsport nach dem Zweiten Weltkrieg in der Phase der Rekonstruktion. In: Sozial- und Zeitgeschichte des Sports - Hochschulsport, Heft 3.
- OECD (1997):** “Education and training” – Economic surveys, Paris.
- OECD (2004):** OECD Employment Outlook, Paris.
- Oelrich, H. (1998):** Vom Revisionismus zu Weltherrschaft. In: **Burg, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Offe, C./Fuchs, S. (2001):** Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In: **Putnam, R.:** Gesellschaft und Gemeinsinn: Sozialkapital im internationalen Vergleich, Gütersloh.

**Overwien, B. (2005):** Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (3).

**Pankoke, E. (1986):** Von „guter Policey“ zu „sozialer Politik“. Wohlfahrt, Glückseligkeit und Freiheit als Wertbindung aktiver Sozialstaatlichkeit, Frankfurt.

**Pankoke, E. (1994):** Zwischen Enthusiasmus und Dilettantismus: gesellschaftlicher Wandel freien Engagements, Frankfurt.

**Pankoke, E. (2002):** Ehren-Amt und Bürger-Kompetenz: Freies Engagement als soziales Kapital. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Band 3.

**Pappi, F. (2004):** Die Institutionalisierung internationaler Verhandlungen. Als Fragestellung einer interdisziplinären Forschungsgruppe. In: **Pappi, F./Urban-Riedel, E./Thurner, P./Vaubel, R. (2004):** Die Institutionalisierung internationaler Verhandlungen. Mannheimer Jahrbuch für Europäische Sozialforschung, Bd. 8. Frankfurt am Main.

**Pasternack, P. (2005):** Akkreditierung der Hochschulpolitik. Ein Vorschlag zur zeitweiligen studentischen Protestsstitution. In: **Wernicke, J./Brodowski, M./Herwig, R.:** Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft, Münster.

**Pawelke, R. (1995):** Lernen durch Erleben. Eine Offensive des Projekts „Traumfabrik“ gegen die Schulsportmisere. In: DSB-Presse Nr. 31-33 vom 01.08.2005.

**Pfetsch, F.R. (1995):** Entwicklung und Evaluation. Empirische Dimensionen des Politischen, Darmstadt.

**Pfister, J. (1985):** Angewandte Sozialwissenschaft und verbandliches Handeln. Eine Fallstudie zum Wirkungszusammenhang sozialwissenschaftlicher Berufspraxis im Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverband, Ahrensburg.

**Picot, S. (2001):** Freiwilliges Engagement in Deutschland: Ergebnissen der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Stuttgart.

**Pohl, H.P. (2002):** Strategisches Hochschulmarketing. In: **Deutscher Akademischer Austauschdienst:** Tagungsbericht Hochschulmarketing im Aufbruch. Qualität und Wettbewerb, Bonn.

**Popp, W. (1998):** Die Spezialisierung auf Zusammenhänge In: **Moegling, K.:** Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn.

**Pornschlegel C. (2004):** Uni Bolognese: Wie sich die Europäische Hochschulbildung selbst abschafft. In: Süddeutsche Zeitung vom 22.11.2004, S. 4.

**Pötschke, M./ Simonson, J. (2001):** Online-Erhebungen in der empirischen Sozialforschung: Erfahrungen mit einer Umfrage unter Sozial-, Markt- und Meinungsforschern. ZA-Information 49, S. 6-28.

**Pühse, U. (1994):** „Miteinander“ als sportliche Sinnperspektive – Ein Plädoyer für einen erziehenden Sportunterricht. In: **Pühse, U.:** Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht, Schorndorf.

**Pühse, U. (2001):** Soziale Lernprozesse im Sportunterricht. In: **Günzel, W./Laging, R.** (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, 2. Auflage, Hohengehren.

**Putnam, R. (1995):** Bowling alone: The collapse and revival of American community, New York.

**Rauschenbach, T./Müller, S. (1992):** Das soziale Ehrenamt – Nützliche Arbeit zum Nulltarif, Weinheim/München.

**Rauschenbach, T./ Müller, S./Otto, U. (1992):** Vom öffentlichen und privaten Nutzen des sozialen Ehrenamtes. In: **Rauschenbach, T./Müller, S.:** Das soziale Ehrenamt – Nützliche Arbeit zum Nulltarif, Weinheim/München.

