

Zur Einführung in den Band

1 Vorbemerkungen

Für viele Lehrende in der Sportwissenschaft, resp. der Sportpädagogik, dürfte die Sportlehrerausbildung zum alltäglichen, scheinbar selbstverständlichen Geschäft ihrer beruflichen Tätigkeit gehören. Ausbildung ist mit Lehrveranstaltungen, nicht zuletzt für Studierende im Lehramt, als fester Bestandteil von Arbeitszeit im sportwissenschaftlichen „Mehrkampf“ fest verankert: In Verbindung mit Prüfungen (die akademische Lernerfolge von Studierenden belegen sollen) und in Beziehung oder Ergänzung zu anderen Tätigkeitsfeldern wie Forschung (in Projekten mit gesteigerter Bedeutung von Drittmitteln), Publikationen (möglichst peer-reviewed, impact-loaded, international) sowie Beratungsleistungen (auf verschiedenen Anwendungsfeldern) und Selbstverwaltung (mit gesteigerter Aufgabenlast) hat das Ausbilden – mithin das Lehren, Unterrichten und Betreuen, das Sich-Begegnen und Beurteilen, manchmal auch das Erziehen – einen kaum zu hintergehenden, oft zentralen Stellenwert.

Allerdings scheint sich die Ausbildung an Hochschulen in ihrer Bedeutung zu wandeln. Einerseits haben das Spektrum und die Struktur der Ausbildung mit neuen Studiengängen sichtbare Veränderungen erfahren: Denn es gibt heute viel mehr und recht unterschiedliche Studiengänge der Sportwissenschaft und diese sind wiederum (im gestuften Studienverlauf von Bachelor und ggf. Master) meist modular strukturiert; die Sportlehrerausbildung sieht also anders aus und ist meist auch nicht mehr alles. Andererseits scheinen das Gewicht und die Anerkennung der Ausbildung im Vergleich gerade zur (Drittmittel-)Forschung zu schwinden: Denn es gibt heute an vielen Hochschulstandorten eine leistungsorientierte Mittelvergabe, die ganz unterschiedliche Kriterien wie eingeworbene Drittmittel, abgeschlossene Promotionen etc. einrechnet, aber Ausbildungserfolge nur selten belohnt, evtl. bloß Misserfolge z. B. bei höheren Studienabbruchquoten negativ sanktioniert. Angesichts der so doppelt relativierten Bedeutung von Sportlehrerausbildung mögen auch vergebene Lehrpreise, zunehmend durchgeführte Lehrevaluationen sowie „Lehrproben“ in den Berufungsverfahren und (externe) Akkreditierungen eher als spärliche Kompensation der nachrangig anmutenden Ausbildung wirken.

Anliegen des vorliegenden Bandes ist es, die Sportlehrerausbildung aus einer hochschuldidaktischen Perspektive in den Blick zu nehmen. Dabei geht es uns weniger um die Darlegung empirischer Forschungsergebnisse und auch weniger um die Bearbeitung bestimmter theoretischer Grundlagen. Stattdessen soll über innovative und anregende Ideen berichtet werden, die an den verschiedenen Ausbildungsstandorten zur Optimierung der Sportlehrerausbildung entstanden, entwickelt und vielleicht auch evaluiert worden sind. Viele dieser guten Ideen, die gleichermaßen zum Nachmachen oder zum Nachdenken auffordern, sind und bleiben nämlich

oft weitgehend unbekannt, da sie sich (bislang) eher randständig in der weiten Publikationslandschaft auffinden lassen.

Der vorliegende Band kann und will keinen Überblick über den Status oder gar über Standards der Sportlehrerausbildung geben. Vielmehr sollen in ihm – in hochschulischer Lehre – engagierte Autorinnen und Autoren zu Wort kommen und gelungene Beispiele von Veranstaltungen, Ausbildungsformaten und Ausbildungskonzeptionen vorstellen. Diese Beispiele werden in fünf Rubriken gefasst, welche dem Band eine Struktur und dem Leser eine Orientierung geben: Profile, Praxiskurse und Praktika sowie Projekte und Prüfungen.

Vor diesem Hintergrund wollen wir im Folgenden kurz in den Band und die Thematik einführen. Nach berufsbiografischen Ein- und Auslassungen (Kap. 2) wird die Sportlehrerausbildung in ihrer Entwicklung und Charakteristik knapp beleuchtet (Kap. 3) sowie ausblickend mit den hier vorgelegten Beiträgen etwas unterfüttert (Kap. 4).

2 Berufsbiografische Einlassungen und Auslassungen

Sofern die (Sportlehrer-)Ausbildung noch immer zum Kerngeschäft von Lehrenden an Hochschulen gehört, werden sie damit in ihrer Berufsbiografie spezifische Erfahrungen gemacht haben und weiter in verschiedenen Tätigkeitsfeldern sammeln können. Für uns sind vielfältige Herausforderungen in der Sportlehrerausbildung jedenfalls eng mit der eigenen Berufsbiografie verknüpft: Auf einiges haben wir uns eingelassen, anderes wohl auch ausgelassen.

Für alle Lehrenden gilt vermutlich, dass sie bestimmte *Lehrveranstaltungen* in vorgegebenem Umfang von – zwei oder vier über acht oder neun bis zu 16 oder mehr Semesterwochenstunden – anzubieten und durchzuführen haben. Hier können die Typen von vorgesehenen bzw. gewählten Lehrveranstaltungen variieren und neben Seminaren und Methodik-/Praxiskursen (bis zu welchem Alter?) auch Vorlesungen (z. B. Grundlagen der Sportpädagogik) sowie Studienprojekte, Exkursionen, Kolloquien u. a. m. einschließen. Dafür sind wir allerdings – ähnlich wie für Verwaltungsaufgaben – meist nicht speziell qualifiziert, haben selbst keine hochschuldidaktische Ausbildung durchlaufen, sondern vielleicht das (mehr oder weniger hilfreiche) Referendariat absolviert und mal einschlägige Fortbildungen besucht. Wie auch immer: Nach und nach stellt sich eine gewisse halbprofessionelle Routine ein, manche Lehrveranstaltungen etablieren sich, manche verschwinden, manche werden modifiziert und manche auch neu kreiert.

