

## **Chancen und Aufgaben von lokal und regional ausgerichteten universitären Studieninhalten**

### **Ein Blick zurück**

Studienreformediskussion allenthalben: Fragen nach Bildung, Bildungsstandards, Erziehungsauftrag, adressatenorientierter Ausbildung und berufsspezifischer Orientierung, um nur einige der gängigen Schlagwörter zu nennen, bestimmen auch an Stätten zur Sportlehrerausbildung reformerische Positionen. Dabei bleibt weitgehend unberücksichtigt, dass Universitäten in der Autonomie ihrer Lehre (wenn auch zunehmend durch konzeptionelle Einheitsbemühungen eingeschränkt) genügend Spielraum besitzen, flexibel auf außeruniversitäre Anforderungen zu reagieren. So bietet z.B. die Option, Studieninhalte auch nach regionalen und lokalen Möglichkeiten auswählen und organisieren zu können, die Chance, den vielfältigen Erscheinungsformen von unterschiedlichen Lebenswelten in Lehre und Forschung unmittelbar und vermehrt Raum zu gewähren.

Warum macht das im Zeitalter von Multikultur und Globalisierung zunehmend Sinn? Schon Dietrich (1986) ging der Frage nach, ob Sportpädagogik und Sportdidaktik vom soziokulturellen Umfeld abhängig sind oder sich in charakteristischer Weise eigendynamisch entwickeln: Und fand dabei u.a. heraus, dass international institutionalisierte Sportspiele in unterschiedlichen Ländern durchaus sowohl normorientierter Bezugspunkt sein können, wie auch im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Erziehung im schulischen Unterricht Veränderungsformen unterliegen. Demzufolge kam er zu dem Resümee: „Didaktische Entwürfe sind immer zeitgebunden, d.h. sie sind Wandlungen unterworfen, sie haben eine Geschichte“ (Dietrich, 1986, S. 14). Neue und vielfältige Orientierungen zu hinterfragen, zu akzeptieren und gegebenenfalls zu befördern ist damit zugleich Muss und Sein von Sportspieldidaktik. Wer dies, wie vor allem bewegungspädagogische Neuorientierungen, außer Acht lässt, dem attestierten Krüger und Grupe (1998) „Geschichtsvergessenheit“.

Andererseits: es scheint ein Selbstverständnis von Sportpädagogik und Sportdidaktik zu sein, zu glauben, Antinomien und Polarisierungen aufbauen zu müssen, um eine neue Orientierung überhaupt aktualisieren und positionieren zu können. Zurückblickend darf angemerkt werden, dass sich in bildungspolitischen Diskussionen der 60er- und 70er-Jahre sechs verschiedene sportdidaktische Ansätze, jeder von ihnen aber mit einem alleinigen Durchsetzungsanspruch, „beerbten“ und „befehdeten“. Allzu oft hat dies nicht zu problembewussterem und reflektierenderem Handeln geführt, auch nicht zur Berücksichtigung und möglichen Eingliederung anderer, durchaus bedenkenswerter Überlegungen. Im Gegenteil, zumeist wurde (und wird weiterhin) in der Phase aktueller Auseinandersetzungen eine jeweils andere

Position/Person als „ewig gestrig“ oder „veraltet“ oder „der Selbständigkeitserziehung widersprechend“ charakterisiert.

In solch eine kontroverse akademische und für die bundesdeutsche Lehrplandiskussion eher ermüdende Auseinandersetzung platzte die KMK-Empfehlung von 1972. Nach dem „Gosslerschen Spielerlaß“ von 1882 wurde mit ihr zum zweiten Mal in Deutschland ein bildungspolitisches Manifest erlassen, das mehr Reformen zuließ und einforderte, als Schulpraxis – und vor allem die mit ihren internen Auseinandersetzungen beschäftigte Fachdidaktik – in der Lage waren, Antworten zu finden. Im Hinblick auf eine fachdidaktische Weiterentwicklung kam erschwerend hinzu, dass juristische Eingriffe (Numerus clausus) eine schnelle Umsetzung der einheitlichen Bewertung der Abiturleistung einforderten. Dies erfolgte für den Sportunterricht durch das Normenbuch Sport, welches „...aufgrund fehlender fachdidaktischer Hilfen in den letzten Jahren...“ (Naul, 1977, S. 186) die formale Organisation einer neuen Oberstufe auf den vorgefundenen Sportunterricht setzte. Die Forderung, die Gestaltung von Ausbildung nicht „...für längere Zeit festzuschreiben, bevor über die Grundlagen und Konsequenzen solcher Entscheidungen mehr Gewissheit besteht“ (Grupe, Bergner & Kurz, 1974, S. 140), blieb ein unerfüllter Wunsch. Und es wurde schon seinerzeit vermutet: „Damit geraten solche lokalen und regionalen Schulversuche im Sportunterricht in Legitimationsnöte, deren Unterricht und Prüfungsanforderungen nicht den Vorschriften des Normenbuches folgen... Die Folge würde sein, dass wichtige schulpraktische Erfahrungen für eine didaktische Fundierung ... abgeblockt werden“ (Naul, 1977, S. 188).