**Reetz, L. (1990):** Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: **Reetz, L./Reitmann, T.:** Schlüsselqualifikationen, Hamburg.

**Rehburg, M. (2006):** Hochschulreform und Arbeitsmarkt: Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt, Berlin.

**Rehm, M. (1997):** Didaktische Analyse zu Spielen und erlebnispädagogischen Aktionen – Einleitung, Durchführung und Nachbereitung. In: Erleben und Lernen – Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, Heft 3/4.

**Reichert, S./Tauch, C. (2003):** Trends III – Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum, Genf.

**Reinhold, G. (1992):** Soziologie Lexikon, Oldenburg.

**Rissiek, J. (1998):** Investitionen in Humankapital, Wiesbaden.

**Rittner, V. (1988):** Ist Ehrenamtlichkeit noch gefragt? Führungskräfte für den Sport von morgen. In: **Deutscher Sportbund:** Menschen im Sport 2000, Frankfurt am Main.

**Rittner, V./Keiner, R./Keiner, R. (2006):** Freiwillige Tätigkeit im Sport. Sportbezogene Auswertung der Freiwilligensurveys des BMFSFJ 1999 und 2004, Köln.

**Rosenblatt, B./Picot, S. (1999):** Freiwilligenarbeit, Ehrenamtliche Tätigkeit und bürgerschaftliches Engagement, Repräsentative Erhebung von Infratest Burke im Auftrag des BMFSFJ, München.

**Rosenblatt, B. (2001):** Freiwilliges Engagement in Deutschland, Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Stuttgart.

**Sachße, C. (1996):** Public and Private in German Social Welfare. In: **Katz, B.M.; Sachße, C.:** The Mixed Economy of Social Welfare, Baden-Baden.

**Sachße, C. (1998):** Freiwilligenarbeit und private Wohlfahrtsstruktur in historischer Perspektive. Kolloquium in der Westfälischen Genossenschaftsakademie, Münster.

**Salamon, L./Anheier, H. (1998):** Dritter Sektor und Zivilgesellschaft – Globale Entwicklungen. In: **Strachwitz, R.:** Dritter Sektor – Dritte Kraft: Versuch einer Standortsbestimmung, Düsseldorf.

**Sass, E. (2006):** „Schule ist ja mehr Theorie ...“. Lernen im freiwilligen Engagement und in der Schule aus Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher. In: **Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.):** Informelles Lernen im Jugendalter, Weinheim.

**Saß, I. (1997):** Themenorientierter Sportunterricht – aber wie? In: **Balz, E./Neumann, P. (Hrsg.):** Wie pädagogisch soll Schulsport sein? Schorndorf.

**Schaller, H.J. (1992):** Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft, 22.

**Schimank, U. (1995):** Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung, Band 20, Köln.

**Schmidt-Millard, T. (2000):** Bericht aus dem Arbeitskreis: Mehrperspektivität. In: **Beckers, E./Hercher, J./Neuber, N.:** Schulsport auf neuen Wegen - Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung, Butzbach-Griedel.

**Schuhen, A. (2002):** Nonprofit Governance in der freien Wohlfahrtspflege, Baden-Baden.

**Schreiber, H. (1998):** Geordnete Verhältnisse – Wettkampfsport im adh. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Schröder, H. (1999):** Theorie und Praxis der Erziehung, München.

**Schwier, H. (1994):** Vorwort des Kultusministers NRW. In: **Friedrich, W./Puxi, M.:** Arbeitswelt, Lebensstile, Freizeitverhalten und die Auswirkungen auf den Sport – Konsequenzen für sportliche Aktivitäten und ehrenamtliche Mitarbeit, Düsseldorf.

**Siebert, H. (1993):** Theorien für die Bildungspraxis, Bad Heilbronn.

**Sperle, N./Lynen, P. (1995):** Internationale Breitensportbegegnungen – eine Chance für interkulturelles Lernen? In: **Pawelke, R.:** Neue Sportkultur: Neue Wege in Sport, Spiel Tanz und Theater. Von der alternativen Bewegungskultur zur neuen Sportkultur, Regensburg.

**Spitzer, M. (2007):** Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg.

**Spitzer, M. (2007):** Vorsicht Bildschirm! Der Einfluss von Bildschirmmedien auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Originalvortrag von März 2006, Müllheim.

