

UNIVERSITÄT PASSAU
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
FACHBEREICH SPORTWISSENSCHAFT

Die kontemporäre universitäre Lehramtsausbildung
für das Fach Sport in Deutschland und den USA

Eine explorative, melioristisch motivierte
Vergleichsuntersuchung

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Patrick Neun
im Sommersemester 2020

Erstgutachter: Prof. Dr. Gereon Berschin (Universität Passau)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Gerhard Waschler (Universität Passau)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
Abbildungsverzeichnis.....	8
Tabellenverzeichnis.....	9
1 Einführung.....	11
1.1 Vergleichende Untersuchungen als Chance – auch in der Sportlehrerbildung.....	11
1.2 Entwicklung der Untersuchungsziele und Aufbau der Arbeit.....	14
2 Das Fach Sport im Kontext von Bildung und Erziehung.....	20
2.1 Historische Entwicklung eines gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungsverständnisses.....	20
2.2 Zum Bildungswert des Faches Sport.....	23
2.3 Das Ergebnis von Bildungsprozessen – Kompetenzen und Bildungsstandards.....	27
3 Vorbereitende Betrachtungen zu einer vergleichenden Analyse.....	31
3.1 Zum Stand der Forschung.....	31
3.1.1 Komparative Untersuchungen.....	32
3.1.2 Deskriptive Untersuchungen.....	35
3.2 Die sportlich-historischen Verbindungslinien zwischen den USA und Deutschland – ein bilateraler Überblick.....	37
3.2.1 Deutsche Einflussnahme.....	38
3.2.2 US-amerikanische Einflussnahme.....	41
3.3 Zur Theorie des Vergleichs.....	45
3.3.1 Theorie und Anfänge des Vergleichs.....	45
3.3.2 Zur Geschichte der vergleichenden Pädagogik.....	48
3.3.3 Funktionen des Vergleichs und seine Möglichkeiten in der vergleichenden Pädagogik.....	51
3.3.4 Vergleichende Sportpädagogik.....	54
3.3.5 Der Systembegriff.....	59
3.3.6 Methodologische Überlegungen in der vergleichenden (Sport-) Pädagogik – Forschungsdesign.....	62

4	Die universitäre Sportlehrramtsausbildung in Deutschland	72
4.1	Historische Betrachtung der Entwicklung des Fachs und seiner Vermittlung	72
4.1.1	Vom königlich-preußischen Schulturnerlass 1842 zum Kriegsende 1945	72
4.1.2	Von der Nachkriegszeit bis zur Bologna-Reform	75
4.2	Die universitäre Sportlehrramtsausbildung in Deutschland – eine außersystemische Betrachtung	78
4.2.1	Sportkultur, Sportsystem und Sportinteresse in Deutschland	78
4.2.2	Schulsport in Deutschland	86
4.2.3	Einordnung der universitären Sportlehrerbildung in Deutschland in Bezug auf ihre außersystemische Positionierung	94
4.3	Studienstrukturelle Grundlagen der universitären Sportlehrramtsausbildung in Deutschland	97
4.4	Die universitäre Sportlehrramtsausbildung in Deutschland – eine innensystemische Betrachtung	100
4.4.1	Studienvoraussetzungen	100
4.4.1.1	Qualifizierender Schulabschluss	101
4.4.1.2	Numerus Clausus	103
4.4.1.3	Sporteignungsprüfung	105
4.4.2	Studienstandorte und Studieninstitutionen	110
4.4.3	Lehramtstypen	113
4.4.4	Studiendauer und Leistungspunkte	116
4.4.5	Kompetenzziele	121
4.4.6	Studieninhalte	124
4.4.6.1	Inhalte des Studiums an bundesweit exemplarisch ausgewählten Universitäten	127
4.4.6.1.1	Studieninhalte für das Sportlehramt an Grundschulen – ein exemplarischer Überblick	129
4.4.6.1.2	Studieninhalte für das Sportlehramt an Haupt- und Realschulen – ein exemplarischer Überblick	134

4.4.6.1.3	Studieninhalte für das Sportlehramt an Gymnasien – ein exemplarischer Überblick.....	138
4.4.6.1.4	Zusammenfassung der Inhalte der exemplarisch ausgewählten Universitäten.....	143
4.4.7	Veranstaltungs- und Prüfungsformen.....	149
4.4.7.1	Veranstaltungsformen.....	149
4.4.7.2	Prüfungsformen.....	150
4.4.7.2.1	Staatsprüfungen.....	150
4.4.7.2.2	Modulprüfungen.....	153
4.4.8	Studienabschluss.....	154
4.4.9	Universitäre Lehrerbildung in der Diskussion.....	157
4.4.9.1	Allgemeine universitäre Lehramtsausbildung.....	158
4.4.9.2	Universitäre Sportlehramtsausbildung.....	161
5	Die universitäre Sportlehramtsausbildung in den USA.....	165
5.1	Historische Betrachtung der Entwicklung des Fachs und seiner Ver- mittlung.....	165
5.1.1	Vom Wirken Karl Becks 1823 bis zu den Krisenjahren der 1930er.....	165
5.1.2	Vom Zweiten Weltkrieg bis in die 2000er Jahre.....	169
5.2	Die universitäre Sportlehramtsausbildung in den USA – eine außersystemische Betrachtung.....	173
5.2.1	Sportkultur, Sportsystem und Sportinteresse in den USA.....	173
5.2.2	Schulsport in den USA.....	182
5.2.3	Einordnung der universitären Sportlehrerbildung in den USA in Bezug auf ihre außersystemische Positionierung.....	192
5.3	Studienstrukturelle Grundlagen der universitären Sportlehramts- ausbildung in den USA.....	195
5.4	Die universitäre Sportlehramtsausbildung in den USA – eine innensystemische Betrachtung.....	199
5.4.1	Studienvoraussetzungen.....	199
5.4.2	Studienstandorte und Studieninstitutionen.....	205
5.4.3	Lehramtstypen.....	206
5.4.4	Studiendauer und Leistungspunkte.....	207

5.4.5	Kompetenzziele.....	209
5.4.6	Studieninhalte.....	215
5.4.6.1	Inhalte des Studiums landesweit exemplarisch ausgewählten Universitäten.....	216
5.4.6.1.1	Studieninhalte für das Sportlehramt an der Muskingum University, Ohio (private university).....	217
5.4.6.1.2	Studieninhalte für das Sportlehramt an der Biola University, Kalifornien (private university).....	219
5.4.6.1.3	Studieninhalte für das Sportlehramt an der Southwest Minnesota State University, Minnesota (public university).....	222
5.4.6.1.4	Studieninhalte für das Sportlehramt an der Southeast Missouri State University, North Carolina (public university).....	224
5.4.6.1.5	Zusammenfassung der Inhalte der exemplarisch ausgewählten Universitäten.....	226
5.4.7	Veranstaltungs- und Prüfungsformen.....	228
5.4.8	Studienabschluss.....	234
5.4.9	Universitäre Lehrerbildung in der Diskussion.....	236
5.4.9.1	Allgemeine universitäre Lehramtsausbildung.....	236
5.4.9.2	Universitäre Sportlehramtsausbildung.....	240
6	Vergleichsanalyse und Ergebnisse.....	244
6.1	Studienvoraussetzungen.....	244
6.1.1	Berührungspunkte und Differenzen.....	244
6.1.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: Sporteignungs- prüfungen als Wegbereiter sportpraktischer Kompetenz.....	245
6.2	Studienstandorte und Studieninstitutionen.....	252
6.2.1	Berührungspunkte und Differenzen.....	252
6.2.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: die universitäre Sport- lehramtsausbildung an ausgewählten öffentlich-staatlichen Hoch- schulen als Grundlage reformerischer Potenzialnutzung.....	253
6.3	Lehramtstypen.....	257
6.3.1	Berührungspunkte und Differenzen.....	257

6.3.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: Lehramtsdifferenzierungen als Ausbildungsgrundstein des universitären Sportlehramtsstudiums	258
6.4	Studiendauer und Leistungspunkte	261
6.4.1	Berührungspunkte und Differenzen	261
6.4.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: die Äquivalenz der Studiendauer als Grundstein gleichwertiger fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Studiumumfänge	264
6.5	Kompetenzziele	267
6.5.1	Berührungspunkte und Differenzen	267
6.5.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: der nationale Qualifikationsrahmen als notwendiges, jedoch kaum hinreichendes Mittel äquivalenter universitärer Sportlehramtsausbildungen	270
6.6	Studieninhalte	274
6.6.1	Berührungspunkte und Differenzen	274
6.6.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: das äquivalente Verhältnis sporttheoretischer und sportpraktischer Studieninhalte als Basis einer adäquaten Relevanzerkennung der sportpraktischen Kompetenz für die universitäre Sportlehramtsausbildung	278
6.7	Veranstaltungs- und Prüfungsformen	287
6.7.1	Berührungspunkte und Differenzen	287
6.7.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: formative pädagogisch-fachdidaktische Prüfungen als Eröffner weiterer Potenziale im Rahmen sportpraktischer Veranstaltungen	288
6.8	Studienabschluss	295
6.8.1	Berührungspunkte und Differenzen	295
6.8.2	Potenziale und Entwicklungsperspektiven: der Masterabschluss als mehrdimensional förderliche Fachqualifikation für den Berufseintritt	296
7	Diskussion und Ausblick	301
7.1	Betrachtung der Ergebnisse im Kontext der theoretischen Rahmensezung	302
7.2	Reflexion der methodischen Vorgehensweise	309

7.3	Limitationen der Arbeit.....	311
7.4	Ausblick.....	313
	Literaturverzeichnis.....	318

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Vergleich als Lehr- und Forschungsparadigma (adaptiert nach Haag, 2010, S. 64)	46
Abbildung 2 Interdependenzen zwischen Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (Hurrelmann, 2002, S. 44)	60
Abbildung 3 Mehr-Ebenen-Modell (Bray & Murray Thomas, 1995, S. 475; bearbeitet)	63
Abbildung 4 Graphische Darstellung des Vier-Stufen-Modells des Vergleichens nach George Bereday (1964, S. 28)	66
Abbildung 5 Didaktisches Modell des erziehenden Sportunterrichts unter Berücksichtigung der lehrplanrelevanten Bewegungsfelder und der Pädagogischen Perspektiven (Prohl, 2012, S. 90)	90
Abbildung 6 Landesweite Vorgaben zur Studienstruktur: konsekutiv strukturierte Studiengänge rot, grundständig aufgebaute Studiengänge gelb, Mischformen orange markiert	99
Abbildung 7 Lehramtstypen in Deutschland (KMK, 2002)	114
Abbildung 8 Fachbezogene Kompetenzziele für das Fach Sport im Rahmen eines Lehramtsstudiums in Deutschland (KMK, 2019, S. 61 f)	123
Abbildung 9 Studieninhalte eines Sportlehramtsstudiums in Deutschland, aufgliedert nach Sekundarstufe I und II (KMK, 2019, S. 62 f)	125
Abbildung 10 Curricularer Standard für das Fach Sport im Rahmen eines bachelor- bzw. masterbezogenen Lehramtsstudiums in Bundesland Rheinland-Pfalz	131
Abbildung 11 Nationale Standards für die Physical Education für die Schuljahre eins bis zwölf, adaptiert (Mitchel & Walton-Fisette, 2016, S. 5)	188
Abbildung 12 Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education, adaptiert (SHAPE America, 2016, S. 137)	190
Abbildung 13 Studienstrukturelle Inhalte der Physical Education Teacher Education in den USA	197
Abbildung 14 Schematische Darstellung der Studienstandorte mit universitärer Lehramtsausbildung in den USA für das Jahr 2014 (U.S. Department of Education, 2016, S. 3)	205