## **Welchen fachdidaktischen Anfängen wehren?**

Nun lässt sich gegenwärtig wiederum der Eindruck gewinnen, dass etliche Funktionen, die didaktischen Konzepten inne wohnen, im Sinne der Durchsetzung „der einen“ (meist) eigenen Position, ignoriert werden. Denn nach langen Jahren eher ruhiger Diskussionen in der Sportdidaktik erlebt eine solche kontroverse Diskussion Renaissance. Inzwischen kristallisieren sich fünf aktuelle Positionen heraus:

1. (Wiederum) Das so genannte Sportartenkonzept (aufbereitet z.B. von Söll, 2003): Diesem wird vorgeworfen, dass der Lehrer vorgibt was zu tun ist, grob formuliert, die Imitation einer Sachstruktur zu verlangen. Gleichzeitig kann man den Eindruck gewinnen, dass die „Nicht-Sportarten-Positionen“ (bewegungspädagogische Positionen, die sich selbst als Neuorientierungen bezeichnen) eben diesem „Sportartenkonzept“ einen Großteil sportwissenschaftlicher („unpädagogischer“) Forschungsarbeit und -ergebnisse neiden.
2. Das Konzept „von den Sinnperspektiven zu den pädagogischen Perspektiven“ (zuletzt Kurz & Wolters, 2004): Hier bedient sich die Kritik Charakterisierungen wie „Ich kann den Anspruch der Selbsterziehung ... insofern nicht teilen, weil es darauf ausgerichtet ist, Lernenden Landkarten zur Orientierung auszuhändigen, statt sie zu befähigen, sich selbst Landkarten anzufertigen“ (Hildebrandt-Strammann, 2005, S. 164).

3. Das Konzept eines „mehrperspektivischen Unterrichts“ mit „Sinnerörterungsfähigkeit“ (Ehni, 2004, S. 46): Wenn hier, z.B. nach einem unzulänglichen Sportspiel, Dozent und Student sich darauf einigen, doch die Perspektive des Übens mehr in den Vordergrund zu stellen und dies als Leistung der (didaktischen) thematischen Ausgestaltung verstanden wird, dann merken Vertreter des Sportartenkonzeptes an, dass eine solche Vorgehensweise in ihrer Vermittlung oft das Minimum unterrichtlicher Ausgestaltung darstellt.
4. Die Vielzahl erfahrungsorientierter Bewegungskonzepte (stellvertretend Funke-Wieneke, 2001): Sie beanspruchen für sich, in einer erfahrungsoffenen Bewegungserziehung die Anerkennung der Autonomie des Schülers mit der Intention des Unterrichtsinhaltes in ein Gleichgewicht zu bringen. Und bemühen den Einklang mit Erkenntnissen einer handlungs- und wahrnehmungstheoretisch fundierten Bewegungstheorie, wobei für alle Lehrmaßnahmen die Bedeutung entscheidend ist, „...die der Lernende aus externen Informationen und Arrangements konstruiert“ (Scherer, 2005, S. 190). Dazu merken Kritiker an, dass der überwiegenden Mehrheit der Schüler wohl die Ressourcen fehlen, um Selbstfindungsprozesse ohne Gütemaßstäbe und ohne Anleitungshilfen zu organisieren.
5. Das Konzept der „Bewegten Schule“ (zwei Richtungen; siehe Stibbe, 2004), in dem die schulreformerische Position (u.a. Hildebrandt-Stramann, 1999) versucht, Bewegungslernen in vielfältigstes Lernen von Anspannungsübungen bis hin zum sozialen Umgang mit anderen zu integrieren. Dabei ist anzumerken, dass von dem, was historisch und gegenwärtig in der Schulpraxis als Sport und Sportpädagogik verstanden wird, nur sehr wenig übrig bleibt.

Nun verstehen sich diese Konzepte zuerst als didaktische Konzepte für den Schulsport. Wenn allerdings Didaktik auch zwischen Schule und Leben vermitteln will, dann soll sie das für das magische Dreieck aus Bewegungslernen (ist das noch Schulsport oder nicht doch ein neues Schulfach „Bewegungsanimation“?), Schulsport und außerschulischem Sport leisten wollen und nicht nur für einen Bereich. Lehrpläne können und sollen unterschiedliche Realisierungsbedingungen z.B. des Sportspiels in der Schule fördern, ohne die differenzierte Sportspielwirklichkeit zu ignorieren bzw. zu „demontieren“ (siehe Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSWWF, 1999). Gleichwohl sind viele Bemühungen zu erkennen, den didaktischen Gestaltungsrahmen der universitären Ausbildung für Sport als unmittelbaren Wegbereiter für eine bestimmte schuldidaktische Position zu „vereinnahmen“. Dies muss den distanzier-ten kritischen Betrachter zu Widerspruch aufrufen. Gerade die Häufung teilweise konträrer Positionen spricht ja für begründbare „Artenvielfalt“. Erst recht die jeweiligen Versuche, die eigene Argumentation als pädagogisch „richtig“ zu qualifizieren. „Die Aneinanderreihung schulsportdidaktischer Konzepte hat dem Schulsport kaum genützt“ (Digel, 2000, S. 93). Vielmehr zeigte die –w eil jedem Kontrahenten Unzulänglichkeiten seiner Argumentationskette aufgezeigt wurden –p olemisch und persönlich geführte Kontroverse „Lenzen vs. Sportpädagogen“ (vgl. dazu genauer

Lenzen, 2000), dass es offensichtlich um „Scheingefechte“ geht und dass man sagen muss, was man (hier wir, als Vertreter des Mittelbaus und Sportartenbereiches) will (nach Lenzen, 2000, S. 80).

Auch scheint ein Problem darin zu liegen, dass die Fähigkeit oder der Wunsch zur Vorreiterrolle der Selbstorganisation des Lernens zu oft (nicht nur) an den schulischen Bedingungen vorbei geht. Wenn die Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens nicht oder nur wenig vorhanden ist (warum auch immer soll hier nicht diskutiert werden), taugen die darauf ausgerichteten Konzepte ebenso wenig, wie die von ihnen kritisierten Konzepte affirmativen Lernens.