**Statistisches Bundesamt (2003):** Bericht zur finanziellen Lage der Hochschulen, Wiesbaden.

**Statistisches Bundesamt (2009):** Verdienste und Arbeitskosten 2008, Wiesbaden.

**Stecker, C. (2003):** Vergütete Solidarität und solidarische Vergütung, Opladen.

**Steinbacher, E. (2004):** Bürgerschaftliches Engagement in Wohlfahrtsverbänden – Professionelle und organisationale Herausforderungen in der sozialen Arbeit, Wiesbaden.

**Stichweh, R. (2000):** Globalisierung der Wissenschaft und die Rolle der Universität. In: **Stichweh, R.:** Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen, Frankfurt am Main.

**Stiglitz, J.E.; Walsh, C.E. (2002):** Economics, New York – London.

**Stössel, H. (1986):** Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Berufsausbildung. In: Lernfeld Betrieb, Heft 2.

**Stündl, H. (2002):** Fußball, PISA und die Zukunft. In: Sportunterricht, Heft 7.

**Sturzenhecker, B. (2004):** Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In: **Otto, H./Rauschenbach, T.** (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden.

**Strachwitz, R. (2000):** Management und Nonprofit-Organisationen – von der Vereinbarkeit von Gegensätzen. In: **Nährlich, S./Zimmer, A.:** Management in Nonprofit-Organisationen. Eine praxisorientierte Einführung, Opladen.

**Stricker, M (2006):** Ehrenamt als soziales Kapital: Partizipation und Professionalität in der Bürgergesellschaft, Duisburg-Essen.

**Teubner-Schöbel, S. (2003):** Universitäten vor 1800. Wissen und Glauben an soziale Praxis, Hagen.

**Tietgens, H. (1988):** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: **Gieseke, W.:** Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn.

**Tränkler, S. (1998):** Bildungsarbeit im Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverband. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Ulmrich, E. (1980):** Die Rolle von Leistungsvergleich und Wettkampf im Freizeit- und Breitensport. In: **Tobien, R.:** Berichte und Analysen, DSB-Reihe Heft 29, Frankfurt.

**Urecht, C. (1997):** Der Begriff der Arbeit muss neu definiert werden. In: pro juventute, Thema 4.

**Verwaltungsgericht Gießen (2007):** Beschluss des Verwaltungsgerichtes Gießen vom 30.10.2007, 3 G 3758/07.

**Verwaltungsgericht Minden (2007):** Urteil des Verwaltungsgerichtes Minden vom 26.03.2007, 9 K 3614/06.

**Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg (2009):** Pressemitteilung – Hochschulen dürfen Studiengebühren erheben, 16.02.2009.

**Von Richthofen, M. (1998):** Der adh – wichtiger Baustein und kreatives Element der Sportbewegung. In: **Burk, V./Milde, C.:** Stationen einer Reise – eine Hommage an 50 Jahre Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband, Butzbach-Griedel.

**Vorbeck, M. (1978):** Europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen aus Sicht des Europarates. In: **Mickel, W. (1978):** Europäische Bildungspolitik. Arbeitskreis für Europäische Integration e.V., Neuwied.

**Wahl, S. (2002):** Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland: Empirische Grundlage und Forschungsstand. In: Zeitschrift für Politische Psychologie, Heft 1+2.

**Wahler, P./Tully, C.J./ Preiß, C. (2008):** Jugendliche in neuen Lernwelten – Selbstorganisierte Bildung jenseits von institutioneller Qualifizierung, 2. erweiterte Auflage, Wiesbaden.

**Walter, T. (2005):** Der Bologna-Prozess – Ein Wendepunkte europäischer Hochschulpolitik? Eine international- und historisch-institutionale Untersuchung, Hagen.

**Weidemann, B. (1991):** Lernen mit Bildmedien, Weinheim.

**Weinert, F./Schrader F.W. (1997):** Lernen lernen als psychologisches Problem. In: **Weinert, F./Mandel, H.:** Psychologie der Erwachsenenbildung, Band D/I/4, Göttingen.

**Weinert, F. (1998):** Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: **Matalik, S./Schade, D.:** Entwicklungen in Aus und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele Konzepte, Baden Baden.

**Wendt, W.R. (1996):** Zivilgesellschaft und soziales Handeln, Freiburg.

**Wilsdorf, D. (1991):** Schlüsselqualifikationen, München.

**Winkels, R. (1994):** Grußwort des Präsidenten des Landessportbundes NRW. In: **Friedrich, W./Puxi, M.:** Arbeitswelt, Lebensstile, Freizeitverhalten und die Auswirkungen auf den Sport – Konsequenzen für sportliche Aktivitäten und ehrenamtliche Mitarbeit, Düsseldorf.