Über dieses in der Vorlesungszeit durchgehende „Alltagsgeschäft“ (den Lehrbetrieb) hinaus ist es möglich, sich in weiteren wichtigen *Aufgaben* der Sportlehrerausbildung zu engagieren: beispielsweise eine Studiengangleitung verantwortlich zu übernehmen, eine Studienreform kooperativ zu bestreiten, eine Akkreditierung des eigenen Studiengangs möglichst erfolgreich zu durchlaufen (oder sich an einer aushäusigen gutachterlich über die zuständige Agentur zu beteiligen), Studien- und Prüfungsordnungen zu aktualisieren, in universitären Kommissionen (z. B. in Wup-

pertal die K I „Studium und Lehre“) mitzuarbeiten oder am Zentrum für Lehrerbildung bzw. der School of Education mitzuwirken, sich ggf. in thematisch affine Vorlesungsreihen (wie „Fachlichkeit in der Lehrerbildung“) einzubringen, qualifizierte Leistungen in der Studienberatung anzubieten und studentische Anerkennungsverfahren durchzuführen, passende Verfahren der Lehrevaluation einzusetzen, evtl. Lehrbücher zu schreiben und Lehrmaterial didaktisch aufzubereiten (Kuhlmann & Balz, 2008), Angebote in der Fort- und Weiterbildung zu machen, sich über all das innerhalb wie außerhalb der Hochschule auszutauschen, auch in Kommissionen von Berufsverbänden etwas beizusteuern usw. Dies schärft u. E. den Blick für Bedingungen, Chancen und Probleme der jeweiligen Sportlehrerausbildung vor Ort und hilft, sich heute zu positionieren und für morgen auszurichten.

Jenseits von Lehrveranstaltungen (als „Alltagsgeschäft“) und weiteren Aufgaben (als „Wahlpflicht“) in der Sportlehrerausbildung gibt es für die dort Tätigen außerdem zusätzliche *Optionen* (als „Kür“), um sich spezifischen Fragen der Sportlehrerausbildung vertieft zuzuwenden und dafür geeignete Formate zu nutzen. Angesichts unserer bisherigen berufsbiografischen Erfahrungen denken wir vor allem an:

- *Fachtagungen zur Sportlehrerausbildung*: Die üblichen Fachtagungen sportwissenschaftlicher Teildisziplinen widmen sich meist aktuellen grundlegenden und/oder anwendungsbezogenen Themen. Das gilt auch für die Sportpädagogik und bedeutet, dass Fragen der Sportlehrerausbildung – wenn überhaupt – meist nur als Appendix („... und Konsequenzen für die Ausbildung“) auftauchen. Vielleicht lässt sich dieser Umstand auf die verbreitete Einschätzung zurückführen, mit hochschuldidaktischen Themen sei „kein Blumentopf zu gewinnen“, wie mal von einem führenden Sportpädagogen auf einem kleinen interkollegialen Symposium zu Ausbildungsfragen in Regensburg bemerkt wurde. Eine seltene Ausnahme war nichtsdestotrotz die – im Jahr 2002 an der Bergischen Universität Wuppertal ausgerichtete – Jahrestagung „AusBildung in der Sportpädagogik“ der DGfE-Kommission Sportpädagogik (u. a. mit Vorträgen von Ruhloff, Schmidt-Millard, Beckers, Funke-Wieneke, Scherler, Polzin, Hein, Moegling). Vielleicht ist es an der Zeit, etwas Vergleichbares wieder anderswo zu starten.
- *Qualifikationsarbeiten zur Sportlehrerausbildung*: Der Satz mit dem Blumentopf kann leicht auf (sport-)wissenschaftliche Qualifikationsphasen der Promotion und der Habilitation (bzw. Junior-Professur) übertragen werden – denn wer wollte sich hier schon mit hochschuldidaktischen Problemen der Sportlehrerausbildung befassen und profilieren? Das scheint der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kaum wert und der sportwissenschaftlichen Karriere wenig zuträglich zu sein. In der Regel werden mögliche Folgen für die Ausbildung höchstens gestreift, oft jedoch gar nicht bedacht. Auch hier lassen sich nennenswerte Ausnahmen finden und beispielsweise die von Ilka Lüsebrink verfasste Arbeit über „Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium“ (2006) oder die von Rüdiger Hein (in Regensburg begonnene und in Wuppertal verfahrensmäßig abgeschlossene) Habilitationsschrift zur „Qualität der sportwissenschaftlichen Lehre

in den Lehramtsstudiengängen“ (2005) anführen. Ihr Anregungsgehalt spricht nicht nur für sich, sondern auch für die hochschuldidaktisch nutzbare Sensibilität und Kompetenz der Verfasser.