Es darf deshalb unterstellt werden, dass sich Sport erneut für hochschuldidaktische Positionskämpfe eignet und sehr wohl für sportferne neue „Richtungen“. Sport taugt aber nicht als Experimentierfeld überbordender didaktischer Anforderungen.

Es ist deshalb zu befürchten, dass Dialogen offene und in ihren sichtbaren Effekten eher „nebulöse“ Konzepte gerade den an z.B. Bildungsstandards orientierten Vorstellungen wiederum hinreichend Handhabe geben zu formalisierenden Eingriffen. Und damit „...würde dem Sportartenkonzept, dem Konzept der Sinnperspektiven im Sport bzw. der „Motorikschule“ zu einer nicht für möglich gehaltenen Renaissance verholfen“ (Hildebrandt-Stramann, 2005, S. 167).

Dabei bleibt zu fragen, ob diese (nahezu zwangsläufige) Entwicklung im Sinne von „wirklich bewegen“ überhaupt noch erforderlich ist: Denn der Doppelauftrag (vgl. MSWWF, 1999; Beckers, 2000) akzeptiert ausdrücklich auch Sportunterricht, der an Sportarten orientiert ist.

## **Probleme mit der berufsfeldorientierten Sportlehrerausbildung**

Allerdings machen Inhalte, und damit auch die Sachstruktur etwa einer Sportart (oder besser: die in der Sportart enthaltenen Anforderungsorientierungen), diese Sportart noch nicht pädagogisch und auch nicht erziehend.

Erst in der Verknüpfung mit pädagogischen Intentionen und eventuellen Perspektiven können erziehungswirksame Themen entstehen (Beckers, 2000). Doch in der – von Beckers (2000) gewählten – Formulierung „...entstehen“ liegt ein großes Problem: Thiele (2001, S. 48) nennt eine solche Feststellung „Signal ohne Inhalt“. Demzufolge können die Kritiker postulierter pädagogischer Wirkungen (wie z.B. denen des Erziehenden Sportunterrichts, der durch in Dialogen offenen Konzeptionen, von Intentionen zur Selbstfindung) unwidersprochen behaupten, dass die herangezogenen Plausibilitätsüberlegungen wissenschaftlicher Überprüfung nicht standhalten (Stegemann, 2003). Und gerade dann, wenn sich in den schulischen Lehrplänen die Richtlinien für Nordrhein-Westfalen (auch in anderen Bundesländern) durchsetzen: man kann gleichermaßen als Praktiker wie Theoretiker von dem in ihnen postulierten Doppelauftrag „...von einer beherrzten Gewichtsverlagerung auf das 2. Standbein des Schulsports, der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur sprechen (und von einer entsprechenden Entlastung des 1. Standbeins, der Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport)“ (Boshalt, 2005, S. 366; Lenzen, 2000).

Hinzu kommt, dass auch die theoretische Ausbildung an den Universitäten (Verwissenschaftlichung des Studiums der Sportwissenschaft) einen gegenwärtig dominierenden Bestandteil des Studiums darstellt. Schierz & Thiele (2003) sprechen in diesem Zusammenhang von notwendiger Ökonomisierung, Standardisierung und Professionalisierung der Lehrer (was davon wird im Studium vorbereitet?), um Qualitätsentwicklung zu fördern. Für sie zeichnet sich Professionalisierung aus durch „Sicherung des beruflichen Weiterlernens“, „Vermittlung dessen, 'was gebraucht wird', um Lernprozesse zu organisieren“ sowie „Kontinuierliche Schulung pädagogisch-didaktischer Urteilskraft“ (Schierz & Thiele, 2003, S. 232). Dabei ist Einsicht darin notwendig, dass dem Schulsport „...nicht allein mit didaktischen Diskussionen geholfen... [ist], die sich in Legitimationsspiralen endlos um zeitgemäße Konzepte für den Schulsport drehen“ (Schierz & Thiele, 2003, S. 230). In gleicher Weise gilt das für die universitäre Lehre und Studierende: die Auswahl der Inhalte und Ziele des Sportlehrerstudiums hat neben der Person des Studierenden die Anforderungen des gesellschaftlichen Umfeldes einzubeziehen sowie den historisch gewachsenen Ist-Zustand ausgewogen mit einer gewünschten Zukunft abzugleichen.

Deshalb ist folgende, mit dem Perspektivwechsel vom Lehrenden zum „Empfänger“ verbundene, Erkenntnis zu respektieren: Jugendliche sprechen dem Schulsport in für sie bedeutsamen Lebensbereichen (soziale Kontakte, Fitness und Gesundheit, Identitätsgewinnung und Leistung; vgl. Shell-Studie, 2002) keine hilfreiche Qualität zu. Vereinssport vermittelt unter solchen Fragestellungen deutlich bessere Orientierungen (Neuber, 2006). Als Ursachen können die im Verein (meist) höhere Fachkompetenz von Lehrkräften und die Vielfalt des Sportangebotes reklamiert werden. Jugendliche von heute gehören zur sog. „sowohl-als-auch“-Generation (Shell Jugendstudie 2000, S. 16). Sie wollen Freiheit und Regeln, sie wollen „Fun“ und Leistung, sie wollen Konsum und Identität, sie wollen Selbstentfaltung und Vorbilder. Deshalb benötigt ein Lehrer jedweder Fachrichtung und Schulform weiterhin – und unserer Auffassung nach sogar zunehmend – berufliche Lehr- und Handlungskompetenz, orientiert an der Bewältigung der ihn fordernden Berufssituationen. Die politisch gewollte „Strafung“ des Studiums in gestuften Bachelor-/Master-Studiengängen gibt einer so verstandenen Handlungskompetenz jedoch kaum eine Chance. Situationsnahes Lernen und Trainieren als Sportlehrer zur Bewältigung berufs-feldbezogener Alltagsprobleme tritt – schon aus Zeitgründen – hinter eine breiter werdende (nicht immer vertiefende) Theorielastigkeit zurück.