**Winkler, J. (1994):** Ehre und Amt, Ehrenamtliche Tätigkeit als Teil spezifischer Lebensstile, Frankfurt.

**Winkler, J./Weis, K. (1995):** Soziologie des Sports, Theorieansätze, Forschungsansätze und Forschungsperspektiven, Opladen.

**Witte, J. (2005):** Machen Bachelor und Master die Trennung in Uni und FH obsolet? In: **Cremer-Renz, C./Donner, H.:** Die innovative Hochschule - Aspekte und Standpunkte, Bielefeld.

**Witte, J. (2006):** Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: **Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.):** Aus Politik und Zeitgeschichte 48, Bonn.

**Wolf, J. (2001):** Das Ehrenamt im Sportverein, Unverzichtbar! Unersetzlich! Unbezahlbar!, Paderborn.

**Wolf, N. (2002):** 50 Jahre Deutscher Sportbund. In: **Deutscher Sportbund** (Hrsg.): Der Sport – ein Kulturgut unserer Zeit, Frankfurt am Main.

**Wopp, C. (1973):** Thesen zur Entwicklung des Hochschulsports. In: Hochschulsport, Heft 1.

**Zabeck, J. (1989):** Schlüsselqualifikationen – Zur Kritik einer didaktischen Zeitformel. In: Wirtschaft und Erziehung 3.

**Zimmer, R. (2001):** Elementare Bewegungserfahrungen – Psychomotorik. In: **Günzel, W./Laging, R.:** Neues Taschenbuch des Sportunterrichts Band II, 2. Auflage, Hohengehren.

**Zimmer, A./Priller, E. (2004):** Gemeinnützige Organisationen im gesellschaftlichen Wandel. Ergebnisse der Dritte-Sektor-Forschung, Wiesbaden.

**Zukunftsorganisation Gesellschaft (2000):** Solidarität und Selbstverantwortung, Stuttgart.

## **INTERNETLITERATUR**

**<http://doku.iab.de/grauepap/2011/tab-az10.pdf>**

Durchschnittliche Arbeitszeit und ihre Komponenten in Deutschland

Herausgeber: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung im Auftrag der Agentur für Arbeit

(Stand: 2012)

**<http://univz.uni-goettingen.de>**

Vorlesungsverzeichnis der Universität Göttingen

Herausgeber: Georg-August-Universität Göttingen

(Stand: 2009)

**[www.ndr.de/nachrichten/studiengebuehren2.html](http://www.ndr.de/nachrichten/studiengebuehren2.html)**

Studiengebühren – Pro und Contra

Herausgeber: Norddeutscher Rundfunk

(Stand: 2009)

**[www.adh.de/ueber-uns/organisation.html -1-](http://www.adh.de/ueber-uns/organisation.html -1-)**

Die Verbandsstruktur

Herausgeber: Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband

(Stand: 2009)

**[www.adh.de/projekte/tandem.html -2-](http://www.adh.de/projekte/tandem.html -2-)**

Tandem – das Mentoringprojekt des Hochschulsports

Herausgeber: Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband

(Stand: 2009)

**[www.adh.de/ueber-uns/daten-und-fakten/arbeitsfelder.html -3-](http://www.adh.de/ueber-uns/daten-und-fakten/arbeitsfelder.html -3-)**

Arbeits- und Aufgabenfelder des adh

Herausgeber: Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband

(Stand: 2009)

**[www.adh.de/ueber-uns/daten-und-fakten.html -4-](http://www.adh.de/ueber-uns/daten-und-fakten.html -4-)**

Daten und Fakten – der adh...