- *Qualitätsoffensive/n in der (Sport-)Lehrerbildung*: In gewissen Abständen, vor allem wenn Lehrkräfte fehlen und schulische Defizite sichtbar geworden sind, kann man in Deutschland bildungspolitische Initiativen zur Stärkung der Lehrerbildung beobachten. Die zuletzt ausgerufene „Qualitätsoffensive“ in der Lehrerbildung soll bundesweit Hochschulen bei der Ausbildung unterstützen und bestimmte hochschulische Vorhaben (finanziell) fördern. Davon profitiert derzeit auch die Sportwissenschaft auf Grund von bewilligten Anträgen und zugewiesenen Mitteln an mehreren Ausbildungsstandorten (vgl. u. a. den Beitrag von Laging & Bietz in diesem Band). An der Bergischen Universität Wuppertal wurde beispielsweise eine Profillinie verfolgt, die zur besseren Integration von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in der Ausbildung beitragen soll. In dem Zusammenhang ist das Fach Sportwissenschaft zwar mit einem Förderantrag zur „Bewegung in der Lehrerbildung“ gescheitert (vgl. den Beitrag von Czwardzinski & Kottmann in diesem Band), aber mit einem weiteren Antrag zur „Vernetzung von Projekten im Sportstudium“ erfolgreich gewesen (vgl. den Beitrag von Fritschen, Kleine & Wastl in diesem Band); hier deutet sich vielleicht auch ein neuer gemeinsamer Arbeitsschwerpunkt bzgl. „Forschendes Lernen“ an (vgl. den Beitrag von Kunze & Bindel in diesem Band).
- *Präsenz und Kooperationen innerhalb der hochschulischen Lehrerbildung*: An vielen Standorten der Sportlehrerausbildung liegen die Räumlichkeiten der sportpraktischen Ausbildung etwas abseits der Hauptgebäude; mancherorts hat dies zur Folge, dass die sportwissenschaftlichen Einrichtungen, Abteilungen oder Institute praktischerweise ebenfalls dort angesiedelt sind. Diese „Alleinlage“ hat bestimmte Vor-, aber auch Nachteile mit Blick auf den interdisziplinären Austausch, die Sichtbarkeit und die Beachtung innerhalb standortspezifischer Fragen und Entwicklungen der Lehrerbildung. Um nicht in „Vergessenheit“ zu geraten oder um eigene Ideen innerhalb der Sportlehrerausbildung zum Beispiel auf der Ebene von Lehrveranstaltungen zu verwirklichen, ist ein besonderes Engagement erforderlich, das sich beispielsweise in Form von Lehr- oder Fachkooperationen, aber auch von Bewegungsevents oder Feiern zeigen kann. Auf diese Weise lässt sich Präsenz in der Hochschule signalisieren und mit disziplinübergreifenden Kooperationen auch etwas Verbindendes herstellen.

Nach diesen berufsbiografisch bedingten *Einlassungen* sollen nachfolgend potenzielle *Auslassungen* zur Sprache kommen. Damit sind u. a. diese Phänomene gemeint:

- Jeder von uns verfügt trotz der Arbeit an verschiedenen Standorten über recht überschaubare Eindrücke und Erfahrungen in der Sportlehrerausbildung vor dem Hintergrund der jeweiligen hochschulischen Grundgesamtheit. Zwar sind

Informationsbeschaffungen im Zeitalter des Internet schnell und gezielt möglich, jedoch gewähren solche Recherchen nicht die notwendigen Einblicke, um über Ausbildungsschwerpunkte und Ausbildungsstandards an anderen Standorten profunde urteilen zu können.

- Wie verschieden und unterschiedlich die Sportlehrerausbildung konzeptionell und inhaltlich in Deutschland gestaltet wurde und wird, machen vor allem die schwierigen Anrechnungsfälle von Studien- und Prüfungsleistungen wechselwilliger Studierender deutlich – nicht weniger nach Umstellung auf Bachelor und Master. Dies gilt nicht nur für Hochschulwechsler über die Landesgrenzen hinweg, sondern auch für das Wechseln innerhalb eines Bundeslandes.
- Auch wenn wir uns gern selbst als „Gestalter“ der Sportlehrerausbildung sehen und verstehen, darf nicht übergangen werden, dass die Initialzündungen und die Weichenstellungen auf anderer (bildungspolitischer) Ebene getroffen werden. Weil bekanntlich Lehrerausbildungsreformen in hohem Maße Ländersache sind und die jeweils gewählten Landesregierungen hier *ihre* Reformideen platziert und verwirklicht sehen wollen, ist es kein seltener Fall, dass viel Zeit in vorgegebene Entwicklungs- und Studienreformpläne investiert wird und dass oftmals mit zwei oder drei Studienordnungen vor Ort gearbeitet werden muss. Wir erfahren, dass Reformen mit einem recht einseitigen Optimierungsanspruch versehen werden, dessen Einlösung jedoch kaum ernsthaft geprüft wird, bevor eine neue Reformidee das Licht der Welt erblickt.¹
- Wer in solchen übergeordneten Kommissionen schon einmal mitarbeiten durfte, wird vielleicht unsere Erfahrung teilen, dass neben den in Fachdiskussionen und Fachbeiträgen artikulierten theoretisch und/oder empirisch fundierten Überlegungen und Forderungen zur Sportlehrerausbildung oftmals auch standortspezifische und besitzstandswahrende Argumentationen dominieren und dass Entscheidungen in Gremien, Kommissionen oder Arbeitsgemeinschaften getroffen werden, die auf subjektiven Ansichten gründen. Eine solche Subjektivität zeigt sich – vereinfachend dargestellt – zum einen in der willkürlichen Auswahl scheinbar orientierender Kompetenzkonglomerate und zum anderen in recht schlichten Bildern schulsportlicher Wirklichkeit, die bestimmte Ausbildungsprofile argumentativ stützen oder torpedieren.
- Auch wenn wir der Sportlehrerausbildung tagtäglich ernsthaft nachgehen und deren Belange vielfältig vertreten, dürfen wir bei allem Engagement nicht vergessen, dass unsere Adressaten nicht nur ein Fach studieren und auch nicht Ein-Fach-Lehrer oder Sportlehrer/in werden, sondern in der Regel zwei bis drei