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Schulische Zulassungsvoraussetzungen zu einem Sportlehramtsstudium nach Bundesland.....	102
Tabelle 2 Numerus-Clausus-Werte für die Aufnahme eines Sportlehramtsstudiums an exemplarisch ausgewählten deutschen Universitäten (Studienjahr 2018/19).....	104
Tabelle 3 Art, Umfang und Inhalte der Eignungsprüfungen.....	106
Tabelle 4 Zusammenstellung der Disziplinen und Anforderungen einiger deutscher Sporteignungsprüfungen (in Anlehnung an Kuhlmann, Radtke & Reuschel, 2014, S. 207).....	107
Tabelle 5 Studienorte mit der Lehramtsoption Sport als Unterrichts- bzw. Hauptfach in Deutschland.....	111
Tabelle 6 Übersicht über die möglichen Lehramtstypen im Rahmen eines Sportlehramtsstudiums, aufgegliedert nach Bundesland.....	115
Tabelle 7 Studiendauer und Leistungspunkte der Sportlehramtstypen I-IV nach Bundesland.....	117
Tabelle 8 Anteilige ECTS-Leistungspunktezahl der Fachwissenschaft und Fachdidaktik exemplarisch ausgewählter Hochschulen; Studiengänge mit Erster Staatsprüfung grün, Studiengänge im Bachelor-/Mastersystem blau markiert.....	119
Tabelle 9 Inhalte eines Sportlehramtsstudiums im Freistaat Sachsen (§ 39 LPO I Sachsen).....	129
Tabelle 10 Inhalte des Faches Sport im Rahmen eines Grundschullehramtsstudiums an der Universität Leipzig.....	130
Tabelle 11 Inhalte des Faches Sport im Rahmen eines Grundschullehramtsstudiums an der Universität Koblenz-Landau.....	132
Tabelle 12 Inhalte des Faches Sport im Rahmen eines Lehramtsstudiums für Haupt- und Realschulen an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.....	134
Tabelle 13 Inhalte des Faches Sport im Rahmen eines Lehramtsstudiums für Haupt- und Realschulen an der Universität Hildesheim.....	136
Tabelle 14 Inhaltliche Bestimmungen für ein gymnasiales Sportlehramtsstudium an bayerischen Universitäten (adaptiert nach § 83 LPO I Bayern).....	138
Tabelle 15 Inhalte des gymnasialen Sportlehramtsstudiums an der Universität Passau.....	139
Tabelle 16 Inhalte des gymnasialen Sportlehramtsstudiums an der Deutschen Sporthochschule Köln.....	141

Tabelle 17 Übersicht zur ersten Staatsprüfung der jeweiligen Bundesländer für das Fach Sport an Gymnasien.....	151
Tabelle 18 Universitätsabschlüsse im Rahmen eines Sportlehramtsstudiums in den Bundesländern.....	155
Tabelle 19 Anzahl an für den Studienabschluss vorgeschrieben Credit Hours an exemplarisch ausgewählten US-Hochschulen.....	208
Tabelle 20 Allgemeine Standards der universitären Lehramtsausbildung – content & pedagogical knowledge (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2013, S. 4).....	210
Tabelle 21 Nationale Standards der Initial Physical Education Teacher Education (Shape America, 2017, S. 4 ff).....	213
Tabelle 22 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Muskingum University.....	217
Tabelle 23 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Biola University.....	219
Tabelle 24 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Southwest Minnesota State University.....	222
Tabelle 25 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Southeast Missouri State University.....	224
Tabelle 26 Praxis-II-Test: Physical Education: Content Knowledge (5091) – Subject Assessment (Educational Testing Service, 2017, S. 5).....	232
Tabelle 27 Gegenüberstellung der durchschnittlichen fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Kontaktzeit/Präsenzzeit der universitären Sportlehramtsaus- bildungen der exemplarisch ausgewählten Hochschulen in Deutschland und den USA.....	263
Tabelle 28 Gegenüberstellung der Ausbildungsziele der universitären Sportlehramts- ausbildung in Deutschland und den USA.....	268
Tabelle 29 Darstellung der Anzahl von Veranstaltungen und Kontaktzeit im Vergleich, untergliedert nach Sportpraxis und Theorie.....	275

1 Einführung

1.1 Vergleichende Untersuchungen als Chance – auch in der Sportlehrerbildung

Stellt man die Frage nach dem Bildungswert des Unterrichtsfaches Sport, so ließe sich diese bei lediglicher Betrachtung der jüngsten Ausgaben des *Nationalen Bildungsberichts* der Bundesregierung wohl laienhaft-simpel mit „offensichtlich nicht der Rede wert“ beantworten – ein besonderes Bildungspotenzial des Sportunterrichts wird in diesen Bildungsberichten nicht gesondert ausgewiesen, wohingegen andere Unterrichtsfächer wie etwa Mathematik, Sprachen oder auch die Naturwissenschaften in dieser Hinsicht weitaus regere Beachtung und Erwähnung finden (vgl. u.a. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, 2018, 2016, 2014). Tatsächlich lässt sich der besondere Bildungswert des Unterrichtsfaches Sport aber durchaus als prägnant-offensichtlich definieren. Der erziehende Sportunterricht,¹ dessen Leitidee der Doppelauftrag, d.h. die *Erziehung zum Sport* und die *Erziehung durch Sport* darstellt und damit zum einen Bewegungsbildung, zum anderen allgemeine Bildung als nicht zu trennendes Ziel des Sportunterrichts intendiert (vgl. Prohl, 2010b, S. 183; Prohl, 2017, S. 66), betont als intermediäres Konzept sowohl die materiale, als auch formale Seite eines insgesamt kategorialen Bildungsverständnisses (vgl. Klafki, 1959) – also neben Sacherschließung auch Persönlichkeitsentwicklung. Ziel des Sportunterrichts ist es demnach nicht allein, durch die Anbahnung von Bewegungskompetenz im Idealfall auf lebenslanges Sporttreiben und der damit verbundenen Teilhabe an der Gesellschaft motorisch vorzubereiten bzw. zu qualifizieren, sondern auch diesbezüglich im Rahmen des Sportunterrichts die Möglichkeit der Entwicklung individueller und zugleich gesellschaftsrelevanter Persönlichkeitspotenziale (d.h. personale, soziale, kognitive und reflexive Kompetenzen) zu offerieren (vgl. Prohl, 2008, S. 45; Prohl, 2017, S. 66-69).²

Dieser ersichtlich besondere Bildungswert des Schulfaches Sport, welcher bei immer wiederkehrenden Diskussionen um seine Legitimation per se auch gleichzeitig seinen besten Advokaten verkörpert, rückt konsequenterweise auch die Sportlehramtsausbildung als „Schmiede“ zukünftiger Arrangeure des Sportunterrichts in ein hell(er)es Licht: wie gilt es, die Sportlehrkräfte in spe auszubilden, sodass diese es vermögen, ihren Schülerinnen und Schülern das

¹ Der erziehende Sportunterricht als fachdidaktische Position gilt in der aktuellen sportdidaktischen Position als normative Leitidee für die Gestaltung von Sportunterricht in Deutschland (vgl. Hofmann, 2019, S. 107; Prohl, 2010a, S. 177; vgl. auch 4.2.2).

² Weitere Ausführungen zum Bildungswert des Unterrichtsfaches Sport erfolgen im Rahmen einer Betrachtung des Faches im Kontext von Bildung und Erziehung (vgl. Kapitel 2).

oben erläuterte besondere Bildungspotenzial des Sportunterrichts gänzlich zu eröffnen bzw. zugänglich zu machen?

In einem im Jahr 2011 mit dem damalig amtierenden bayerischen Kultusminister Dr. Ludwig Spaenle durchgeführten Interview über die Zukunft der Lehrerbildung bezeichnet dieser die Lehrerbildung vor dem Hintergrund der PISA-Diskussion „als ein ganz entscheidendes Kriterium für den Erfolg“ (Bayer. StMUK, 2011). Die Definition dieses Erfolges, bzw. die Benennung der Zielgruppe, welcher dieser Erfolg zu Gute kommt, lässt Spaenle mit der Beantwortung der Interviewfrage nach der „Diskussionswürdigkeit“ des Themas Lehrerbildung offen – ein konkretes Fassbarmachen weitreichender positiver Wirkungen einer optimierten Lehrerbildung erscheint in einem Kurzinterview als schwierig. Ungeachtet dieser Wirkungen der Lehrerbildung im Detail, welche ohnehin wissenschaftlich nur schwer greifbar und in ihrer Gänze bisher kaum nachweisbar sind (vgl. Herzmann & König, 2016, S. 170 f; Terhart, 2007, S. 54), ist es ihr übergeordnetes Ziel, „zu einer Qualitätsverbesserung in Schule und Unterricht bei[zu]tragen und Schülerleistungen verbessern [zu] können“ (Herzmann & König., 2016, S. 170) und damit, ganz allgemein und in einem größeren, den Bildungssektor übersteigenden Kontext betrachtet, durch diesen unterrichts- und schulqualitätsverbessernden Einfluss die Gesellschaft von heute und morgen positiv (mit)gestalten zu können. Daraus folgend und mit Berücksichtigung des besonderen Bildungspotenzials des Faches Sport (s.o.), zum Ausdruck gebracht durch den Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts mit der Prämisse einer Erziehung zum Sport und durch Sport, welcher besonders durch erstere Komponente im Rahmen eines gesundheitsfördernden Gedanken (vgl. Sygusch, Töpfer & Tittlbach, 2016, S. 38; Tittlbach, Sygusch, Brehm, Seidel & Bös, 2010) wertvolles Lösungspotenzial für weitreichende, gegenwärtige gesellschaftliche Probleme wie beispielsweise der steigenden Tendenz zum Übergewicht und Bewegungsmangel im Kindesalter³ verkörpert, mag man demnach davon ausgehen, dass eine auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende, optimierte, zeitgemäße, wie auch zukunftsorientierte und damit „up-to-date“-Lehrerbildung für das Schulfach Sport bereits in ihrer ersten, der universitären Phase sinnvoll, notwendig und berechtigt sei.

In bisherigen Untersuchungen zur Lehrerbildung standen jedoch besonders die (angehenden)

³ So ist für die letzten 40 Jahren in den Industrie- und Schwellenländern (USA, Großbritannien, Australien, Chile, Brasilien und Japan) ein Anstieg der Prävalenz von Bewegungsmangel, Adipositas und Übergewicht im Kindesalter von etwa 5-15% auf 15-35% zu verzeichnen (vgl. Bischoff, 2018, S. 35). Ähnlich negative Entwicklungen gelten für die Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bischoff & Holl, 2018, S. 33).