Herausgeber: Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband

(Stand: 2009)

**[www.berufsschule-donauwoerth.de/sport/gruende.html](http://www.berufsschule-donauwoerth.de/sport/gruende.html)**

Gute Gründe für den Berufsschulsport

Herausgeber: Ludwig-Bölkow-Schule Donauwörth

(Stand: 2005)

**[www.bibb.de/de/print/1759.htm -1-](http://www.bibb.de/de/print/1759.htm -1-)**

BIBB-Stellenanzeigenanalyse 1999

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung – Der Generalsekretär

(Stand: 2005)

**[www.bibb.de/de/print/2110.htm](http://www.bibb.de/de/print/2110.htm) -2-**

Dekra – Trends im Stellenmarkt, November 2000

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung – Der Generalsekretär  
(Stand: 2005)

**[www.bibb.de/de/print/1947.htm](http://www.bibb.de/de/print/1947.htm) -3-**

BIBB-Stellenanzeigenanalyse 2001

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung – Der Generalsekretär  
(Stand: 2005)

**[www.bildung-mv.de/download/fortbildungsmaterial/unterrichtsmaterial-sport-01.pdf](http://www.bildung-mv.de/download/fortbildungsmaterial/unterrichtsmaterial-sport-01.pdf)**

Entwicklung von Kompetenzen mit Blick auf die Handlungsorientierung der Schüler

Herausgeber: Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern  
(Stand: 2005)

**[www.bmbf.de/de/3336.php](http://www.bmbf.de/de/3336.php) -1-**

Der Bologna-Prozess

Herausgeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung  
(Stand: 2009)

**[www.bologna-bergen2005.no/EN/Part\\_org/ESIB/050510\\_ESIB-Analysis.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf)**

Bologna with students eyes

Herausgeber: ESIB – The National Unions of Students in Europe  
(Stand: 2009)

**[www.dosb.de/de/aktuell/details/news/dosb\\_gruendung\\_mit\\_feierstunde\\_in\\_der\\_paulskirche\\_besiegelt-1/8279/na/2006/januar/nb/7/cHash/d9c821d19b](http://www.dosb.de/de/aktuell/details/news/dosb_gruendung_mit_feierstunde_in_der_paulskirche_besiegelt-1/8279/na/2006/januar/nb/7/cHash/d9c821d19b) -1-**

DOSB-Gründung mit Feierstunde in der Pauluskirche besiegelt

Herausgeber: Deutscher Olympischer Sportbund  
(Stand: 2007)

**[www.dosb.de/de/service/mitgliedsorganisationen](http://www.dosb.de/de/service/mitgliedsorganisationen) -2-**

Die Sportfamilie

Herausgeber: Deutscher Olympischer Sportbund  
(Stand: 2007)

**[www.dslv.de/BLN%20GS%20Ziele%20Kompetenztabelle.doc](http://www.dslv.de/BLN%20GS%20Ziele%20Kompetenztabelle.doc)**

Ziele des Faches aus der Sicht der Kompetenzentwicklung – Übersicht der Zielkompetenzen

Herausgeber: Deutscher Sportlehrerverband  
(Stand: 2005)

**[www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_executive\\_summary\\_DE.1125396307929.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_executive_summary_DE.1125396307929.pdf)**

Trends IV: Universitäten setzen Bologna-Reform um

Herausgeber: European University Association  
(Stand: 2009)

**[www.focus.msn.de/PF1D/PF1DN/PF1DNA/pf1dna.htm?id=4103](http://www.focus.msn.de/PF1D/PF1DN/PF1DNA/pf1dna.htm?id=4103)**

Karrierefaktor “Soft Skills”

Herausgeber: Focus-online  
(Stand: 2005)

**www.globalpark.de**

Internetauftritt des Softwareanbieters Globalpark  
Herausgeber: Globalpark AG  
(Stand: 2011)

**www.hag-lengerich.de/unterricht/sport\_neu**

Sport am Hannah-Arendt-Gymnasium  
Herausgeber: Hannah-Arendt-Gymnasium Lengerich  
(Stand: 2005)

**www.hessisches-kultusministerium.de/downloads/lehrpl/gymnasium/sport.pdf**

Lehrplan Sport – Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 11 bis 13  
Herausgeber: Hessisches Kultusministerium  
(Stand: 2005)

**www.hochschulsport.uni-goettingen.de/sportangebot/**

Aktuelles Sportprogramm des Hochschulsports Göttingen  
Herausgeber: Zentrale Einrichtung für den Hochschulsport Göttingen  
(Stand 2009)

**www.infoquelle.de/Job\_Karriere/Wissensmanagement/Soft\_skills.cfm**

Definition: Soft Skills  
Autor: Vogler, R.  
(Stand: 2005)

**www.kinder-jugendhilfe.info**

Jugendarbeit im Sport  
Herausgeber: Kinder und Jugendhilfe Deutschland  
(Stand: 2007)