¹ Vielerorts beschränken sich solche Reformen darauf, der Sportlehrerausbildung in der Summe ausufernde, im Anspruch teilweise überzogene und inhaltlich zum Teil vage Kompetenzforderungen vorzugeben. Angesichts solcher „Kompetenzlisten“ z. B. in Baden-Württemberg frage ich mich (PN), warum diese nicht konkretisiert und evaluiert werden? Beispielsweise halte ich folgende pragmatische Kompetenz für wichtig, der zu Folge Studierende willens und in der Lage sind, das zentrale Publikationsorgan des Berufsverbandes (DSLVB), nämlich die Zeitschrift „sportunterricht“, zu lesen, zu verstehen und Beiträge kritisch zu reflektieren.

Unterrichtsfächer studieren und diese später auch unterrichten. Insofern überschätzen wir unsere Bedeutsamkeit, wenn wir unser Fach für den Nabel der späteren Lehrertätigkeit erachten. Unnachahmlich hat Lange (1981) diese professionelle Selbstüberschätzung in seiner Kolumne „Von dem Sportlehrer Frank L. — Stücke einer Biographie“ in der Zeitschrift „sportpädagogik“ beschrieben (s. Kasten).

Frank L. ist 39 Jahre alt und Lehrer an einem Gymnasium im Sauerland mit den Fächern Sport und Deutsch. A 14, verheiratet, zwei Kinder und 2. Vorsitzender im örtlichen Tennisclub. Sein beruflicher Werdegang ist eine Geschichte des Lernens und Vergessens.

Studium

Frank L. lernt. Vielfältig und vieles, manches zufällig, manches gezwungenermaßen, doch vieles auch engagiert und bewußt. Über Sport und Bewegung, über Theorie, Unterricht und Vermittlung der Sportarten. Er lernt, wie man mit Büchern, Papers und Prof's umgeht, wie mit Parolen und Wandzeitungen. Er lernt auch drei verschiedene Arten von Kippen (andeutungsweise), das Pritschen (feingeformt), den Innenseitstoß (spielgerecht) und etwa 36 weitere Möglichkeiten, mit seinem Körper sportlich-zielgerecht umzugehen.

Inzwischen kann er sich in Seminaren behaupten, lernt, daß eine grundlegende Veränderung von Sportunterricht nötig ist und blickt insgesamt ganz schön durch. Er ist reif für's Examen.

Examen

Frank L. soll zeigen, was er gelernt hat, und lernt, was er zeigen soll.

Nach gründlicher Beratung verfaßt er eine (wissenschaftliche) Hausarbeit über das Thema «Zur Relevanz sozialintervenöser und biomelodischer Lehrstrategien im Sportunterricht. Eine Strukturvergleichsanalyse.»

Trotz Nervosität schreibt Frank L. in der Klausur acht Seiten voll. Und auch im Mündlichen präsentiert er sein Wissen über Theorie und Praxis übersichtlich und verständlich. Auf Zwischenfragen reagiert er gut —Gesamtnote: gut (2).

Frank L. hat seinen ersten — auch berufsqualifizierend genannten — Abschluß in der Tasche. Und nun lernt er warten.

1 Jahr später: Referendariat

Begrüßung der Referendare durch den Fachseminarleiter Roland R.: «Meine Damen und Herren! Was Sie auf der Universität gelernt haben, können Sie vergessen. Nun kommt die Praxis.»

Diese Begrüßung gibt Frank L. zu denken. Er hat Angst, nicht in den Schuldienst übernommen zu werden. Recht schnell lernt er, was unter «Praxis» verstanden werden soll und wie damit umzugehen ist. Er lernt, wie man minuziös durchgeplante Stundenentwürfe von 12 Seiten (maschinenschriftlich) nach dem Planungsraster von Heimann/Schulz macht, und lernt, daß es darauf ankommt, den Unterricht genau so durchzuziehen.

Bei den ersten eigenen Unterrichtsversuchen macht er die Erfahrung, daß Unterricht eine recht vielschichtige Angelegenheit ist, in der manches nicht immer so klar läuft. Ein allgemeines Gefühl von Verunsicherung und Momente der Frustration im Unterricht bereiten den Boden, daß Frank L. sich den Tips und Hilfestellungen seines Mentors — eines erfahrenen Praktikers — öffnet. Er lernt allmählich mit der Komplexität des Unterrichtsgeschehens fertig zu werden.

Die Prüfungslehrproben werden gut, und Frank L. kommt auch durch das 2. Staatsexamen mit der Gesamtnote gut (2). Die Berufsqualifikation hat er nun endgültig (bescheinigt) bekommen. Und nun hat er Glück (und einige Kontakte): sofortige Einstellung in den Schuldienst.

Beamter auf Probe

Frank L. hat Vieles aus seinem Studium vergessen, doch weiteres auch dazugelernt. Von seinem Mentor hat er mitbekommen, wie man die Klasse immer im Auge und im Griff haben sollte, daß man sich Störer am besten sofort vornöpft und daß der Sportunterricht nicht zum Diskutieren da ist («Dafür gibt es andere Fächer.»). Er weiß jetzt, daß Ruhe und Ordnung untrügliche Zeichen eines guten Pädagogen sind und daß klar gegliederte methodische Reihen für den Sportunterricht am besten sind.

Nach kurzer Zeit erlebt Frank L., daß man sich kaputt macht, wenn man für jeden Unterricht 12seitige Stundenentwürfe machen wollte. Und stellt bald fest, daß sich im Sportunterricht ganz gut auch aus der Trickkiste leben läßt. Er legt sich eine Kartei an.