Lehrkräfte der MINT-Fächergruppe im Zentrum des Interesses⁴ (Terhart, 2015, S. 30) – sicherlich auch wegen des großen Bedarfs an MINT-Berufseinsteigern im Rahmen der Zukunftsindustrie 4.0, bei gleichzeitig anhaltender Kritik an der zuletzt vergleichsweise schwachen Entwicklung deutscher Schülerleistungen bei der PISA-Erhebung 2015, vor allem im MINT-Bereich (Institut der deutschen Wirtschaft, 2016). Die im Schatten der scheinbar übermächtigen, in Schulleistungstests zudem oftmals mit Problemen behafteten Hauptfächer stehenden Nebenfächer, insbesondere das Fach Sport als beispielsweise in Bayern zudem ohnehin nicht vorrückenrelevantes Schulfach (vgl. § 16 GSO Bayern; § 25 RSO Bayern; § 15 MSO Bayern; § 13 GrSO Bayern), scheinen zum einen in internationalen Schüler Leistungsvergleichen (vgl. Aschebrock, 2013, S. 69; Kurz & Gogoll, 2010, S. 236) und (wohl) konsequenterweise zum anderen im Rahmen der Lehrerbildungsforschung eine vergleichsweise untergeordnete, wenn nicht gar kaum existente Rolle zu spielen (Hofmann, 2019, S. 118). Betrachtet man den allgemein schweren Stand des Schulfaches Sport, das auch aufgrund unterstellter „Zwecklosigkeit“ für die spätere Berufslaufbahn sowie für Deutschland als Wirtschaftsstandort wie kaum ein zweites Fach um Anerkennung, Legitimation und Wertschätzung kämpfen muss (vgl. u.a. Kurz, 2000, S. 36; Pühse & Gerber, 2005, S. 295; Wolters & Kemna, 2011, S. 160), so ist diese, auch in der Lehrerbildungsforschung untergeordnete Rolle des Schulfaches Sport kaum verwunderlich.

Dennoch, wenn auch offensichtlich nicht für alle Fächergruppen gleichsam geltend, gelingt es offenbar im Speziellen internationalen Vergleichsstudien wie beispielsweise PISA, Anregungen für Reformen in der Lehrerbildung zu offerieren, indem sie die Horizontbeschränkung der „regional begrenzten Evaluationen bzw. Forschungsbemühungen zur Lehrerbildung“ (Hermann & König, 2016, S. 180) durchbrechen. In einer heutigen globalisierten Welt mit zahlreichen internationalen Bezügen im Allgemeinen wie auch im Bereich Sport (vgl. Haag, 2010, S. 62 f) kann das Vergleichen folglich auch in der Lehrerbildung eine wichtige Rolle einnehmen und sollte somit auch der Sportlehrerbildung, als Instanz einer Ausbildung von Lehrkräften eines im Fächerkanon gleichwertig gestellten und von Jahrgangsstufe eins bis zum Schulabschluss verpflichtenden Schulfaches (KMK, 2017, S. 8), nicht vorenthalten werden. Diese interkulturellen und zwischenstaatlichen Einblicke (Pooley, 1988, S. 14) der Sportlehrerbildung in Teilen oder gar gänzlich zu verwehren, würde das bereits oben erwähnte Marginalisierungsproblem des Schulsports und seines Sportunterrichts, aufgrund eines vergleichbar geringeren Forschungsinteresses im Bereich der Lehrerbildung dieses Faches nur zusätzlichen

⁴ Prominente Beispiele für das vergleichsweise hohe Interesse an der Lehrerbildung in MINT-Fächern stellen das COACTIV-Programm (2002-2006) und das TEDS-Programm (2002-2012) dar (vgl. Terhart, 2015, 21-23).

Aufwind verleihen. Will man hingegen den Schulsport und seinen Sportunterricht weiterentwickeln und ihn somit auch in seiner Legitimation weiter stärken, so muss es das Ziel sein, das angedeutete reformerische Potenzial vergleichender Studien als „unverzichtbare Form der Erkenntnisgewinnung“ (Parreira do Amaral, 2015, S. 107) innerhalb der Sportpädagogik mit ihrem Selbstverständnis „als ‚Beratungswissenschaft‘ [...] und Berufstheorie des Sportlehrers“ (Prohl & Gröben, 1997, S. 182) nicht nur traditionell im Rahmen von Untersuchungen zum Sportunterricht per se (vgl. Haag, 2010, S. 65), sondern auch explizit innerhalb der Sportlehrerbildung zu entfalten, daraus sichtbarwerdende Potenziale aufzuzeigen und auf etwaig entstehende Entwicklungsperspektiven hinzuweisen. Letztendlich ist es auch insbesondere die universitäre Ausbildung⁵ des Sportlehrers^{6 7} in ihrer Funktion als erster grundlegender Baustein der gesamten Sportlehrerbildung, die für die Qualität des Schulsports und seines Sportunterrichts, d.h. für die gänzliche Entfaltung seines eingangs angedeuteten Bildungspotenzials, maßgeblich mitverantwortlich ist.⁸

1.2 Entwicklung der Untersuchungsziele und Aufbau der Arbeit

Im Rahmen einer Vergleichsuntersuchung zweier universitärer Ausbildungssysteme stellt sich zunächst die Frage nach der Begründbarkeit der vorliegenden länderspezifischen Auswahl. Ginge man nach Devine (1986, S. 20), so würde die Antwort lauten: „intellectual curiosity is enough reason to undertake comparative study, that is knowledge for knowledge’s sake“. Intellektuelle Neugier allein, lässt jedoch nicht zwingend auf vielversprechende Ergebnisse schließen. Die konkrete Auswahl der universitären Sportlehrerstudien in Deutschland und in den USA für diese Vergleichsuntersuchung bedarf folglich einer ebenso konkreten Begründung.

⁵ Zwar moniert Kurz (2000) den Begriff „Lehrer-Ausbildung“ im Sinne einer universitären Ausbildung, da dies eine „Berufsfertigkeit“ (S. 38) impliziere, dennoch soll im Folgenden unter Berücksichtigung dieser Kritik von einer universitären Lehrerausbildung und einer berufslangen Lehrerbildung gesprochen werden.

⁶ Bei allen Personen- und Funktionsbezeichnungen werden, wenn möglich, geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet bzw. wenn nötig, auf die männliche Form zurückgegriffen. Natürlich sind auch immer die Angehörigen des weiblichen Geschlechts gemeint.

⁷ Mit dem Begriff Sportlehrer/in bzw. Sportlehrperson werden im Folgenden jene Personen bezeichnet, die eine universitäre Ausbildung im Rahmen eines Lehramtsstudiengangs mit dem Fach Sport absolviert haben und für das Lehramt an öffentlichen Schulen befähigt sind.

⁸ So kann (bzw. muss) trotz fehlender eindeutiger empirischer Nachweise einer unmittelbaren Wirkung zwischen allen mannigfaltigen Facetten einer Lehrerqualifikation und Erfahrungs- und Lernwirkungen seitens der Schülerinnen und Schüler (vgl. Akiba & LeTendre, 2009, S. 43; Herzmann & König, 2016, S. 170 f; Terhart, 2007, S. 54) dennoch insgesamt von einer positiven Korrelation ausgegangen werden, will man Lehrerbildung und Lehrerwirken nicht als völlig sinnfrei deklarieren (vgl. Terhart, 2007, 54 f).

Zum einen weisen beide Länder eine Vielzahl an bilateralen, sportlich-historischen Verbindungslinien auf (vgl. 3.2), die einen Vergleich aufgrund gegenseitiger Einflussnahme besonders sinnvoll erachten lassen.⁹ Zum anderen basiert die Auswahl genau dieser Länder auf der Grundlage diverser persönlicher Erfahrungen des Verfassers hinsichtlich beider Ausbildungssysteme. Die Relevanz dieser persönlichen Erfahrungen wird mit der Formulierung persönlicher Voraussetzungen eines Vergleichs in der vergleichenden Erziehungswissenschaft deutlich. In Anlehnung an die deutsche Redewendung „Schuster bleib bei deinen Leisten“ definiert die vergleichende Erziehungswissenschaft bzw. vergleichende Pädagogik neben Methodenkompetenz und einer intensiven Beschäftigung mit der Theorie des Vergleichs weitere distinktive Qualifikationen bzw. Kompetenzen (vgl. Allemann-Ghionda, 2004, S. 167), die den Personenkreis für vergleichende Studien grundlegend einschränken (s.u.). Insgesamt betrachtet basiert die Auswahl beider Länder bzw. ihrer Ausbildungssysteme demnach nicht ausschließlich auf der Basis persönlicher Präferenzen oder weitreichender Verbindungen beider Länder (vgl. 3.2), sondern auch auf einer nahezu optimalen Kompetenzerfüllung bei genau dieser Länderkonstellation.

Die überdurchschnittliche, aktive Kenntnis der Sprache(n), um etwaige Übersetzungs- und Interpretationsfehler eine bei der Sichtung und Auswertung des zu vergleichenden Materials weitestgehend auszuschließen, weist der Verfasser sowohl durch das vertiefte gymnasiale Lehramtsstudium in Bayern mit der Fächerkombination Sport und Englisch, als auch durch zwei Auslandsaufenthalte im Zielland (sechs Monate Sports-Camp-Counselor in einem *Summer Camp* in North Carolina, USA; zehn Monate Teaching Assistant/Student an einer Universität in Ohio, USA) nach. So konnte das Fertigungslevel C2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmen erreicht werden, welches als höchst zu erreichendes Level für Fremdsprachen dem Muttersprachniveau weitestgehend entspricht.

Zudem offenbarte sich dem Verfasser während des Lehramtsstudiums nicht nur die Möglichkeit die deutsche universitäre Phase der Sportlehramtsausbildung, sondern auch ihr US-amerikanisches Pendant intensiv kennen zu lernen. Die Muskingum University in New Concord, Ohio offeriert ein Physical-Education-Programm – stark verallgemeinert ein Äquivalent zur deutschen universitären Sportlehramtsausbildung – in dessen Rahmen der Verfasser sportwissenschaftliche Theorie- und Praxiskurse besuchen konnte, die auch an der Universität Passau anrechnungsfähig waren. Auf diese Weise eröffnet(e) sich dem Verfasser ein wertvoller „first-hand“-Gesamteinblick in beide Ausbildungssysteme, der dem Problem der „Un-

⁹ Manzon (2007, S. 118) argumentiert, dass einem Vergleich auch hinreichende Gemeinsamkeiten vorausgesetzt werden müssen, um etwaigen Unterschieden Bedeutung und Aussagekraft verleihen zu können.

gleichheit des Wissens über den jeweils ‚fremden‘ Gegenstandes [sic]“ (Bargen, 2014, S. 107) und damit einhergehender Einseitigkeit und Voreingenommenheit im Rahmen seiner Möglichkeiten bestmöglich vorbeugt. Somit erfüllt der Verfasser auch die Anforderung bezüglich „Besuchen in Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen“.

Der Nachweis vertiefter Kenntnisse über die Gesellschaft(en), die Bildungssysteme und die pädagogischen Traditionen erfolgt durch das universitäre Studium in beiden Ländern. Durch das Belegen zahlreicher Kurse zur US-amerikanischen geschichtlichen und kulturellen Entwicklung, sowohl an der Universität Passau, als auch an der Muskingum University in Ohio, wurden dem Verfasser vor allem Einblicke im kulturellen Bereich ermöglicht. Die durch die Länge der beiden Aufenthalte begünstigte Immersion, also das vollständige „Eintauchen“ in die Zielkultur (vgl. Condominas, 2004, S. 113), trug zu einem ausgeprägten Kultur- und Gesellschaftsverständnis bei. Als Teaching Assistant an der Muskingum University konnte der Verfasser nicht nur die Rolle des US-amerikanischen Studenten aktiv einnehmen, sondern auch durch Lehrerfahrungen an der lokalen *High School* und Universität das amerikanische Bildungssystem aus der Sicht des amerikanischen Lehrkörpers erleben.