Zwar steht auch hier der Wunsch nach „Selbstorganisation des Lernens“ – strukturell manifestiert in Lehrveranstaltungen mit hohem „Workload“ im Bereich der Eigenorganisation (2 SWS Theorie- und Praxisveranstaltungen mit 3 Credit Points (CP) = 90 Stunden „Workload“, davon aber nur ca. ein Drittel unmittelbar dozentenbegleitet) – im Vordergrund. Die (bisherige) Erfahrung zeigt aber, dass dieser Wunsch aufgrund häufig fehlender (individueller und materieller) Voraussetzungen zur „Selbstorganisation“ oft unerfüllt bleibt. Chancen und Möglichkeiten der gestuften Studiengänge sowie zur berufsbezogenen „Profilbildung“ bleiben ungenutzt, das B.A.-Studium wird – von Studierenden aber leider oft auch von Dozierenden – als „Studium light“ missverstanden.

Im Alltag des Sportlehrers können spezifische Belastungen des Sportunterrichts (an Gymnasien) Hilflosigkeit und minderes Engagement infolge fehlenden Handwerkszeugs verstärken (König, 2004). Gerade empirische Untersuchungen zum Belastungsempfinden im Lehrerberuf (z.B. mittels AVEM = Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Schaarschmidt & Fischer, 2003) zeigen den hohen Stellenwert, den Zufriedenheit mit dem Beruf für die Ausprägung der Bereiche Arbeitsengagement, Widerstandskraft gegenüber Belastungen und Emotionen in Arbeits- und Berufsanforderungen besitzt. Bedeutsam erscheint uns hier für Aufgabenstellungen in der Lehrerausbildungsphase, dass der universitäre Kompetenzerwerb in fachlicher und erzieherischer Ausrichtung günstigere persönliche Beanspruchungsverhältnisse nach sich zieht (Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt, 2005).

Natürlich trifft die universitäre Ausbildung auf eine nur wenig zu beeinflussende Rekrutierung an Studienanfänger(inne)n. Schaarschmidt (2005) sieht deshalb einen erheblichen Handlungsbedarf im Sinne einer verbesserten Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrenachwuchses. Er diagnostizierte für mehr als die Hälfte seines Untersuchungsklientels (etwa 8.000 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen) motivationale Defizite.

Noch besitzt das Sportlehrerstudium allerdings einen Anteil praktisch-methodischer Ausbildungsinhalte, die genau die Lehrkompetenz zwischen Theorie und jeweiliger Adressatengruppe herausbilden. Deshalb konnte Lebert (2001) in einer leider wenig beachteten, sehr subtilen regional ausgerichteten Studie ausschließlich an Sportlehrer(inne)n eher Motivation und Zufriedenheit für und mit der Berufsausbildung/dem Beruf erheben. Bedeutsam erscheint, dass auch hier in aller Regel die Sportlehrer die Qualität ihres Studiums über den Kompetenzerwerb im praktisch-methodischen Bereich für ihren beruflichen Alltag bestimmt haben (siehe dazu auch Oser & Oelkers, 2001). Nach unserer Auffassung gelingt eine solche Qualitätsausbildung zuvorderst in hoher Eigenständigkeit der Hochschule (und zuvor Schule).

Thiele & Schierz (2003) vertreten eine ähnliche Position, es „...sollte im Zentrum der Überlegungen zur Schulsportentwicklung die Einzelschule mit ihren spezifischen Ressourcen und Bedürfnissen stehen“ (Thiele & Schierz, 2003, S. 235).

## **Chancen des lokalen Angebotes in der universitären Sportlehrer-ausbildung**

Egal was sich deutsche Hochschul-Sportpädagogik und -didaktik an neuen Konzeptionen ausdenken: der Blick über den Zaun, besonders leicht gemacht im Gefolge der voranschreitenden wirtschaftlich-politischen und nachfolgend auch gesellschaftlichen Globalisierung, zeigt, dass vielerorts und weltweit eine Orientierung an Regelwerk und Bewegungsaufgaben des organisierten Sports beibehalten oder sogar vorangetrieben wird (dies soll hier nicht gewertet werden!). Vielmehr liegt unser Augenmerk darauf, dass die mit der Globalisierung verbundenen gegenwärtigen

Erkenntnisse der „Diversity“-Forschung (parallel zu Ergebnissen der Jugendforschung) Stärke aus und in der Vielfalt suchen.

„The theory of diversity management, following the postmodern critique, supposes that society and organizations are characterized by dilemmas, differences and tension...encouraging diversity to strike a sensible balance between incremental conceptual integration (tension dissolution) and theoretical proliferation (tension generation)“ (Flood & Romm, 1996, S. 32).

Aus der Eigenheit der Vielfalt soll Qualität (für das eigene Unternehmen) gewonnen werden, soll die jeweilige Eigenheit zur Ausschöpfung und Vermehrung von Ressourcen genutzt werden. Zwar sind die Ziele, die eine kapitalorientierte (möglichst gewinnmaximierende) Wirtschaft verfolgt, mit den oft pädagogisch ausgerichteten Intentionen im (Schul- und Freizeit-)Sport nicht vergleichbar. Doch ist die hier entwickelte Strategie, anstatt zu einer Monokultur zur Differenzierung und Ressourcenausschöpfung gelangen zu wollen (vgl. dazu Dass & Parker, 1999; Sepehri, 2001), für die Zielsetzung auch lokaler Gestaltung von Studieninhalten hilfreich. Den „Diversity“-Erscheinungsformen wird neben dem Fairness- und Diskriminierungsansatz sowie dem Marktzutrittsansatz ausdrücklich ein Lern- und Effektivitätsansatz zugeordnet.