Frank L. heiratet und bezieht eine gemütliche 3-Zimmer-wohnung.

3 Jahre später: Beamter auf Lebenszeit Frank L. hat das Meiste vergessen. Und es behindert ihn nicht.

Frank L. ist ein allseits geschätzter Kollege und kommt mit den Schülern zurecht. Bei den Bundesjugendspielen schneiden seine Klassen immer gut ab. Er hat das Methodische «drauf» und seine pädagogische Trickkiste ist groß geworden und gut für alle Schwierigkeiten und Probleme.

Der Sportunterricht läuft und Frank L. kann seine ganze Arbeitskapazität auf Deutsch legen.

Das verstärkte Engagement im Tennisclub wird honoriert. Frank L. wird zum 2. Vorsitzenden gewählt

5 Jahre später ...

Frank L. ist in A 14 angekommen, baut ein Haus und hat endgültig alles von der Universität vergessen.

- Insbesondere weil wir selbst neben dem ersten auch das zweite Staatsexamen abgelegt haben und – bis heute – immer wieder einmal selbst das Fach Sport unterrichten, möchten wir abschließend auf ein ebenso strittiges wie oftmals ausgespartes Paradox in der hochschulischen Sportlehrerausbildungsdebatte hinweisen: Sportstudierende sollen im Rahmen der ersten Ausbildungsphase nicht nur theoretisch und theoretisierend, sondern auch didaktisierend und praktisch auf ein professionelles Handeln in einem abgrenzbaren pädagogischen Feld vorbereitet werden; dies geschieht vielerorts jedoch verstärkt in der Zusammenarbeit mit Dozentinnen und Dozenten, die das relevante schulische Feld (seine besonderen Strukturen, Anforderungen, Zumutungen und alltäglichen Belastungen) selbst als Lehrkräfte nicht kennen oder das sie selbst gern wieder in Richtung Hochschule verlassen haben.²

2 Schon seit längerem wird in der Sportpädagogik dafür votiert, innerhalb der Sportlehrerausbildung eine Reflexion biografischer Vorerfahrungen im Kontext von Sport und Schulsport zu platzieren, um damit die Chance bei den zu künftigen Sportlehrerinnen und Sportlehrern zu erhöhen, sich ihrer sozialisati-

3 Charakteristika der Sportlehrerausbildung

Über die obigen Ein- und Auslassungen hinaus kann zur Sportlehrerausbildung viel Grundsätzliches gesagt werden. Im Rahmen unserer Einführung können wir die bildungspolitische Rahmung und länderspezifische Ausgestaltung, die bisherige Entwicklung und aktuelle Umstrukturierung der Sportlehrerausbildung nur streifen bzw. punktuell mit Hilfe der folgenden Beiträge in diesem Band aufnehmen. Auch bereits vorliegende Diskussionsbeiträge hinsichtlich bestimmter Anforderungsprofile, Potenziale und Ausbildungsfragen des Sportlehrerberufs lassen sich hier kaum angemessen berücksichtigen (u. a. Friedrich & Hildenbrandt, 1997; Miethling & Gieß-Stüber, 2007; Kuhlmann & Balz, 2015). Wir wollen eher schlaglichtartig beleuchten, was die „Sportlehrerausbildung heute“ auszuzeichnen scheint und wodurch sie sich in einem ersten Zugriff näher charakterisieren lässt.

Sportlehrerausbildung als Dauerthema: Selbst wenn Sportlehrerausbildung nicht das vorrangige Thema der Sportwissenschaft markiert, ist es doch immer präsent in der Fachdiskussion geblieben. Während anfangs – z. B. in Preußen der 1920er Jahre – noch darum gerungen wurde, überhaupt eine „vollakademische“ Ausbildung für das Fach unter Namen wie „Leibesübungen“ bzw. „Leibeserziehung“ zu etablieren und hierfür in Ministerien wie an Universitäten fachliche Anerkennung zu finden (Buss, 2009), ging es später verstärkt darum, dieses Fach erst mit Hilfe einer „Theorie der Leibeserziehung“ schulisch und hochschulisch (nach 1945) wieder zu verankern und dann mit Hilfe des gesellschaftlich boomenden Sports und der mitwachsenden Sportwissenschaft (ab 1970) wissenschaftlich auch in der Ausbildung zu behaupten (DSB, 1977). Seitdem deuten Beiträge zur Sportlehrerausbildung darauf hin, dass zeitgemäße Fragen und Probleme – abgesehen von der „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (s. u.) – ähnlich wie in anderen Disziplinen bzw. Ausbildungsfächern gelagert zu sein scheinen, dazu gehören: Anpassungsprobleme in der Sportlehrerausbildung nach der Wende zwischen Ausbildungsstandorten in Ost und West; Reaktionsmuster auf den antizipierten Arbeitsmarkt zwischen Lehrermangel und (Sport-)Lehrerarbeitslosigkeit; Umstellungsschwierigkeiten auf eine europäisch neu verordnete, modulare Studien- und Ausbildungsstruktur im Bachelor und Master; Ausbildungsfragen im Lichte einer stärkeren Berufsfeldorientierung und empirischen Schulsportforschung, einer ggf. zu vereinheitlichenden Ausbildungsstruktur und zu verbessernden Lehrqualität sowie einer (bildungspolitisch) forcierten Output-Orientierung und damit eingeforderten Kompetenzentwicklung und Professionalisierung (Bräutigam, 1997; Thierer, 2000; Kuhlmann, 1999; Brandl-Bredenbeck & Krüger, 2013).

onsbedingten „Fesseln“ in Form von Vorurteilen oder Vorbildorientierungen zu „entledigen“, sich diese zumindest bewusst zu machen und anderen Orientierungen gegenüber offen und zugänglich zu sein und evtl. auch danach zu handeln (Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014). Inwieweit unterziehen sich die Ausbilder/innen selbst einer solchen Reflexion? Tradieren wir denn nicht auch unreflektierte Muster, Ansichten und Gewohnheiten?