Ein adäquates Maß an interkultureller Kompetenz des Verfassers ist durch beide Studienaufenthalte in den USA gewährleistet. Die interkulturelle Kompetenz zeichnet sich durch die Wertschätzung der anderen Kultur durch Offenheit und Neugier, sowie die Relativierung, also die Dezentrierung der eigenen Kultur und damit der eigenen Position aus (vgl. Haß, 2006, S. 142). Der insbesondere durch längere Exposition in der Zielkultur gewonnenen interkulturellen Kompetenz bedarf es im Rahmen vergleichender Studien, „um annähernd korrekt direkte Beobachtungen und Daten zu- und einordnen zu können“ (Allemann-Ghionda, 2004, S. 167) und so Fehlbewertungen aufgrund voreingenommener Einschätzungen bestmöglich zu verhindern. Die Gefahr, „das Fremde aus der je spezifischen kulturellen Eigenerfahrung heraus zu entschlüsseln“ (Brettschneider, Brandl-Bredenbeck & Rees, 2001, S. 282) und damit eine Analyse „mit [einseitig] kulturell gefärbter Wahrnehmung“ (ebd., 2001, S. 282) vorzunehmen, wird durch ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz minimiert.

Durch den zweifachen Auslandsaufenthalt in verschiedenen Bundesstaaten der USA, geprägt von verschiedenen Aufgabenrollen vor Ort, lassen sich die für die vergleichende Erziehungswissenschaften bzw. vergleichende Pädagogik bestimmten Voraussetzungen in Summe adäquat erfüllen. Dies allein resultiert sicherlich noch nicht zwingend in einer zielführenden Vergleichsuntersuchung. Es stellt jedoch die Weichen für eine persönliche Identifizierung mit den Forschungsfragen bei gleichzeitiger Wahrung einer Neutralitätsposition und unterstützt die Fähigkeit, Aspekte zu erkennen, die „Außenseitern“ dieser Materie trotz Bemühungen ggf.

verborgen blieben. Besonders die Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz, die in geeignetem Maße oftmals nur durch längere Auslandsaufenthalte zu erwerben ist, grenzt den Personenkreis für die Durchführung vergleichender Studien in internationalem Rahmen demnach deutlich ein.

Wie aus dem obigen Begründungsmuster für die Auswahl der beiden Zielländer ableitbar, lassen sich die Zielstellungen dieser Arbeit sowohl aus nationaler Perspektive, wie auch in einem internationalen Kontext formulieren und verstehen. Gerade in einer sich immer weiter globalisierenden Welt¹⁰ (Haag, 2010, S. 58), d.h. in einer Welt, in der rein isolatives, d.h. innerhalb von Staatsgrenzen stattfindendes, politisches, marktwirtschaftliches und gesellschaftliches Denken zunehmend an Bedeutung verliert, verspürt hingegen das Vergleichen der eigenen Position mit derer anderer aufgrund dieser Permeabilität an Rückenwind. Diesen durchlässigen Gegebenheiten, die ebenso wenig vor sportbezogenen Aspekten Halt machen, verpflichtet sich die vergleichende Sportpädagogik¹¹ als Subdisziplin der Sportpädagogik. Der in dieser Arbeit angestrebte Vergleich der deutschen und der US-amerikanischen universitären Sportlehrmatsausbildung soll einen Versuch darstellen, das bereits angedeutete Potenzial vergleichender Studien auch für Sportlehrerbildung und damit konsequenterweise auch für die Potenzialausschöpfung des Sportunterrichts (vgl. 1.1; 2.2) nutzbar zu machen. Auch wenn Lehrerbildung als Jahrzehnte andauernder, mehrphasiger Prozess der Lehrer- aus-, -fort-, und -weiterbildung verstanden werden kann (vgl. Ortenburger, 2010, S. 40-41) und die universitäre Ausbildung allein im Rahmen dieses Gesamtprozesses somit allenfalls als Halbbildung zu verstehen ist (Funke-Wieneke, 2007, S. 189), so soll in diesem Vergleich der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung wegen ihrer dennoch bedeutenden Funktion als theoretisch-formale Grundsteinlegung der Lehrerbildung mit dem Ziel „angehende Lehrer mit den notwendigen Wissens- und Reflektionsvoraussetzungen [sic] für die spätere Berufstätigkeit auszustatten“ (Terhart, 2007, S. 49) volle Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das Sichtbarmachen bestehender Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der universitären Sportlehrmatsausbildung in Deutschland und den USA sowie deren Ursachen und resultierende Auswirkungen soll im Rahmen der vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. vergleichenden Sportpädagogik einen spezifischen Beitrag zur Sportlehrerbildung für das Schulfach Sport leisten.

¹⁰ Robertson (1992, S. 8) beschreibt die Globalisierung in diesem Sinne auch als „the compression of the world and the intensification of consciousness of the world as a whole“.

¹¹ In der Literatur herrscht Uneinigkeit über die Groß- bzw. Kleinschreibung des Adjektivs „vergleichend(e)“, sofern es im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Disziplin steht. Im Folgenden wird das Adjektiv im Zusammenhang mit den Disziplinen Pädagogik, Sportpädagogik und Erziehungswissenschaften nicht kapitalisiert, da es sich hierbei lediglich um Subkategorien dieser Wissenschaftsdisziplinen handelt.

Im Hinblick auf die unter 3.3.4 erläuterten Funktionen der vergleichenden Sportpädagogik soll diese Arbeit folgende spezifische Zielstellungen verfolgen:

1. Beleuchtung des geschichtlich-kulturellen Hintergrundes sowie außersystemischer Untersuchungsaspekte beider, für das Lehramt Sport vorgesehenen universitären Ausbildungssysteme
2. Herausarbeitung von Berührungspunkten und Differenzen beider Innensysteme sowie, wenn möglich, eine Analyse deren Ursachen im Rahmen eines Vergleichs
3. Verbesserung des eigenen sowie gegenseitigen Verständnisses beider Ausbildungssysteme
4. Herausstellung konkreter Potenziale und Darbietung möglicher Entwicklungsperspektiven beider Innensysteme auf der Grundlage des Vergleichs

Melioristisch motivierte Arbeiten mit bildungspolitischer Ausrichtung verfolgen das übergeordnete Ziel, aus Forschungsdaten und deren Ergebnissen konkrete, anwendungsorientierte Empfehlungen zur positiven Entwicklung der untersuchten Aspekte auszusprechen (vgl. Allemann-Ghionda, 2004, S. 166). Bei der Betrachtung der anvisierten Ziele der Arbeit, insbesondere der unter 4. beschriebenen melioristischen Absicht, ergeben sich unterschiedliche Interessensgruppen, für welche die konkreten Ergebnisse dieser Arbeit von besonderer Bedeutung sein können. Auf Makroebene beginnend soll diese Arbeit insbesondere auf politischer Ebene entscheidungsbefugten Personengruppen die nötigen Impulse verleihen, um eine positive Entwicklung der (universitären) Sportlehrer(aus)bildung und damit auch des in direkter Verbindung stehenden Sportunterrichts beider Länder zu gewährleisten, zu unterstützen und zu fördern. Zudem ist es im Sinne eines transkulturellen und globalen Lernansatzes auf Universitätslevel das Ziel, Dozierenden an Hochschulen und ihren Studierenden sowie bereits ausgebildeten Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, Eindrücke eines anderen Ausbildungssystems für Sportlehrpersonen zu erfahren und die Stärken und auch Schwächen der eigenen bzw. fremden Ausbildung zu verinnerlichen. Schlussendlich soll diese Arbeit auch einen Anstoß für weitere Studien in der vergleichenden Sportpädagogik darstellen, um „einen kulturübergreifenden Austausch [...] zu fördern und wo nicht vorhanden zu etablieren“ (Kaulitz, 2001a, S. 101). Mit Hinblick auf die Untersuchungsziele, wie auch auf die diversen Interessensgruppen der vorliegenden Vergleichsuntersuchung ergibt sich folgender Aufbau:

Teil 1 der Arbeit formuliert im Rahmen einer Einführung neben einleitenden Gedanken zum

Bildungswert des Faches Sport und des Potenzials vergleichender Untersuchungen für die Sportlehrramtsausbildung ebenso die Entwicklung der Untersuchungsziele vor dem Hintergrund persönlicher Kompetenzvoraussetzungen, die es für diese Untersuchung erfordert.

Teil 2 erweitert die Gedanken der Einführung und stellt das Fach Sport im Kontext von Bildung und Erziehung dar, wobei zunächst die historische Entwicklung des gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungsverständnisses betrachtet und schließlich die Rolle von Kompetenzen und Bildungsstandards als Ergebnisse von Bildungsprozessen erläutert wird.

In Teil 3 wird zunächst der Stand der Forschung in Form eines Literaturüberblicks aufgezeigt. Es folgt eine Eruiierung der sportlich-historischen Verbindungslinien zwischen den USA und Deutschland. Im letzten Teil des dritten Kapitels werden historische und theoretische Vorüberlegungen zum Vergleich innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft und im Speziellen der Sportpädagogik angestellt, bevor auf deren Basis der Systembegriff erläutert und das Forschungsdesign formuliert wird.

Teil 4 und 5 behandeln jeweils die universitäre Sportlehrramtsausbildung in Deutschland und in den USA. Nach einer Erläuterung der jeweiligen studienstrukturellen Grundlagen erfolgen zunächst eine historische Betrachtung beider Ausbildungen sowie eine Analyse beider Ausbildungen in Bezug auf ihr Außen- und Innensystem. Dabei werden mit Bezug auf das Außensystem die Aspekte Sportkultur, Sportsystem, Sportinteresse und der Schulsport des jeweiligen Landes thematisiert. Schließlich findet eine Einordnung der universitären Lehrerbildung in Bezug auf ihr Außensystem statt. Mit Blick auf das Innensystem werden neben den Studienvoraussetzungen die Aspekte Studienstandorte und Studieninstitutionen, Lehramtstypen, Studiendauer und Leistungspunkte, Kompetenzziele, Studieninhalte, Veranstaltungs- und Prüfungsformen sowie Studienabschluss betrachtet. Die Darstellung des Innensystems schließt jeweils mit einem Abriss zu gegenwärtigen Diskussionen um die entsprechende universitäre Lehrerbildung bzw. Sportlehrerbildung. Der Aufbau beider Teile ist zueinander kongruent, sodass die darauffolgende Juxtaposition und Komparation der beschriebenen Aspekte beider Innensysteme erleichtert wird.

Teil 6 beschäftigt sich mit der Frage nach Berührungspunkten und Differenzen beider Innensysteme. In diesem Rahmen findet der eigentliche Vergleichsvorgang statt. Es schließt sich jeweils die Darbietung von Potenzialen und möglichen Entwicklungsperspektiven an.

In Teil 7 erfolgt eine Betrachtung der Potenziale und Entwicklungsperspektiven im Kontext der theoretischen Rahmensetzung, eine Bewertung des methodischen Vorgehens und eine Darstellung der Limitationen der Ergebnisse, bevor diese Arbeit mit einem Ausblick schließt.