Im Rahmen der Bochumer Sportlehrerausbildung konnten wir in diesem Sinne Ressourcenorientierung vornehmen, Bandbreiten des Lehrens ausschöpfen und neue Perspektiven entwickeln. Als regionale Ressource kann z.B. Geschichte und Vielfalt des Fußballs im Ruhrgebiet für eine Ruhrgebiets-Universität verstanden werden. Lokale Ressourcen bieten die Chance, zusätzlich zu spezifischen Sportangeboten auch die individuelle außeruniversitäre Kompetenz von Mitarbeiter(inne)n zu nutzen: so macht es Sinn, wenn Mitarbeiter sich außeruniversitär eine besondere Qualifikation erworben haben oder mit besonderem Engagement ein bestimmtes Aufgabenfeld bearbeiten; so macht es Sinn, einen neuen Lehrbereich zu organisieren (in Bochum z.B. die Lehrversuche) oder neue Sportarten in die Studiengänge zu integrieren (in Bochum z.B. Windsurfen/Segeln, Beach-Volleyball und Klettern/Bergwandern) oder Sport-„Philosophien“ – wie z.B. „Volleyball ist wie Schach – nur mit Tempo 200“ – in Lehrveranstaltungen in Theorie und Praxis zu vertreten (in Bochum z.B. bei Ruderwanderfahrten, im Sportartübergreifenden Kurs, bei Fußball im Ruhrgebiet oder im Volleyball).

Darüber hinaus könnte eine Integration der nebeneinander stehenden Bausteine Wertschätzen der Vielfalt sowie Entwicklung einer (regional) spezifischen Fakultätskultur reklamiert und entwickelt werden. Damit ist auch eingestanden bzw. eingefordert, die Qualität der Studierendenausbildung zu personalisieren. Und eingestanden, dass die vertretenen lokalen und regionalen Besonderheiten spätestens mit dem Ausscheiden der Verantwortlichen wegfallen bzw. neu zu definieren sind (letzteres ggf. sogar bewusst im Vorfeld einer Stellenneubesetzung).

Zurück zu Chancen und Aufgaben des lokalen und regionalen Angebotes in der universitären Sportlehrerausbildung: Weil sich in konsensfähiger Auffassung heute alle relevanten Bezugspunkte didaktischer Entscheidungen zunehmend schneller wandeln, macht es weiterhin wenig Sinn, Lehrpläne und Studienordnungen als letzte,

richtige und verbindliche zu lehren und diese sogar institutionalisieren zu wollen. Und genau darin liegen die Chancen und Aufgaben von lokal und regional ausgerichteten und damit leichter veränderbaren universitären Ausbildungsinhalten. Wir wollen deshalb im Sinne eines „Update“ darstellen, dass Sportarten/Bewegungsfelder eine faszinierende Bandbreite der Auseinandersetzung mit Bewegungsanforderungen bieten können. Im Einzelfall könnte diese Bandbreite von der bloßen Imitation einer Sportart (oft genug kritisiert, aber Imitation verlangen auch Vertreter didaktischer Konzepte und behaupten, ihr Konzept sei reflektiert), bis hin zu erfahrungsorientierten dialogischen Lernprozessen reichen.

In diesem dritten Band „An der RUB – Sportpraxis nachgedacht“ des Arbeitsbereiches Sportarten haben wir unsere bisherigen Erfahrungen mit dem fachbezogenen Kompetenzerwerb beschrieben. Darunter sind drei Richtungen zu verstehen:

- einmal haben wir seit vielen Jahren eine spezifische Form der Lehrervorbereitung durchgeführt, die als fester Studienbestandteil so genannte außerschulische und schulische Hospitationen und Lehrversuche umfasst. In diesen Veranstaltungen haben die Sportstudierenden die Gelegenheit, unter Anleitung und Evaluation eine Form des Selbstmanagement in (berufsfeldspezifischen) Belastungssituationen zu organisieren
- zweitens geht es uns um die Vorbereitung des Lehrernachwuchses vor dem Hintergrund gegenwärtiger Studienbedingungen (Ein-Fach- und Zwei-Fach-Bachelor). Welche bisher gemachten Erfahrungen motivieren zu einer Neuordnung der Studieninhalte (und Prüfungsinhalte) und zu geänderten Organisationsformen im – immer bedeutsamer werdenden – Selbststudium? Oder anders gewendet, wie sind Eigenbemühungen von Studierenden im Sinne des Kompetenzerwerbs zu fördern?
- drittens sind wir der Auffassung – und die Rückmeldungen bestärken uns in diesem Vorgehen – dass die Identifikation der Studierenden mit sportmotorischen Inhalten/Sportarten/Exkursionen über z.B. eine „Philosophie“ oder eine „lokale/regionale Tradition“ ihnen auch die spätere Vermittlung erleichtert, Schüler ihnen „Kompetenz“ attestieren.

## **Zu den einzelnen Beiträgen**

Seit mehr als zwei Jahrzehnten nimmt die Ausbildung der Lehrkompetenz schulisch und außerschulisch in Bochum einen stetig wachsenden Stellenwert ein. Der Beginn ist eng mit *Hellmut Schreiber* verbunden, Sportpädagoge, Fachleiter für den Schwimmsport und seit über 30 Jahren engagierter Dozent in der Lehrerfortbildung und Trainerausbildung. Zusammen mit *Gerd Thissen* – im Bereich Sportdidaktik mit dem Schwerpunkt außerschulische Lehrversuche tätig – stellt er das in Bochum seit langem etablierte „Adressatenorientierte Vermittlungsmodell“ vor.