Sportlehrerausbildung als Theorie-Praxis-Problem: Herzstück vieler grundsätzlicher Reflexionen, Reformen und Kontroversen zur Konturierung der Sportlehrerausbildung bildet die Unschärfe der Relationen zwischen den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung und den Ansprüchen einer pädagogischen Praxis. Zwar lässt sich der eine Anspruchspol noch annähernd konsensuell formulieren, dergestalt es Aufgabe der ersten Phase ist, die Lehramtsstudierenden mit ausgewählten Ergebnissen und Erträgen der bildungs- und fachwissenschaftlichen Disziplinen zu versorgen, um deren beruflichen Reflexions- und Entscheidungshorizont zu weiten und die Planung, Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts an wissenschaftlichen Kriterien zu orientieren; schwieriger sind und werden jedoch die Bestimmung und Abgrenzung des Wissens und Könnens, das im Rahmen der „praktischen“ Studienanteile erworben werden soll. Ist es überhaupt sinnvoll, von einer Praxis im Singular zu sprechen angesichts der verschiedenen Praxiskontexte (z. B. Praktika in Schulen oder Vereinen, additive Theorie-Praxis der Sportarten, integrative Theorie-Praxis des Schulsports, Praxis mit und ohne Schülerinnen und Schülern etc.)? Ob und inwieweit wird im Rahmen dieser unterschiedlichen „Praktiken“ auf „Theorie“ zurückgegriffen oder zumindest verwiesen? Klärungsbedürftig ist somit, was überhaupt mit Theorie und Praxis im Sportstudium zum Ausdruck gebracht werden soll (vgl. dazu die verschiedenen Facetten in Lüsebrink, 2003). Vielleicht ist in diesem Zusammenhang der jüngst von Neuber (2016) eingebrachte Vorschlag hilfreich, potenzielle „Formen von Theorie und Praxis in der Sportlehrerausbildung“ zu unterscheiden und diesbezügliche Theoriebezüge zu reflektieren, so dass spezifische oder vielleicht auch nur typische Theorie-Praxis-Verknüpfungen, wie jene, die im Rahmen des Praxissemesters erfolgen, differenzierter in den Blick geraten.

Sportlehrerausbildung als Fallarbeit: In der Ermangelung „realer“ Kinder und Jugendlicher wird aus vielen Feldern der Sportlehrerausbildung mit „eingebildeten“ Kindern und Jugendlichen gearbeitet: „Stellen wir uns eine 7te Klasse vor – wie könnte ...?“. Angesichts der offensichtlich fehlenden Schülerinnen und Schüler und konkreter sportunterrichtlicher Entscheidungs- und Handlungssituationen wird nach hochschuldidaktischen Surrogaten gesucht. Als etabliert, praktikabel und lehrreich zugleich darf diesbezüglich die Arbeit mit Fällen in der Sportlehrerausbildung gelten (den Beitrag von Lüsebrink in diesem Band; Lüsebrink, Krieger & Wolters, 2009; Wolters, 2015). Mit der Fallarbeit und Fallinterpretation – gemeint sind die Konfrontation, Analyse und Reflexion sportunterrichtlicher Entscheidungs- und Handlungsprobleme – verbunden sind auch Fragen nach den zu Grunde liegenden normativen Orientierungen, die über den Fall hinaus gehen und die auch Gewicht für das Gesamt der Sportlehrerausbildung haben: Denn welches normative Leitbild rahmt, strukturiert und leitet unsere Ausbildung eigentlich – die Figur des reflektierten Praktikers, die Figur des professionellen Kompetenzvermittlers oder die Figur des kindorientierten Bewegungspädagogen?

Sportlehrerausbildung als Kompetenzvermittlung: Die Frage, was angehende Sportlehrkräfte können und wissen müssen, um nicht nur guten, sondern auch lernwirksamen Sportunterricht zu halten, kennt viele Antworten. Seit den 2000er Jahren lassen sich jedoch Systematisierungsbemühungen erkennen, die aus Modellen der allgemeinen Lehrerausbildung gewonnen wurden, beispielsweise die vier zentralen „Aufgaben/Kompetenzen“ für den Lehrerberuf bei Terhart (2000). Weitergehende Angleichungen und Aktualisierungen erfolgten dann über die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (2008/2015) mit dem fachspezifischen Kompetenzprofil Sport (KMK, 2015).³

In Folge bildungspolitischer Vorgaben wurden und werden die Sportlehrerausbildungskonzeptionen auf Kompetenzorientierung umgestellt. Welche Effekte mit dieser Umstellung für Kompetenzerwerbsprozesse angehender Sportlehrkräfte verbunden sind, wird Gegenstand zukünftiger empirischer Forschung sein (z. B. Meier, 2016). Noch ist unklar, ob und inwieweit diese Umstellung auf Kompetenz lediglich auf dem Papier (d. h. im Modulhandbuch) erfolgt ist oder ob diese Umstellung auch Spuren in der Gestaltung der Lehre und Prüfungen hinterlässt (siehe den Beitrag von Borchert, Schlöffel & Fritzenberg in diesem Band).