2 Das Fach Sport im Kontext von Bildung und Erziehung

2.1 Historische Entwicklung eines gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungsverständnisses

Die Begrifflichkeiten „Bildung“ und „Erziehung“ bzw. „Education“ werden in Deutschland, bzw. in den USA als gesetzlich verpflichtende Aufgaben definiert, welche die Institution Schule, als i.d.R. staatliche Einrichtung, leisten soll (vgl. u.a. Art. 1 BayEUG; §2 HschG; § 2 SchulG NRW; Every Student Succeeds Act; Title 4; Sec. 4101). Dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag bzw. Auftrag zur „Education“ bezieht sich in beiden Ländern auch auf den Sportunterricht bzw. die *Physical Education*. Betrachtet man die Übersetzungsmöglichkeiten für den englischen Ausdruck „education“ – die Übersetzungswörterbücher schlagen sowohl die deutschen Begriffe „Bildung“, als auch „Erziehung“ vor – so lässt sich erahnen, dass der Auftrag der Schulen in beiden Ländern trotz differenter Begrifflichkeiten eher von Übereinstimmungen als von Differenzen geprägt ist. Dennoch gerät die semantische Differenz der Begrifflichkeiten rasch in den Fokus. Eine (sowohl semantisch, als auch inhaltliche) Trennung der deutschsprachigen Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ existiert im anglo-amerikanischen Sprachraum in dieser deutlichen Unterscheidung nicht (vgl. u.a. Fraas, 2000, S. 11; Prohl, 2011, S. 165; Wasmuth, 2016, S. 115-117). Die Begriffstrennung im deutschsprachigen Raum lässt sich über eine geraume historische Zeitspanne hinweg zurückverfolgen, in der sich die Begriffe zwar separat voneinander entwickelten, jedoch zu keiner Zeit als Antagonisten verstanden wurden, sondern seit jeher in einem wirkenden, komplementären Zusammenhang zueinander stehen. Die Formulierung einer jeweils treffenden und umfassenden Definition der beiden Begrifflichkeiten gestaltet sich insbesondere dann schwierig, wenn man in einem pluralen Verständnis von „Bildungs- bzw. Erziehungstheorien, und Bildungs- bzw. Erziehungskonzepten“ ausgeht, die im Rahmen ihrer historischen Entwicklung zahlreichen externen Einflüssen unterlagen. Von „der Erziehung“ oder „der Bildung“ lässt sich demnach auch gegenwärtig aufgrund verschiedenster Auffassungen kaum sprechen (Benner, 2015, S. 481). Um ein Verständnis dafür zu entwickeln, „was Erziehung und Bildung heute ist und sein kann“ (Kuhlmann, 2013, S. 9) und insbesondere in welchem Kontext hier der gegenwärtige Sportunterricht zu verankern ist, kann ein Blick auf die Adaption und Wandelbarkeit von Bildungs- und Erziehungskonzepten aus historischer Perspektive dienlich sein. Die Bemühung um ein Abgrenzen beider Konzepte, unter Beachtung ihrer heutigen engen Verschränkung, soll erst am Ende dieses Unterkapitels erfolgen – eine detaillierte Darstellung der historisch bedingten

Begriffsambivalenz (und in dieser Hinsicht teilweise auch synonymen Verwendung) der Konzepte Bildung und Erziehung würde sich dem Rahmen dieser Arbeit zu sehr entziehen. In Bezug auf das Bildungspotenzial des Sportunterrichts (vgl. 2.2) steht insbesondere der Bildungsbegriff im Zentrum der Ausführungen.

Vorstellungen bzw. Konzepte von Bildung und Erziehung sind zwar bis in die Antike zurückzuverfolgen (vgl. Kuhlmann, 2013, S. 13-17), Ansätze eines Bildungs- und Erziehungsverständnisses mit sichtbarer Wirkung bis in die Gegenwart finden ihren Ursprung jedoch insbesondere ab dem 18. Jahrhundert, dem Jahrhundert der Aufklärung oder im vorliegenden Zusammenhang, dem „pädagogischen Jahrhundert“. In diesem Zeitalter der Vernunft trat anstatt des mittelalterlichen Verständnisses von Gott als allmächtige und vorgebende Instanz nun die Vorstellung einer „Notwendigkeit eigenständigen Denkens, die Eigenverantwortlichkeit, die Kritikfähigkeit und die Befreiung von aller Bevormundung“ (Wiater, 2012, S 18).¹² Waren die Ziele von Bildung und Erziehung vor der Aufklärung durch Gott bestimmt,¹³ so sollten diese in der Aufklärung gesellschaftsdienlich sein, wobei diese „nicht durch das Individuum selbst festgelegt, sondern [...] von außen an das Individuum herangetragen werden“ (Lederer, 2014, S. 52). Die Erziehung des Individuums zur freien Vernunft und eine dadurch ermöglichte Bildung wurde insbesondere unter dem Gesichtspunkt des menschlichen (und gesellschaftlichen) Fortschritts verstanden (Seel & Hanke, 2015, S. 243), d.h. als geeignetes Mittel, um durch die eigene Selbstbestimmung ein bis dato vorherrschendes Gesellschafts- und Weltbild zu verwerfen bzw. zu ersetzen (Kuhlmann, 2013, S. 31). Die bis dato gültigen Vorstellungen von Individuum und Gesellschaft wurden somit neu generiert – das Verständnis von „Erziehung als Aufklärung, als notwendige Bedingung individuellen und gesellschaftlichen Glücks“ (Baumgart, 2007, S. 15) bestimmte fortan diesen gesellschaftlichen Umbruch. Trotz dieses aus heutiger Sicht als fortschrittlich zu bewertenden Einschnitts¹⁴ bestand auch Kritik, die sich im Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts äußerte. Dabei zielte die Kritik nicht auf diese reformerische Denkweise, sondern auf „ihre zweckrationalen Denk- und Handlungsformen, mit denen die Aufklärungspädagogik versuchte, die nachwachsende Generation einer systematischen Steuerung zu unterwerfen“ (ebd., 2007, S. 38). Als „Erziehung zur Bestialität“

¹² Kant (1784, S. 481) sieht in der Aufklärung „den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, wobei er Unmündigkeit als „das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ definiert.

¹³ Während die Erziehung im Mittelalter vor allem intendierte, Haltungen, Werte und Normen zu vermitteln, die auf ein christliches Leben in der Kirche bzw. Gemeinde, war die Vorstellung von Bildung insbesondere mit der Fähigkeit des Lesens und Deutens biblischer Texte verbunden, wobei insbesondere die Bildung abhängig von Stand war (Seel & Hanke, 2015, S. 198; 202).

¹⁴ In diesem Einschnitt sieht Klafki (1990, S. 91) einen fundamentalen Zusammenhang zu gegenwärtigen „personalen Grundrechten [...] und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie“.

wurde insbesondere ihre Zweckorientierung an den Anforderungen des Berufes, des Standes oder der Gesellschaft, d.h. die Bildung zur (gesellschaftlichen) Brauchbarkeit kritisiert (ebd., 2007, S. 83). Den utilitaristisch geprägten Tendenzen der Aufklärungspädagogik und ihrer Idee, den Menschen und seine Nützlichkeit für die Gesellschaft in das Zentrum des Interesses zu rücken, stellte sich der Neuhumanismus demnach mit seiner Maxime der zweckfreien, von gesellschaftlichen Zwängen losgelösten Bildung entgegen (vgl. Vierhaus 1979, S. 529). Der in der Aufklärungspädagogik verwendete Leitbegriff der Erziehung „als systematische Vermittlung gesellschaftlich nützlichen Wissens und konformer sozialer Verhaltensweisen“ (Baumgart, 2007, S. 83) hielt einer neuhumanistischen Prüfung demnach nicht stand. Fernab dieser gesellschaftlichen Nützlichkeitsabwägungen galt es in einem neuhumanistischen Selbstverständnis „die umfassende kognitive, moralische und ästhetische Bildung des Individuums, um die Bildung aller seiner individuellen >>Kräfte<< die durch keine andere Zwecksetzung begrenzt werden durfte“ (ebd., 2007, S. 83) zu verfolgen.¹⁵ Der Selbstzweck der Bildung wurde somit zum Ziel allen erzieherischen Handelns. Auf der Grundlage dieses Verständnisses und reger Diskurse formte sich allmählich ein moderner Bildungsbegriff, der sowohl materiale (objektbezogene), als auch formale (subjektbezogene) Auslegungen zuließ (vgl. Wiater, 2012, S. 18 f). Die dialektische Verschränkung von materialen und formalen Bildungsvorstellungen, hin zu einem kategorialen Bildungsprozess erfolgte im 20. Jahrhundert durch Klafki, welcher die bis dato bestehende Widersprüchlichkeit zwischen materialer und formaler Bildungstheorien vereinte (vgl. auch 2.2). Durch die gegenwärtige Kompetenzorientierung (vgl. Klieme et al., 2007) wird abermals, wenn auch nur in Nuancen, die Wandelbarkeit des Bildungsbegriffs deutlich. Dieser wird mehr und mehr im Verständnis des Kompetenzbegriffs ausgelegt und entfernt sich durch den Anspruch des Messbarmachens und dem Bezug zu einer möglichen „Employability“ und der damit verbundenen (berufsorientierten bzw. wirtschaftlichen) Zweckzuschreibung der neuhumanistischen Auffassung einer zweckfreien Bildung (vgl. Lederer, 2014, S. 21 f). Ohne die zueinander gewandeten Konzepte Bildung und Erziehung definieren zu wollen – die oben dargelegte historische Wandelbarkeit und ein bis heute bestehender Diskurs ließe ohnehin an der Dienlichkeit eines solchen Versuchs zweifeln – lassen sie sich in ihrem heutigen Verständnis dennoch deskriptiv sinnvoll voneinander abgrenzen und so in ihrem Einzelverständnis in Verbindung bringen. Wiater (2012, S. 21) vollzieht dies innerhalb prägnanter Kategorien. Während die Erziehung auf eine

¹⁵ Aus diesem Verständnis der Zweckfreiheit heraus formulierte auch v. Humboldt (1809, S. 217), dass die Erziehung so ausgerichtet sein soll, um „diejenigen Entwicklungen [sic] der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen gleich nothwendig [sic] ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen [sic] Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können“.

Verhaltensformung abzielt,¹⁶ i.d.R. an gesellschaftliche Institutionen gekoppelt ist und einen transitiven Bezug zwischen Erziehendem und Zögling für die begrenzte Zeit bis zum Erreichen der Mündigkeit bzw. des Erwachsenenstatus voraussetzt, intendiert die Bildung eine Entwicklung von gesellschafts- und kulturbezogenen Einstellungen, erfordert als reflexiver Prozess dabei nicht zwingend ein Bezugsverhältnis und versteht sich darüber hinaus als lebenslange Aufgabe. Bildungsprozesse können dabei als Ziel von Erziehungsprozessen definiert werden (Benner, 2015, S. 483), wobei die Erziehung somit sowohl als Voraussetzung, als auch „Förderer“ von Bildung verstanden werden kann (Wiater, 2012, S. 21).¹⁷ Die gegenwärtige Verschränkung beider Konzepte wird im Rahmen der Darstellung des Bildungswerts des Unterrichtsfaches Sport deutlich, dessen gegenwärtige fachdidaktische Grundlage der „erziehende Sportunterricht“ darstellt.

2.2 Zum Bildungswert des Faches Sport

Wie bereits in Kapitel 1.1 dargelegt, stellt der Bildungswert des Unterrichtsfaches Sport hinsichtlich der Frage nach seiner schulischen Legitimation nicht nur seinen besten Advokaten dar, in der hieraus entstehenden Konsequenz fundiert er zudem auch ein Forschungsinteresse an der (universitären) Sportlehramtsausbildung. Aufgrund dieser zentralen Bedeutung für das gesamte Fachgebiet ergeht im Folgenden eine Betrachtung dieses konkreten Bildungspotenzials des Sportunterrichts. Dabei gilt es zunächst darauf zu verweisen, dass dieses Bildungspotenzial dem Unterrichtsfach Sport nicht im Rahmen eines Automatismus bzw. einer Voraussetzungslosigkeit per se immanent ist, „sondern [sich] in Abhängigkeit von geeigneten Inszenierungen“ (Prohl, 2011, S. 169) entfaltet. Das Bildungspotenzial des Sportunterrichts lässt sich also nur bei entsprechend adäquater Gestaltung desgleichen voll ausschöpfen. Eine solche, von Prohl (2011, S. 169) beschriebene „geeignete Inszenierung“ – ohne dabei die negative Konnotation der Theatralik oder Täuschung bedienen zu wollen – bietet der Rahmen des erziehenden Sportunterrichts. Innerhalb dieses „erziehenden Sportunterrichts“ wird die Verbindung zwischen Erziehung und Bildung im Sportunterricht deutlich sichtbar, sodass dieser

¹⁶ In Bezug auf diese Verhaltensformung sieht Brezinka (1990, S. 95) erzieherische Handlungen als „Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“.