Um den sich ständig verändernden Aufgabenfeldern und Erscheinungsformen des Sports gerecht zu werden, liegt hier der Schwerpunkt auf einer umfassenden praxisorientierten fachdidaktischen Ausbildung der Studierenden.



Das fachdidaktische Lehr- und Prüfungsangebot umfasst dabei Lehrveranstaltungen in Sportdidaktik/Sportpädagogik (Basis-Vorlesung, Proseminare, Hauptseminare), ein spezielles Vorbereitungsseminar „Didaktische Analyse von Lehr- und Lernprozessen“, Fachdidaktische Anteile und Lehrversuche in den Grundkursen der verschiedenen Sportarten und im sportartübergreifenden Kurs, Lehrübungen in den Spezialfächern der Sportarten, Schwerpunktspezifische Lehrübungen sowie die Examenslehrprobe.

*Marianne Bäcker*, Leiterin des Arbeitsbereiches Sportarten und für die Bereiche Gymnastik, Tanz und Bewegungskünste verantwortlich, sowie *Mechthild Schütte*, zunächst einige Jahre im Schuldienst und seit 2005 wissenschaftliche Angestellte an der Fakultät für Sportwissenschaft mit Lehraufgaben im Bereich Gymnastik, Tanz, Sportpädagogik und Sportdidaktik, versuchen als Erweiterung der Hospitationsveranstaltungen seit einigen Jahren „Mentoring“ im Studiengang Sportwissenschaft (weiter) zu entwickeln und zu etablieren. Dies erscheint vor allem deshalb bedeutsam, weil der/das Arbeitsmarkt/Berufsfeld Sport als ein Beispiel für Kommerzialisierung in einem Dienstleistungsbereich ohne parallele Professionalisierung gilt. Mentoring-Programmen geht es aber um eine frühzeitige Verzahnung von Studium und Beruf. Die Qualifikationsprofile und Kompetenzen von Sportstudierenden können dann auf unterschiedlichste Weise offenkundig werden. Und mit der Tandembildung von Mentoren und Mentees wird vor allem zweierlei erreicht: von Experten lernen (den Mentoren) und berufliche Kontakte herstellen (Netzwerke bilden). Die beiden Autorinnen beschreiben, wie das Programm „STARTKLAR“ den Sprung von einem Pilotprojekt zu einem verpflichtenden Modul im neuen Studiengang „Master of Sports Science“ geschafft hat und einen Beitrag zur „Corporate Identity“ von Sportwissenschaft in Bochum leisten kann.

Zu den Beiträgen, die sich mit Problemen und Lösungsmöglichkeiten der Bachelor-Studiengänge befassen: *Andreas Luh* ist ein Eigengewächs der Fakultät. Nach Beendigung seiner Lehrtätigkeit im Schuldienst und Abschluss der Habilitation in Sportgeschichte kehrte er an seine Ausbildungsstätte zurück und übernahm neben der Lehre im Bereich Sportgeschichte die Verantwortung für das Fachgebiet Rückschlagsspiele. Die in der Schule gewonnenen reichhaltigen Erfahrungen sowie Einblicke in den Leistungssport waren Ansporn genug, ein Vermittlungskonzept zu konstruieren, das innerhalb der Rahmenvorgaben der Zwei-Fach- und Ein-Fach-B.A.-Studiengänge eine inhaltlich fundierte praktische Ausbildung und Lehrkompetenz-Erwerb ermöglichen soll. Vor dem Hintergrund der dünner werdenden personellen Ressourcen an deutschen Universitäten folgt aus der „Workload“-Orientierung der neuen Studiengänge eine notwendige Veränderung von eher angeleiteter zu mehr eigenständiger Arbeit von Studierenden. Bei allen inhaltlichen Vorbehalten eröffnet sich damit auch zwangsweise die Chance für didaktisch-methodische Innovationen auf dem Gebiet der Lehre. Hierbei ergeben sich allerdings besondere Schwierigkeiten für die Sport-Praxis, in der die didaktisch-methodische Organisation zum selbständigen Erwerb von Lehrkompetenz ungleich schwieriger ist als beispielsweise in der Sportmedizin oder Sportgeschichte. Dazu stellt Andreas Luh vor,

wie auf der Basis eines spielgemäßen Vermittlungskonzeptes ein vom Dozenten methodisch vorbereiteter und begleiteter „Hakenkatalog“ zu einer innovativen Umsetzung des „Workload“-orientierten Studiums im Bereich der Sport-Praxis führen kann. Allerdings kann sich Andreas Luh, der sich hinter die im Gefolge des Bologna-Prozesses entwickelten modularen Studiengänge stellt und die politischen Vorgaben zur Strukturierung von B.A.- und M.A./M.Ed.-Studiengängen als innovative Aufforderung auch an die Lehrenden versteht, in seinem Resümee nicht der Erkenntnis verschließen, dass die angestrebte Lehrkompetenz im (Sportspiel) Badminton bei fehlender Ausbildungszeit für Eigenrealisation kaum zu erwerben ist (und das der Feststellung folgend, dass Badminton in seiner Grundform vergleichsweise leicht erlernbar ist).