Dass zumindest eine bloße Anlehnung und schnelle Adaptation theoretisch begründeter und für empirische Zwecke entworfener Kompetenzmodelle, wie das rezipierte Modell von Baumert und Kunter (2006), keine verlässliche, sondern eher eine unsichere Orientierung für die Sportlehrerausbildung bietet, machte früh und fundiert Lüsebrink (2010) deutlich, in dem sie auf brisante Leerstellen dieses an professionellem Wissen ausgerichteten Modells für die handlungsanleitende Arbeit auf der Ebene von Lehrveranstaltungen hinwies. Insgesamt wäre es unseres Erachtens hilfreich, wenn eine Konzeption kompetenzorientierter Sportlehrerausbildung auch Anregungen und Empfehlungen jener Akteure berücksichtigen würde, die später von kompetenten Sportlehrkräften unterrichtet werden sollen, nämlich den Schülerinnen und Schülern (Gabler, 2006; Voll, 2006).

Sportlehrerausbildung als identitätsstiftender Kern: Die sichtbare Ausdifferenzierung des Sports findet ihre Entsprechung in einer voranschreitenden Spezifizierung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen und Forschungsschwerpunkte. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Vielfalt und zentrifugalen Entwicklung „der“ Sportwissenschaft hat Kurz (2007) danach gefragt, was beim „Engagement für eine kulturelle Praxis“ (S. 71) heute noch sportwissenschaftliche Einheit stiften kann und soll. Seine Antwort im Sinne einer empfohlenen „Identitätsarbeit“ (S. 75) zielt auf fünf „Baustellen“, denen sich die Sportwissenschaft als Ganzes widmen müsse;

³ Auffällig ist die Fokussierung auf ein breites und ausdifferenziertes Kompetenzprofil, das stark von einer etablierten universitären Ausbildungssituation gespeist wird. Ob und inwieweit aber schmalere Ausbildungswege, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg oder im Rahmen der Sportlehrerausbildung für Lehrkräfte an Mittelschulen in Bayern anzutreffen sind, einem solchen Kompetenzprofil gerecht werden können, wurde noch nicht ernsthaft geprüft.

und das sei – neben Aspekten der Begleitung von Sportentwicklung, der sportwissenschaftlichen Profilierung, der Publikations-, Anerkennungs- und Tagungskultur – vor allem die gemeinsam zu tragende und verantwortungsbewusst zu gestaltende Ausbildung von Sportstudierenden gerade im Kernbereich der Lehrerbildung für eines der größten und vielleicht wichtigsten Unterrichtsfächer:

„Die Schule ist damit auf absehbare Zeit nicht nur der größte Arbeitsmarkt für unsere Absolventen, sondern zugleich der Ort, an dem die Sportwissenschaft mit der größten Breitenwirkung zeigt, wie sie Sport versteht und was sie für ihn leistet“ (S. 75).

4 Ein Ausblick – auf die Beiträge

Profile und *Profilbildungen* sind wichtige Produkte und Prozesse im Kontext der Sportlehrerausbildung in Deutschland, die das standortspezifische Bedürfnis nach fachkultureller Entwicklung befriedigen, aber auch den Bedarf an Alleinstellungsmerkmalen anzeigen. Mögliche Profilierungen betreffen dabei grundsätzliche Ausrichtungen der Sportlehrerausbildung:

- Ilka Lüsebrink argumentiert für eine „Professionalisierung durch biografisch orientierte Fallarbeit“ und zeigt mögliche Wege einer Umsetzung auf der Ebene von Lehrveranstaltungen exemplarisch auf.
- Ralf Sygusch, Hans-Peter Brandl-Bredenbeck, Julia Jäger und Mandy Lutz skizzieren ihren „Highway to Health“ und führen dezidiert aus, wie „das Thema Gesundheit in der Sportlehrerbildung“ Berücksichtigung finden kann.
- Thomas Borchert, Rolf Schlöffel & Martin Fritzenberg kritisieren tradierte Formate hochschulischer Wissensvermittlung und plädieren für kompetenzförderliche Formate des „Blended Learning im Sportstudium“.
- Ralf Laging und Jörg Bietz stellen ihre Überlegungen zum „ProfiWerk“ in der Marburger Sportlehrerbildung vor und zeigen, wie Fachdidaktik und Fachwissenschaft gewinnbringend aufeinander bezogen werden können.
- Nils Neuber berichtet von der Konzeption und Umsetzung verschiedener Weiterbildungen für Sportlehrkräfte an der Universität Münster und versteht diese „als profilbildendes Element der Sportlehrerausbildung“.

Praxiskurse genießen bei Studierenden in der Regel eine höhere Priorität als Seminare oder Vorlesungen. Allerdings schmilzt ihre Bedeutung innerhalb des Sportstudiums zu Zeiten modularisierter Studiengänge sichtbar, wie die Folgen verloren gegangener Verteilungskämpfe um den studentischen Workload mit originär sportwissenschaftlichen Veranstaltungen dokumentieren:

- Judith Frohn beschreibt den Ansatz und spätere Angebote zur „Reflektierte[n] Praxis“ im Master of Education Sportwissenschaft an der Bergischen Universität Wuppertal.
- Jürgen Kittsteiner hat sich an der Universität Regensburg mit der individuellen Förderung im Kontext des Volleyballunterrichts beschäftigt und präsentiert dazu „hochschuldidaktische Überlegungen“ und praktische Umsetzungsbeispiele.