¹⁷ In diesem Zusammenhang merkt von Hentig (1996, S. 151) an: „Bildung ist in seiner prägnanten Bedeutung immer Sich-bilden, sie beginnt erst dort, wo man sie selber in die Hand nimmt. Davor liegen die Bemühungen der anderen, die dies ermöglichen“.

am staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. u.a. Art. 1 BayEUG; §2 HschG; § 2 SchulG NRW) anknüpft.

Der erziehende Sportunterricht,¹⁸ dessen Leitidee der Doppelauftrag, d.h. die *Erziehung zum Sport* und die *Erziehung durch Sport* darstellt und damit neben Bewegungsbildung, auch allgemeine Bildung als nicht zu trennendes Ziel des Sportunterrichts intendiert (vgl. Prohl, 2010b, S. 183; Prohl, 2017, S. 66), betont als intermediäres Konzept sowohl die materiale, als auch formale Seite eines insgesamt kategorialen Bildungsverständnisses (vgl. Klafki, 1959) – also zum einen Sacherschließung und zum anderen Persönlichkeitsentwicklung.¹⁹ Ziel des Sportunterrichts ist es also nicht allein, durch die Anbahnung von Bewegungskompetenz im Idealfall auf lebenslanges Sporttreiben und einer damit verbundenen reflektierten Teilhabe an der Gesellschaft motorisch vorzubereiten bzw. zu qualifizieren, sondern auch diesbezüglich im Rahmen des Sportunterrichts die Möglichkeit der Entwicklung individueller und zugleich gesellschaftsrelevanter Persönlichkeitspotenziale (d.h. personale, soziale, kognitive und reflexive Kompetenzen) zu offerieren (vgl. Prohl, 2008, S. 45; Prohl, 2017, S. 66-69). Einer Halbbildung entgegenwirkend soll es im Rahmen dieses kategorialen Bildungsverständnisses gelingen, im Zuge ästhetischen Handelns und der damit verbundenen Ausbildung einer Bewegungskompetenz zugleich wesentliche Schlüsselkompetenzen der allgemeinen Bildung zu erwerben bzw. zu entwickeln (Prohl, 2011, S. 171; Prohl & Krick, 2006, S 21). Diese, oben als personale, soziale, kognitive und reflexive Kompetenz(en) bezeichnet, benennt Klafki (2001, S. 17) konkret als „Fähigkeit zur Selbstbestimmung, „Mitbestimmungsfähigkeit“ sowie „Solidaritätsfähigkeit“. Diese im Zuge ästhetischer Handlungen stattfindende symbiotische Entwicklung diverser Fähigkeiten eines formalen Bildungsursprungs, sowohl geprägt von Individualität, als auch Kollektivität, birgt die Chance der dauerhaften Festigung solcher Dispositionen im Sinne eines demokratischen Habitus, welcher im allgemeinen durch das Erkennen und die Wertschätzung des demokratischen Handelns zur eigenen Willensbildung als Mittel gemeinsamer Problemlösung sichtbar wird (Honneth, 1999, S. 60 f).

Aus bildungstheoretischer Sicht ist der Sportunterricht in seinem Verständnis als erziehender Sportunterricht also durchaus in der Lage, nicht lediglich materialen Bildungsanforderungen zu genügen, sondern durch die untrennbare Verschränkung mit formalen Aspekten der Bil-

¹⁸ Der erziehende Sportunterricht als fachdidaktische Position gilt in der aktuellen sportdidaktischen Position als normative Leitidee für die Gestaltung von Sportunterricht in Deutschland (vgl. Hofmann, 2019, S. 107; Prohl, 2010a, S. 177; vgl. auch 4.2.2).

¹⁹ Während die Erziehung auf eine transitive „Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Kenntnissen, die man [auch, jedoch nicht exklusiv] zum Sporttreiben in dieser Gesellschaft braucht“ (Neuber, 2011, S. 149) - d.h. auf eine Mitgabe eines „Handwerkskoffers“ mit diversen nützlichen Werkzeugen abzielt – soll Bildung den eigenverantwortlichen und reflektierten Umgang mit den darin befindlichen Werkzeugen zur positiven und individuellen Gestaltung des eigenen Lebens ermöglichen (vgl. Beckers, 2001, S. 34).

derung kategoriale Bildungsprozesse zu offerieren. Die besondere Eignung des Sportunterrichts für diese kategorialen Bildungsprozesse lässt sich indes noch weiter konkretisieren. So argumentiert Prohl (2011, S. 167 f), dass der Sportunterricht zunächst als isolierter und geschützter Raum fungiert, der seinen Teilnehmern die Möglichkeit eröffnet, im Rahmen ihrer Erfahrung kategorialer Bildungsprozesse kaum bis keine (negativen) Konsequenzen für ihr wirkliches Leben befürchten zu müssen. Auf diese Weise können Bildungsprozesse des Einzelnen mit Bedeutung für sein zukünftiges persönliches und gesellschaftliches Leben ohne die unmittelbare Gefahr bzw. Angst weitreichender gesellschaftlicher Repressionen als mögliche Konsequenz des eigenen Handelns stattfinden.²⁰ Des Weiteren lassen sich durch die zahlreichen Möglichkeiten und Formen des kooperativen Miteinanders im Sportunterricht soziale Barrieren in besonderer Weise abbauen oder ihnen auch gar präventiv vorbeugen. Der Sportunterricht eignet sich für die Kreation solcher Lern- und Bildungssituationen außerordentlich.²¹ Schließlich sind es jedoch nicht nur Situationen des Miteinanders per se, sondern auch solche des „Miteinander[s] im Gegeneinander“ (Prohl, 2011, S. 168), die durch die Vorgabe von Regeln und deren notwendiger Einhaltung im Sportunterricht ermöglicht werden.²²

Der erziehende Sportunterricht als normative Leitidee vermag es also, neben der materialen Bewegungsbildung auch insbesondere im Hinblick auf die formale Seite eines kategorialen Bildungsverständnisses, regelmäßige „Bildungsbegegnungen“ zu ermöglichen, die zum einen in ihrer Natur grundverschieden sind (individualbezogen und/oder kollektivbezogen) und zum anderen in einem relativ überwachten, d.h. in „geschütztem“ Umfeld geschehen können. Demnach scheint es, als ließen sich die oben genannten Kompetenzen Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit, welche sich im eigentlichen Leben in einer demokratischen Gesellschaft als unabdingbar erweisen – demokratische Gesellschaften sind durch die konstante Kontrastierung von Individualismus bzw. Selbstbestimmung und

²⁰ Durch i.d.R. nicht zu erwartende Repressionen, die ohnehin kaum über den eigentlichen Sportunterricht hinausgehen, können sich Schülerinnen und Schüler im besten Fall vergleichsweise frei und unbekümmert auf mögliche Bildungsprozesse einlassen. Außerhalb dieses überblickbaren und geschützten Raumes mag die Furcht vor „weitreichenden Fehlern“ mögliche Bildungsprozesse einschränken. So kann ein „Nicht-Können“ im Sportunterricht – im Rahmen der Inszenierung der Sportlehrkraft – als positives Lernen aus „Fehlern“ vermittelt werden. Außerhalb dieses Raumes mag ein „Nicht-Können“ dahingegen unter Umständen vermehrt Spott und Häme begegnen. Für die geeignete Schaffung dieses Raumes steht die Sportlehrkraft in besonderer Verantwortung, denn „über das Erleben von Misserfolg und Ausgrenzung [können] massive Missachtungserfahrungen gemacht werden, die umso prägender sind, als sie unmittelbar ‚am eigenen Leib‘ erfahren werden“ (Neuber, 2011, S. 145).

²¹ Die Kooperationsanforderungen im Sportunterricht sind vielseitig und allgegenwärtig. Diese erstrecken sich vom Aufbau, über Partner- und Gruppenübungen bzw. –wettkämpfe bis hin zum Abbau. Dies schafft einen Übergang zum Zurechtfinden und der harmonischen eigenen Eingliederung in das Kollektiv der Gesellschaft.

²² Der Sportunterricht offeriert demnach nicht nur Möglichkeiten der bloßen Kooperation, sondern auch die Möglichkeiten des geordneten, nach Regeln ablaufenden Gegeneinanders. Die Interessen des Selbst – unter Beachtung der vom Kollektiv festgelegten Normen – zu vertreten und dafür einzustehen, stellt einen Bezug zur Lebensrealität dar.

Kollektivismus und Rücksichtnahme²³ bestimmt – , in diesem vergleichsweise kontrollierbaren Umfeld grundsätzlich im Rahmen des erziehenden Sportunterrichts geeignet erwerben bzw. entwickeln. In Klafkis kategorialen Bildungsverständnis geht es darum, sich die Wirklichkeit kategorial zu erschließen und „selbst – dank selbstvollzogener ‚kategorialer Einsichten‘, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit“ (Klafki, 1963, S. 44) erschlossen zu werden. Der Sportunterricht versteht es somit – bei entsprechender Inszenierung – ein Ort zu sein, in dem sich im Rahmen einer „doppelseitige[n] Erschließung des Menschen“ (Schelten, 2004, S. 31) Schülerinnen und Schüler den Sport als Bestandteil der Gesellschaft kategorial erschließen und gleichzeitig für den Sport als Bestandteil der Gesellschaft erschlossen werden. Der oben genannte Individualismus und Kollektivismus zeigt sich demnach nicht nur im Prozess des Erschließens, sondern auch im Prozess des Erschlossenwerdens, indem sie, die Schülerinnen und Schüler, nicht nur die Sport- und Bewegungskultur (als einen Bereich der Gesellschaft) für sich als Individuen erschließen, sondern als Individuen für ein größeres Kollektiv, nämlich die Sport- und Bewegungskultur (als Teilbereich der Gesellschaft), erschlossen werden. Somit lässt sich das Bildungspotenzial des (erziehenden) Sportunterrichts sowohl aus der Perspektive des Individuums, als auch aus gesellschaftlicher Perspektive positiv bewerten.