*Hubert Remmert* arbeitet seit 1997 im Fachbereich Trainingswissenschaft und ist seit 2000 im Arbeitsbereich Sportarten für die Basketballausbildung verantwortlich. Er ist ehemaliger Bundesligaspieler, lizenzierter A-Trainer des Deutschen Basketball Bundes und Referent in der Trainerausbildung. Vor dem Hintergrund der zwangsläufigen Verlagerung von Studienleistungen in die Bereiche des individuellen „Workloads“ von Studierenden untersucht er zum einen die Frage der Qualitätssicherung am Beispiel des Sportspiels Basketball, da es in der Sportartenausbildung im Rahmen des B.A.-Studiums weniger direkte Anleitung zum Fähigkeits- und Fertigkeitserwerb gibt. Zum anderen stellt er fest, dass Studierende des Faches Sportwissenschaft eine (traditionell?) passiv-konsumierende Verhaltenseinstellung zeigen. Ohne aktive Auseinandersetzung mit den angebotenen Inhalten, die eigenständige Fort- und Weiterbildung und Mut, auch ohne die Rückversicherung angeleiteter Lernprozesse selber Lehren zu wollen, werden sie nach seiner Erfahrung frühzeitig scheitern.

Vor diesem Hintergrund diskutiert Remmert einzelne Aspekte und Lösungsansätze zu den erörterten Problemfeldern am Beispiel des Sportspiels Basketball. Bisher gesammelte Erfahrungen mit der Praxisausbildung in den B.A./M.A.-Studiengängen fließen in seine Überlegungen ein. Dabei sieht er die aus erzieherischer Sicht problematische Entwicklung darin, dass Lehrende heute politisch verordnet in die Rolle des Initiators und Kontrolleurs von Lernprozessen gezwungen werden, lernprozessbegleitende Aufgaben entfallen zum Teil.

Zum Beitrag über Exkursionen am Beispiel der Ruderwanderfahrt: *Helmut Lebert* (heute im Ruhestand) war einer der ersten wissenschaftlichen Mitarbeiter der heutigen Fakultät. Gemäß seiner sportlichen Vita als erfolgreicher Olympionike hatte er als ersten Arbeitsschwerpunkt die Sportart Rudern übertragen bekommen. Mit viel Beharrlichkeit gelang ihm die Bereitstellung eines Bootshauses und Bootsparks, die für Universitäten ihresgleichen suchen und auch von Kooperationspartnern genutzt werden können. Charakteristisch für seine Vorstellung studentischer Vorbereitung auf berufliche Anforderungen (nicht nur im Rudern) war aber nicht die Ausbildung von Leistungsruderern, sondern die Förderung und Entwicklung vor allem sozialer Kompetenz. Dazu hat er das „Bootshaus“ zu einem Integrationsfaktor für Sportstudierende entwickelt und über Jahrzehnte mit viel Herzblut Ruderwanderfahrten im

Rahmen der so genannten speziellen Fachausbildung der Sportarten durchgeführt. Seine Erfahrungen und Ideen zum Stellenwert von Exkursionen am Beispiel der Ruderwanderfahrt sind nicht nur Fundgrube für alle interessierten Fahrtenleiter. Vielmehr haben sie in seiner Person als individuelle Ressource der Fakultät für viele Studierende Rudern zu einem Merkmal von Lebensqualität auch im nachuniversitären Leben manifestiert. Sein Fazit (als nun Externer, die Bildungspolitik aus der Rückschau des Erfahrenen Betrachtender) in einem sehr persönlich gehaltenen Beitrag lautet – vor dem Hintergrund von Verschulung und eigenverantwortlich zu erarbeitenden „Workloads“: „...bei allem notwendig zu verändernden... verachtet mir dabei die Exkursionen nicht!“.

Zum Indoor-Klettern: *Katja Vetter* (heute wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität der Bundeswehr München) zunächst als Studentin, danach als studentische Hilfskraft, wissenschaftliche Hilfskraft und Lehrbeauftragte, und *Hans-Friedrich Voigt* als Verantwortlicher für die Sportart Klettern/Bergwandern haben – neben weiteren beteiligten Mitarbeitern – Klettern in Bochum von den Anfängen an bis heute begleitet und geprägt. Sie haben mit viel Überzeugungsarbeit interne Widerstände überwunden und mit viel Engagement und Eigenleistung die inhaltlichen, organisatorischen und technischen Voraussetzungen von Klettern im Rahmen der Sportlehrerausbildung seit 1994 gewährleistet. Dies erfolgte gewissermaßen im sicheren Vorgriff auf die erwartete Bedeutung des (Indoor-)Kletterns für die heutige Interessenlage und die Arbeitsmöglichkeiten von Sportstudierenden. Die notwendigen Qualifikationen und Erfahrungen wurden außeruniversitär erworben und weiterentwickelt. Auch dies entspricht dem Grundsatz der lokalen Besonderheiten, personengebundene Ressourcen für die Qualität der Ausbildung zu nutzen. Den Autoren ging es viele Semester lang darum, die nicht vorhandene wissenschaftliche Literatur durch eigene begleitende Untersuchungen zu postulierten erzieherischen Aspekten des Kletterns zu kompensieren. Die hier vorgestellten Untersuchungen zeigen einen kleinen Ausschnitt ihrer Bemühungen, an und mit Hilfe der Studierenden der Ruhr-Universität Bochum Antworten auf Fragen zur Beanspruchung und zum Risikomanagement von Anfängern im (Indoor-)Klettern zu finden. Wenn das pädagogisch bedeutsame einer Wagnissituation aus dem erfolgreichen Bestehen der Bewährungssituation besteht (und damit auch zur Mündigkeit im Umgang mit sich selbst führen soll), sowie Spannungszustände wie Unsicherheit, Sicherheit, Freude und Angst vermitteln soll, dann konnten sie einige unterstellte erzieherische Werte des Kletterns auffinden.

## Literatur

- Beckers, E. (1993). Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position? *Sportwissenschaft*, 23(3), 233-258.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000. Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22-35). Butzbach-Griedel: Afra.