**www.lbs-bw.de/PL3D/pl3d.htm?detail\_snr=1417**

Soft Skills: Gute Noten reichen nicht aus  
Herausgeber: LBS – Bausparkasse der Sparkassen  
(Stand: 2005)

**www.lehrer.uni-**

**karlsruhe.de/~za343/osa/spinfo/Bildungsstandards%20Gymnasium%202.htm**

Bildungsstandards im Fach Sport (Gymnasium), Auszug aus Sport-Info 1/2004 Herausgeber:  
Oberschulamt Karlsruhe  
(Stand: 2005)

**www.partnerhochschule-des-spitzensports.de**

Das Projekt „Partnerhochschule des Spitzensports“  
Herausgeber: Allgemeiner Deutscher Hochschulsportverband  
(Stand 2009)

**www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/reetz.htm**

Zur Aktualität von Schlüsselqualifikationen aus der Perspektive des Beschäftigungssystems  
Autor: Reetz, L.  
(Stand: 2005)

**[www.spiegel.de/spiegelspezial/0,1518,337457,00.html](http://www.spiegel.de/spiegelspezial/0,1518,337457,00.html)**

Der menschliche Faktor

Autor: Stegelmann K.

(Stand: 2005)

**[www.sport-fuer-sachsen.de/psk/lsb/lsb\\_content/powerslave,id,500,nodeid,19.html](http://www.sport-fuer-sachsen.de/psk/lsb/lsb_content/powerslave,id,500,nodeid,19.html)**

Bildungskonzeption des Landessportbundes Sachsen

Herausgeber: Landessportbund Sachsen

(Stand: 2005)

**[www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/](http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/)**

Studiengebühren (“Studienbeiträge”) in Deutschland

Herausgeber: Iost, O./Iost, K.

(Stand: 2012)

**<http://www.sueddeutsche.de/karriere/arbeitszeiten-im-vergleich-stunden-sind-nur-theorie-1.169191>**

Arbeitszeiten im Vergleich – 38 Stunden sind nur Theorie

Autor: Bigalke, S.

(Stand 2012)

**[www.tagesschau.de/inland/meldung202064.html](http://www.tagesschau.de/inland/meldung202064.html)**

Pro und Contra Studiengebühren

Herausgeber: Norddeutscher Rundfunk

(Stand: 2009)

**[www.uni-saarland.de/fak5/sportpaed/pdf/Sportpaedagogik.pdf](http://www.uni-saarland.de/fak5/sportpaed/pdf/Sportpaedagogik.pdf)**

Manuskripte zur Vorlesung “Grundlagen der Sportpädagogik“

Autor: Wydra, G.

(Stand: 1999)

**[www.zeit.de/campus/schwerpunkt/bologna-prozess](http://www.zeit.de/campus/schwerpunkt/bologna-prozess)**

Schwerpunkt: Bologna-Prozess

Herausgeber: Die Zeit

(Stand: 2009)

## **ANHANG**

Der Anhang dieser Arbeit ist als digitale Daten-CD beigelegt. Alle Dateien sind dabei im pdf-Format hinterlegt. Die CD enthält drei Ordner mit folgendem Inhalt:

### **Anschreiben**

Dieser Ordner enthält die jeweiligen Anschreiben, mit denen der Fragebogen an die hauptamtlichen Hochschulsportmitarbeiter bzw. Sportreferenten zur Weiterleitung an die im Hochschulsport tätigen Studierenden verteilt wurde.

### **Fragebogen**

Dieser Ordner enthält den kompletten Fragebogen, wie er den Studierenden zur Bearbeitung online zur Verfügung stand. Der Inhalt entspricht dabei gänzlich der Online-Version, die Form weicht aus Gründen der Formatierung<sup>1</sup> ab. Die 31 Seiten des Fragebogens sind als einzelne Dateien hinterlegt, nummeriert und nach Themenbereichen benannt.

### **Datentabellen**

Dieser Ordner enthält den kompletten Datensatz der empirischen Auswertung. Die Nummerierung und Benennung der Dateien ist im Einklang mit dem Fragebogen erfolgt. Das Format wurde über die Statistik-Software „EFS Survey“ erstellt, über welche auch der Online-Fragebogen generiert wurde. In Kapitel 3.2 isoliert gerechnete Ergebnisse zu bestimmten Merkmalen und deren Ausprägungen tauchen hier nicht nochmals gesondert auf.

<sup>1</sup> Das HTML-Format der Online-Version wurde ins pdf-Format übertragen.