Eine fehlende Trennschärfe der Begriffe Bildung und Erziehung, wie sie insbesondere im anglo-amerikanischen zu finden ist (vgl. 2.1), stellt per se kein Hindernis für die Entfaltung des oben beschriebenen Bildungspotenzials des (erziehenden) Sportunterrichts dar. Die von Prohl (2011, S. 169) als Voraussetzung beschriebene „geeignete Inszenierung“ ist weniger vom Bildungsverständnis eines Landes abhängig, sondern vor allem vom konkreten Wesen des Sportunterrichts per se, d.h. seiner Inhalte und Methodik, die Bildungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler kreieren bzw. offerieren sollen. Hier zeigt sich schlussendlich die verantwortungsvolle Rolle, welche die Sportlehrkraft als Arrangeur des Sportunterrichts einnimmt: „Unterricht soll so gestaltet werden, dass es den Heranwachsenden möglich wird, Bildung zu *erleben*“ (Meyer & Meyer, 2007, S. 31). Zwar ist es nicht die Sportlehrkraft, die Bildung gezielt transitiv vermitteln kann – Bildung lässt sich lediglich als reflexiv begreifen – jedoch ist sie es, die für die oben genannte „geeignete Inszenierung“ zur bestmöglichen Potenzialnutzung des Sportunterrichts in die Pflicht genommen wird. Sie ist es, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, sich sowohl auf materialer Seite, wie auch auf for-

²³ Diese Kontrastierung ist relativ – so sind die USA, wie auch Deutschland durch demokratische Gesellschaftsstrukturen gekennzeichnet, der Individualismus spielt jedoch im US-amerikanischen Gesellschaftsverständnis eine weitaus tragendere Rolle, als in Deutschland (vgl. Hofstede, 2001, S. 70 f).

maler Seite, d.h. kategorial zu bilden. Sie ist es, die geeignete Bedingungen für Schülerinnen und Schüler schafft, um ihnen eine „reflexive[] Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen“ (Dörpinghaus, 2011, S. 18) zu ermöglichen. „[Die] Prozesshaftigkeit der Bildung als omnipräsenten Vorgang des Menschen“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 134), idealerweise ohne konkretes Ende, unterstreicht weiter die diesbezügliche Verantwortung der Sportlehrkraft, welche oft dieselben Schülerinnen und Schüler über mehrere Jahre hinweg in diesem Bildungsprozess im Rahmen des Sportunterrichts „betreut“. Forschungsbemühen zur (universitären) Sportlehrer*innenbildung mit melioristischer Absicht erscheinen unter Annahme eines Zusammenhangs zwischen Lehrerbildung an den Hochschulen und „dem“ Lernen an den Schulen (Waschler, 2001, S. 236) somit als wertvoller und berechtigter Ansatzpunkt zur adäquaten Gewährleistung des (auch gesetzlichen) Anspruchs von Schülerinnen und Schülern auf umfassende Bildungsangebote im Rahmen des Sportunterrichts.

2.3 Das Ergebnis von Bildungsprozessen – Kompetenzen und Bildungsstandards

Im vorherigen Kapitel wurde bereits die verantwortungsvolle Rolle der Lehrkraft im erziehenden Sportunterricht angedeutet. Auch wenn sie Bildung per se nicht transitiv vermitteln kann, so liegt es doch an ihr, den Sportunterricht im Sinne bildungsförderlicher Bewegungsangebote zu inszenieren. Im Idealfall sind diese Bildungsangebote also für jeden Schüler individuell, d.h. bestmöglich nutzbar. Doch was ist nun das Ergebnis dieser, im Idealfall umfangreich stattfindenden Bildungsprozesse im Sportunterricht? Die Antwort für die formale Seite des kategorialen Bildungsverständnisses liefert Klafki (2001, S. 17) indirekt mit der Nennung von „Mitbestimmungsfähigkeit“, „Solidaritätsfähigkeit“ und der „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“ als Bildungswirkung, ohne diese dabei explizit als überfachliche Kompetenzen, auch bekannt als Schlüsselkompetenzen (vgl. Stübiger & Stübiger, 2018, S. 43 f), zu bezeichnen. Eine Betrachtung des Kompetenzbegriffs unterstreicht indes die Einordnung der von Klafki benannten, durch Bildungsprozesse hervorgerufenen Fähigkeiten als Kompetenzen. Demnach lassen sich Kompetenzen als

[e]rworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung

und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen [sind]. (Klieme et al., 2007, S. 65)

Kompetenzen gehen also über bloßes Wissen hinaus. Begreift man das Leben als Summe komplexer Herausforderung, so befähigen Kompetenzen und deren Verzahnung zur Bewältigung der in einer Lebensspanne auftretenden Summanden dieser komplexen Herausforderung. Durch eine Orientierung an Kompetenzen soll explizit träges Wissen und blindes Können, welches für außerhalb des Erwerbskontexts kaum verwertbar oder nutzbar gemacht werden kann, vermieden werden und im Gegensatz hierzu eine Befähigung zum flexiblen und adaptiven Handeln in komplexen Anforderungs- bzw. Problemsituationen das Ziel von Bildungsprozessen sein (vgl. Kurz & Gogoll, 2010, S. 239 ff). Neben überfachlichen Kompetenzen als Ergebnis formaler Bildungsprozesse steht auch eine fachliche Kompetenz (Sachkompetenz) als Bildungsziel der materialen Seite eines insgesamt kategorialen, also dialektisch-verschränkten Bildungsverständnisses im Fokus eines erziehenden Sportunterrichts (vgl. Stübing & Stübing, 2018, S. 4).²⁴ Die Maßstäbe der erworbenen Kompetenzen, also dieser, für die Lebensgestaltung eines Individuums in einer Gesellschaft förderlichen oder gar erforderlichen Fähigkeiten, werden als Bildungsstandards bezeichnet. Gemäß der auf einen schulischen bzw. unterrichtlichen Kontext bezogenen Definition von Klieme et al. (2007, S. 9) legen Bildungsstandards fest,

welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

²⁴ Über die spezifische Einteilung und Benennung von fachlichen und nicht-fachlichen bzw. überfachlichen Kompetenzen herrscht ein reger Diskurs (vgl. u.a. Hildebrandt-Stramann & Laging, 2005, S. 115 f; Neumann, 2010b, S. 38 f; Neumann, 2013, S. 27 f; Zeuner & Hummel, 2006, S. 41 ff). Kurz (2008, S. 34) kritisiert beispielsweise gar eine Verwendung von den ursprünglich der beruflichen Bildung entstammenden Kompetenzbereiche "Sachkompetenz", "Personalkompetenz", "Sozialkompetenz" und "Methodenkompetenz" für den Sportunterricht, da sie nicht auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktik basieren. Ein Konsens existiert demnach diesbezüglich nicht.

Die Kompetenzorientierung und die damit verbundene Festlegung von Bildungsstandards stellt somit eine klare Output-Orientierung dar – das Interesse liegt hierbei auf dem Ergebnis von Lern- bzw. Bildungsprozessen, d.h. „bildungsbezogenen Zielsetzungen, die im Unterricht empirisch nachweisbar angesteuert und im Schulalltag auch realisiert werden können“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 81). In diesem Zusammenhang konkretisieren Klieme et al. (2007, S. 9): sie, die Bildungsstandards, „benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen [Mindest-]Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben“ (ebd., 2003, S. 9). Balz (2007, S. 21 f) sieht in den Bildungsstandards für den Sportunterricht diverse Chancen. Beispielsweise können Bildungsstandards im Rahmen einer Vergleichbarkeit von Schulleistungen zu einem höheren Wettbewerb und einer ggf. resultierenden Qualitätssteigerung des Sportunterrichts führen. Ebenso denkbar seien auch eine größere Bildungsgerechtigkeit im Rahmen verbindlicherer Zielsetzungen Inhalte und Vermittlungsweise des Sportunterrichts oder auch eine insgesamt Festigung der Position des Sportunterrichts in der Debatte um seine Legitimation, indem dieser, ebenso wie andere Unterrichtsfächer, an verbindlichen Bildungsstandards ausgerichtet ist.²⁵

Für den Sportunterricht bedeutet dies, dass die Kompetenzziele gemäß erarbeiteter Bildungsstandards im Sinne eines kategorialen Bildungsverständnisses im Rahmen des Doppelauftrages des erziehenden Sportunterrichts zu formulieren sind. Die spezifischen Lerninhalte spielen im Verhältnis zu einer inputorientierten Steuerung zunächst eine untergeordnete Rolle – essentiell ist deren Eignung für kategoriale Bildungsprozesse. Werden Kompetenzen als das Ergebnis von Bildungsprozessen als ein Vorgabemaß dieser Kompetenzen verstanden, so steht die Sportlehrkraft durch diese Output-Orientierung aus bildungstheoretischer Sicht in einer zentralen Position. Die von der Sportlehrkraft durch eine geeignete Inszenierung des Sportunterrichts – d.h. in einem kategorialen Verständnis – ermöglichten Bildungsprozesse sollen demnach durch Kompetenzen sichtbar werden, auch indem sich diese in Kompetenzmodelle bzw. Kompetenzraster einordnen lassen – so soll Aufschluss über die jeweilig erreichten Kompetenzniveaus der Schülerinnen gegeben und hierdurch die Grundlage für indi-

²⁵ Dennoch existieren in diesem Zusammenhang auch kritische Stimmen, die zwischen (kategorialer) Bildung und der Formulierung von Kompetenzen bzw. Bildungsstandards als „Ergebnisse“ von Bildungsprozessen ein Spannungsfeld erkennen. Diese zusammenfassend merkt Lederer (2014, S. 21 f) an, dass im Zuge der Kompetenzorientierung die Gefahr besteht, dass das Verständnis des Bildungsbegriff in seiner aufklärerisch und neuhumanistisch geprägten Auffassung hin zu einer „Employability“-Interpretation abdriftet, in deren Rahmen die ökonomischen Interessen des Arbeitsmarktes Vorrang vor einer umfassenden und individuellen Persönlichkeitsentwicklung besitzen.

viduelle Förderungsansätze geschaffen werden können (Stübig & Stübig, 2018, S. 41).²⁶ Trotz einer Vielzahl an unterschiedlichen Kompetenzmodellen, Kompetenzvorstellungen und bisher fehlender Validität(en)²⁷ (Kurz & Gogoll, 2010, S. 239 ff) – „das Ergebnis sind oft assoziative alltagssprachlich formulierte Schulstufenmodelle mit normativen Aussagen zur sogenannten Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, wobei offenbleibt, wie die anspruchsvollen Wertbezüge und Reflexionsleistungen im konkreten Unterricht erreicht werden können“ (Franke, 2018, S. 254) – scheint die Formulierung von Kompetenzen und Bildungsstandards im Sportunterricht in allem Fall als „Reminder“, ja gar als Appell an die Sportlehrkräfte dienen zu können, sowohl das materiale, als auch formale Bildungspotenzial des Sportunterrichts dialektisch verschränkt als kategoriales Bildungspotenzial zu erkennen, den Schülerinnen und Schülern durch eine entsprechend adäquate Inszenierung ihres Sportunterrichts zu offerieren und die Ergebnisse von Bildungsprozessen, d.h. (erhoffte) Kompetenzen und deren (erhofftes Ausmaß) in den Vordergrund ihres Unterrichtswirkens zu stellen.²⁸ Versteht die Sportlehrkraft Kompetenzen „als Zielhorizonte eines längerfristigen Lernprozesses [bzw. Bildungsprozesses]“ (Neumann, 2013, S. 26), so können Kompetenzformulierungen im Sinne eines kategorialen Bildungsverständnisses eine Strukturierungshilfe für die Gestaltung des eigenen Sportunterrichts anhand untergeordneter und auf den kategorialen Bildungsprozess abgestimmte Lernziele darstellen, sodass eine bildungsförderliche „geeignete Inszenierung“ durchaus langfristig gelingen kann. Dass eine Kompetenzorientierung und eine damit verbundene Setzung von Bildungsstandards sowohl im Sportunterricht in Deutschland, als auch in den USA, wie auch im Rahmen der universitären Sportlehrerausbildung beider Länder existieren, wird im Verlauf dieser Arbeit deutlich werden.

²⁶ Krick (2006, S. 38 f) merkt in diesem Zusammenhang an, dass man Bildung per se nicht messen könne, es aber durchaus möglich sei zu evaluieren, ob und in welchem Ausmaß der Unterricht entsprechende Bildungsmöglichkeiten bzw. Bildungsangebote zur Verfügung stelle.