- Beckers, E., Funke-Wieneke, J., Geßmann, R., Köster, R., Kofink, H., Krüger, M., Kurz, D., Schwier, J. & Thomann, C. (2000). Stellungnahmen zum Beitrag von Dieter Lenzen. *sportunterricht*, 49(3), 81-90.
- Boshalt, K. (2005). Wirkt „Erziehender Sportunterricht“? *sportunterricht*, 53(12), 363-366.
- Dass, P. & Parker, B. (1999). Strategies for managing human resource diversity: From resistance to learning. *Academy of Management Executive*, 13(2), 68-80.
- Deutsches Institut für pädagogische Forschung (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise im Auftrag des Bildungsministeriums. Frankfurt/Main: DIPF.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2000). *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2002). *Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie*. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dietrich, D. (1986). Historische Entwicklung und Stand der sportspieldidaktischen Diskussion. In R. Andresen (Hrsg.), *Beiträge zur Sportspielforschung* (S. 9-17). Ahrensburg: Czwalina.
- Digel, H. (2000). Die Aneinanderreihung schulsportdidaktischer Konzepte hat dem Schulsport kaum genützt. *sportunterricht*, 49(3), 93-94.
- Duncker, L. (2004). Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip – Grundlagen und Begründungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 20-33). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann.
- Flood, R.L. & Romm, N.R.A. (1996). *Diversity Management: Triple Loop Learning*. Chichester: Wiley & Sons.
- Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *sportpädagogik*, 25(1), 47-51.
- Geßmann, R. (2000). Vom Sportartenkanon zum offenen Bewegungskonzept. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 65-85). Bönen: Kettler.
- Grupe, O., Bergner, K. & Kurz, D. (1974). Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II* (S. 109-140). Stuttgart: Klett.
- Hein, R. (2005). *Qualität der sportwissenschaftlichen Lehre in den Lehramtsstudiengängen*. Schorndorf: Hofmann.
- Hildebrandt-Stramann, R. (1999). *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005). Aktuelle didaktische Konzepte im Schulsport. *sportunterricht*, 54(6), 163-167.
- KMK (1972). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Neuwied: KMK.
- KMK (1976). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sport*. (Normenbuch). Neuwied: KMK.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. Ein Beitrag zur empirisch-analytischen Unterrichtsforschung. *Sportwissenschaft*, 43(2), 153-164.
- Krüger, M. & Grupe, O. (1998). Sport oder Bewegungspädagogik? Zehn Thesen zu einer Standortbestimmung. *sportunterricht*, 47(5), 180-187.
- Kurz, D. (2000a). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Red.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2000b). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrausbildung* (S. 36-53). Butzbach-Griedel: Afra.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Unterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57-70). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gratwanderung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 39-51). Aachen: Meyer & Meyer.

- Lebert, H. (2001). Sportlehrer(innen) an Gymnasien und Gesamtschulen im Einzugsbereich der Ruhr-Universität Bochum. Einfluß ihrer persönlichen und beruflichen Sport-Biographie auf schulischen Sportunterricht. In H.-F. Voigt & G. Jendrusch (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung wofür?* (S. 13-55). Hamburg: Czwalina.
- Lenzen, D. (1976). Die Illusion der Vereinheitlichung – Normenbücher zwischen Testpsychologie und Verfassungsrecht. In A. Flitner (Hrsg.), *Der Numerus clausus und seine Folgen* (S. 33-46). Stuttgart: Klett.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann. Was sie will*. Hamburg: Rowohlt.
- Lenzen, D. (2000). Sport, Bewegung oder was? Argumentationsrituale in der Sportpädagogik. *sportunterricht*, 49(3), 77-80.
- Moegling, K. (1999). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? *sportunterricht*, 48(8), 314-323.
- MSWWF, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Sport. Frechen: Ritterbach.
- Naul, R. (1977). Das Normenbuch Sport und seine Folgen für die Reform der Sekundarstufe II. *sportunterricht*, 26(6), 184-189.
- Neuber, N. (2006). *Entwicklungsförderung im Jugendalter – theoretische Grundlagen und empirische Befunde aus sportpädagogischer Perspektive*. Habilitationsschrift, Ruhr-Universität Bochum.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Habtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005). Psychische Belastung im Lehrerberuf. *sportunterricht*, 54(5), 132-140.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2003). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. (2. erw. Auflage). Frankfurt/Main: Swets & Zeitlinger. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems. Mödling: Schuhfried GmbH.
- Scherer, H.-G. (2001). Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen lernen. *sportpädagogik*, 25 (4), Beihefter.
- Scherer, H.-G. (2005). Lernen und Lehren von Bewegung. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 181-192). Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52(8), 229-234.
- Schulreform NW Sekundarstufe II (1975), Heft 16, Curriculum Sport Anlagenreihe 1, Abiturprüfung im Fach Sport, o.O.
- Sepehri, P. (2001). *Wahrnehmung von Diversity in international tätigen Unternehmen; Verständnis und ökonomische Relevanz*. Unveröff. Dissertation, Universität Potsdam.
- Söll, W. (2003). *Sportunterricht. Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.
- Stegemann, H. (2003). Einige Aspekte eines qualitativ hochwertigen Schulsports. *sportunterricht*, 52(6), 168-171.
- Stibbe, G. (2004). Sport in der Schulentwicklung – eine sportdidaktische Herausforderung. *sportunterricht*, 53(9), 259-265.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 50(2), 43-49.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Der Ansatz der „Regionalen Schulsportentwicklung“. *sportunterricht*, 52(8), 235-240.
- Thierer, R. (1997). Welche Praxis brauchen Sportstudierende in ihrem Studium? In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (S. 173-179). Hamburg: Czwalina.
- Thomas, D.A. & Ely, R.J. (1996). Making Differences Matter: A New Paradigma for Managing Diversity. *Harvard Business Review (HBR OnPoint Enhanced Edition)*, September.