- Nils Neuber und Michael Pfitzner setzen sich mit dem durchaus schwierigen Verhältnis von Fachpraxis und Fachdidaktik im Rahmen sportpraktischer Lehrveranstaltungen auseinander und stellen den an der Universität Münster entwickelten Veranstaltungstyp „Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung“ vor.
- Roland Ullmann geht an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg der Frage nach, ob und wie Objektempathie „eine Motivationshilfe für den lernförderlichen Umgang mit Spiel- und Sportgeräten“ sein kann.
- Michael Neuberger zeigt in seinem Beitrag „Challenge-Lehren im Rahmen von Wintersportkursen“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg auf, wie mit Hilfe von gruppenbezogenen Herausforderungen ein besseres Kennenlernen und Zusammenarbeiten in studentischen Großgruppen angebahnt werden kann.
- Michael Pfitzner plädiert für eine deutliche Akzentuierung des Erwerbs vermittlungsbezogener Kompetenzen und eine mutige Konzentration auf ein Sportspielvermittlungskonzept im Rahmen praktischer Lehrveranstaltungen im Bereich der Sportspiele.

Praktika können als „Problemlöser“ für verschiedene Schwachstellen im hochschulischen Ausbildungssystem gelten: Im Orientierungspraktikum (OP) sollen sich Studierende beispielsweise prüfen, ob und inwieweit sie den beruflichen Anforderungen und Aufgaben gewachsen sind; im integrierten Schulpraktikum (ISP) sollen Studierende fachpraktisches und fachdidaktisches Wissen und Können anwenden und forschend lernen. Diese besonderen Lernformate bedingen jedoch auch einen ansteigenden Verwaltungsaufwand:

- Michael Pfitzner und Marcel Veber beschreiben das an der Universität Münster für verschiedene Fächer entwickelte und auch im Fach Sport umgesetzte Praktikumskonzept „Pini“ (Praxisphasen in Inklusion), in dem Studierende in eine vertiefende Auseinandersetzung mit Anforderungen eines gemeinsamen Sportunterrichts treten.
- Michael Fahlenbock und Peter Meurel reflektieren in ihrem Beitrag „Das Format ‚Praxissemester‘ im Lehramtsstudium in NRW“ und greifen dabei auf schriftliche Rückmeldungen von Praktikant(inn)en zurück.
- Sara Wawreczko spricht im Interview mit Eckart Balz über ihre persönlichen „Praxiserfahrungen im Auslandspraktikum“, die sie an Schulen in Shanghai und in Mosambik sammeln konnte.
- Petra Cwierzdzinski und Lutz Kottmann widmen sich in ihrem Beitrag der „Bewegung in der Lehrerbildung“ und berichten über hochschulstrukturelle Ankerpunkte, hochschuldidaktische Überlegungen und inhaltliche Beispiele an der Bergischen Universität Wuppertal.

Projekte sind die Spielwiese für neue Ideen, aber auch für bewährte Traditionen. Projekte stehen für besondere Vorhaben, die sich oft nur schwerlich mit dem hochschulischen Alltag und den darin vorherrschenden zeitlichen und räumlichen Struk-

turen synchronisieren lassen. Projekte sind auch anders, indem sie außerhochschulische Lernorte einbeziehen und besondere Lernergebnisse in Aussicht stellen:

- Alexandra Salzmann, Martin Scholz und Sandra Senner legen das Augsburger „Konzept der Lehrer-Schüler-Uni“ dar und verdeutlichen die Konzeption und Organisation mit Hilfe eines Beispiels aus dem Wintersport.
- Michael Fritschen, Torsten Kleine und Peter Wastl berichten über verschiedene „Studienprojekte im Sportstudium“ an der Bergischen Universität Wuppertal und ihre zu stärkende Vernetzung.
- Bianca Kunze und Tim Bindel gewähren Einblicke in zwei Veranstaltungen zum Forschenden Lernen und zum „Service Learning in Studienprojekten“ an der Bergischen Universität Wuppertal und gehen dabei auch der Frage nach dem Verhältnis von organisatorischem Aufwand und Lehr-Nutzen nach.
- Rüdiger Hein richtet seinen Blick auf die von ihm organisierten und evaluierten Lehrveranstaltungen zu „Entspannungsverfahren in Praxisfeldern“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Prüfungen stellen vielerorts eine hochschuldidaktische Dauerbaustelle dar, da die eilig angeordnete Kompetenzorientierung in der Sportlehrerausbildung noch nicht stringent zu Ende geführt worden ist und die Ausgestaltung kompetenzbezogener Prüfungen mancherorts in den Kinderschuhen steckt. Dabei sind Prüfungen für alle Beteiligte hoch bedeutsam, zumal deren Verlauf und Ergebnis auch angefochten werden können:

- Detlef Kuhlmann geht in seinem Beitrag verschiedenen offenen Fragen zur „Sporteignungsprüfung“ nach und plädiert abschließend dafür, Nutzen und Ertrag dieser Prüfung immer wieder neu zu prüfen.
- Claudia Steinberg und Friedemann Ott beschäftigen sich mit „Lehrproben in der sportpädagogischen Ausbildung“, die sie an der Universität Mainz planen, begleiten und bewerten.
- Peter Neumann stellt mit der „Produktprüfung“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein Prüfungsformat vor, das einerseits eine biografische Nähe und andererseits eine theoretisierende Distanz von Sportstudierenden einfordert.
- Eckart Balz beschreibt „Modulabschlussprüfungen im Master of Education Sportwissenschaft“ an der Bergischen Universität Wuppertal und empfiehlt ausblickend ein Fortschreiben bewährter Prüfungsformate sowie ein Nachdenken über disziplin- wie veranstaltungsübergreifende Prüfungen.
- Wolfgang Knörzer und Robert Rupp zeigen mit dem „Steuerungsgruppenszenario“ ein wissensverwendungsorientiertes und berufsfeldnahes Gruppenprüfungsformat auf, das die beiden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickelt und eingeführt haben.