²⁷ Zeuner und Hummel (2006, S. 40) verdeutlichen die Problematik einer Etablierung eines einheitlichen Kompetenzmodells für den Sportunterricht. So ergibt sich ein breit gefächertes Anforderungsmuster, u.a. bestehend aus einer Eignung und Vergleichbarkeit auf nationaler, wie internationaler Ebene, Praktikabilität für eine belastungsgeringe Verwendung durch die Lehrkräfte, die Anwendung für alle Schularten und Klassenstufen oder auch die konkrete Erfassung der Ausprägungsgrade für die im Sportunterricht ausprägbaren Kompetenzen.

²⁸ Ein „Sichtbarmachen“ oder gar eine Messung von Bildungsprozessen scheint insbesondere für bestimmte Aspekte eines kategorialen Bildungsverständnisses (beispielsweise Reflexionsvermögen, Einsicht oder Werthaltungen, etc.) – insbesondere für die Sportlehrperson im schulischen Alltag – kaum möglich, zumal zudem auch von langfristigen Prozessentwicklungen auszugehen ist.

3 Vorbereitende Betrachtungen zu einer vergleichenden Analyse

3.1 Zum Stand der Forschung

Mit einem systematischen Vergleich der deutschen und US-amerikanischen universitären Lehramtsausbildung für das Fach Sport betritt diese Arbeit wissenschaftliches Neuland. Zwar existieren zahlreiche Beiträge, die entweder Teile des eigenen oder (seltener und) des fremden Systems rein deskriptiv beschreiben – ein allgemein moniertes Phänomen in der vergleichenden Erziehungswissenschaft seit der Jahrtausendwende (vgl. Fossum, 2015, S. 138 f) –, jedoch können diese aufgrund oftmals fehlender komparativer Eigenschaften allenfalls der Sportpädagogik per se und nicht der vergleichenden Sportpädagogik zugeordnet werden. Um es in Anlehnung an Beredays Stufenmodell (vgl. 3.3.6) zu beschreiben, fehlt diesen Arbeiten oftmals die letzte, vierte und damit vergleichende Stufe. Fanden in der Vergangenheit im internationalen Bereich vergleichende Studien in der Sportpädagogik statt, so war das Hauptaugenmerk oftmals dem Sportunterricht gewidmet (Haag, 2010, S. 65), weniger der Ausbildung der für den Sportunterricht zuständigen und verantwortlichen Lehrpersonen.²⁹ Kaulitz (2001b, S. 104) kritisiert allgemein die äußerst wenigen Publikationen vergleichender Studien im Bereich Sportunterricht und Sport um die Jahrtausendwende und bezeichnet den Umgang mit der vergleichenden Sportpädagogik in der Wissenschaft als Behandlung zweiter Klasse. In Folge der seit Kaulitz geäußerten Kritik immer noch vergleichsweise geringen Anzahl an vergleichenden Studien im Sportpädagogikbereich, bleibt der Erkenntnisstand, was die allgemeine Thematik des Vergleichens und somit auch spezifische Ländervergleiche betrifft, wie beispielsweise der in dieser Arbeit angedachte Vergleich zwischen Deutschland und den USA, relativ überschaubar. Es muss jedoch diesbezüglich auch vor Augen geführt werden, dass die vergleichende Sportpädagogik per se aufgrund ihrer subdisziplinären Stellung in der Sportpädagogik bzw. Sportwissenschaft im Allgemeinen nur einen sehr geringen Anteil der gesamten sportpädagogischen oder gar sportwissenschaftlichen Forschung ausmacht bzw. ausmachen kann (vgl. Haag, 2004, S. 19). Länder- bzw. Systemvergleichen, die zudem noch einen Vergleich des Sportunterrichts oder gar der Sportlehramtsausbildung – wie in dieser Arbeit beabsichtigt – thematisieren, wird daher folglich nur selten angemessene Aufmerksamkeit ge-

²⁹ So fehlen international vergleichende Studien zur Lehrerbildung mit ähnlicher Größenordnung, Bedeutung und Förderung, wie sie teilweise für den Schulsportunterricht erfolgen. In diesem Rahmen zu erwähnen sind beispielsweise die von der UNESCO veröffentlichten „World-wide Survey of School Physical Education“ I (2000) und II (2009), wobei zweite „als das zentrale Schlüsseldokument für ‚Schulsport aus internationaler Perspektive‘“ (Haag, 2010, S.66) gewertet wird.

schenkt.

Aufgrund dieses dünnen Forschungsstandes zum genauen Thema dieser Arbeit und wenig vorhandener vergleichender, sportbezogener Arbeiten im Allgemeinen, werden bei der folgenden Beschreibung der bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse neben vergleichenden Studien auch nicht vergleichende Untersuchungen herangezogen. Dennoch soll der nachfolgende Literaturüberblick dahingehend beschränkt werden, dass – mit Ausnahme einer Arbeit (Crum, 1999) – lediglich solche behandelt werden, die sich im Idealfall mit sportpädagogischen Vergleichen bezüglich Sportunterricht und Sportlehrer*innenbildung der Länder Deutschland und USA befassen, zumindest jedoch mit einem der genannten Länder. Ziel ist es, ein möglich umfassendes Bild des Forschungsstandes rund um die neuartige inhaltliche Thematik dieser Arbeit zu schaffen, jedoch eine unnötige Ausweitung auf fachfremde oder allgemeine Lehrerbildungs- bzw. Unterrichtsvergleiche entgegen Bennetts, Howells und Simris (1975) enger Definition der vergleichenden Sportpädagogik (vgl. 3.3.4) zu vermeiden. Es bleibt zu erwähnen, dass Aufsätze und Essays aus sportpädagogischen Fachzeitschriften einen Großteil der relevanten Arbeiten darstellen, die oftmals aufgrund ihrer Kürze und fehlenden Tiefe trotz komparativer Absichten allenfalls deskriptive Aufgaben erfüllen können. Dennoch stellen sie wichtige wissenschaftliche Anstöße für weiterführende Untersuchungen, wie etwa diese Arbeit, dar.

3.1.1 Komparative Untersuchungen

In seinem Essay „A Comparison of Physical Education (PE) Development in the Czech Republic, Germany, and the USA – A Historical Perspective“ beschreibt Vlček (2009) zunächst die unterschiedlichen historischen Entwicklungen des deutschen, US-amerikanischen und tschechischen Sportunterrichts und versucht dann Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. Vlček betont die zahlreichen Reformbewegungen, denen der deutsche und US-amerikanische Schulsport in seiner Geschichte unterlagen und weist auf das Potenzial von Reformen hin, von denen seiner Meinung nach auch der tschechische Schulsport in Zukunft profitieren könnte. Sein komparativer Ansatz stellt zudem dar, dass sowohl der deutsche, als auch der US-amerikanische Schulsport schon immer gesellschaftlichen und historischen Einflüssen unterlagen. Somit scheint es auch für diese Arbeit naheliegend und relevant, historische und gegenwärtige Gesellschaftseinflüsse mit möglichen Auswirkungen auf die (universitäre) Sportlehrer*innenbildung zu berücksichtigen .

In „Conceptual Divergences in European PE-teacher and Sport Coach Education Programmes: A pilot study“ aus dem Jahr 1999 untersucht Crum die Verschiedenartigkeit und Kompatibilität diverser Ausbildungsprogramme von Sportlehrern 13 ausgewählter Länder der Europäischen Union und Israel. Dabei werden unter anderem Körper- und Bewegungskonzepte und die Rolle der Sportlehrperson miteinander verglichen. In einem sich anschließenden Fragebogen beantworten 38 in der universitären Sportlehrramtsausbildung tätigen Dozenten Fragen zu Bewegungskonzepten, der Rolle des Sports, und des Vorstellungskonzepts des Sportunterrichts mit dem Ziel, einen umfassenden Vergleich der Sportunterrichts und der Sportlehrramtsausbildung der beteiligten Nationen zu erstellen. Die Arbeit Crums offenbart die Schwierigkeit des simultanen Vergleichens einer Vielzahl diverser Ausbildungsprogramme unterschiedlicher Länder – ein nötiger Tiefgang der Untersuchung gestaltet sich auch wegen häufig auftretender föderalistischer Strukturen innerhalb eines Landes schwierig. Im Rahmen dieser Dissertation werden daher lediglich die universitären Ausbildungssysteme zweier Länder betrachtet, um somit die Möglichkeit einer detaillierten Betrachtung zu nutzen.

Pühse und Gerber behandeln in ihrer 2005 erschienenen Monografie „International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects“ die Situation des Sportunterrichts im Rahmen eines Vergleichs von 35 Ländern (darunter auch Deutschland und die USA). In ihrer qualitativen Studie werden Experten der jeweiligen Länder, die Erfahrungen in der Unterrichtsentwicklung im Fach Sport vorweisen können, u.a. zu den Werten und Idealen, dem Stand, den didaktischen Modellen und der Legitimation des Sportunterrichts in ihrem Land bzw. ihrer Region befragt. In einem vergleichenden Nachtrag kommen sie zu dem Ergebnis, dass bei Betrachtung aller untersuchten Länder und Regionen die häufigsten auftretenden Probleme im Rahmen des Sportunterrichts die oftmals fehlende Qualitätskontrolle, die unzureichende Ausbildung von Lehrern der Primärstufe, ein niedriges generelles Ansehen des Faches Sport, wenig Zeit und wenig Geld oder auch eine hohe Zahl an Burnout-Erkrankungen darstellen. Für den Vergleich der universitären Sportlehrramtsausbildung in Deutschland und den USA erscheint es kosequenterweise lohnenswert, den Sportunterricht bzw. den Schulsport im Rahmen einer außensystemischen Betrachtung zusätzlich in den Blick zu nehmen, um eine valide Interpretation etwaig vorhandener universitärer Ausbildungsdifferenzen- bzw. Gemeinsamkeiten zu ermöglichen.

In dem bereits 1986 erschienen Artikel „A Comparative Study of Physical Education Profes-

sional Preparation Programs in Brazil and the United States“ vergleichen Vieira da Rosa und Shields die Lehramtsausbildung für das Fach Sport in Brasilien bzw. Südamerika und den USA in einigen wenigen ausgewählten Kategorien wie etwa Auswahl der Studenten / Studienvoraussetzungen, Studienabschlüsse der Dozierenden, sowie Studieninhalte. Schließlich bleibt es bei einer eher deskriptiven Gegenüberstellung der genannten Kategorien in Tabledarstellung mit Prozentangaben. Eine wirkliche Analyse und Auswertung der Daten, auf der ein Vergleich aufbauen könnte fehlen ebenso wie konkrete Ergebnisse oder Empfehlungen. Für die vorliegende Dissertation bedeutet dies, dass Potenziale und Entwicklungsperspektiven beider Ausbildungssysteme nur dann adäquat eruiert werden können, wenn das Forschungsdesign Möglichkeiten offeriert, über eine rein deskriptive Gegenüberstellung hinauszugehen.

In „A comparison of Korean and U.S. physical education teacher education systems“ vergleichen Lee und Choi (2011) im Rahmen einer 24-seitigen Abhandlung die Ausbildungssysteme von koreanischen und US-amerikanischen Sportlehrern. Dabei konzentrieren sich die Autoren auf Zulassungsvoraussetzungen, Organisation und Inhalt des Studiums (sowohl Theorie, als auch Praxis), Schulpraktika und Zertifizierungsvoraussetzungen. Beispielsweise wird festgestellt, dass die US-amerikanische Ausbildung einen größeren Fokus auf sportlehramtsbezogenes, pädagogisches Wissen sowie Schulpraktika legt, jedoch im Vergleich zur koreanischen Ausbildung Schwächen im fachwissenschaftlichen Bereich aufweist. Schließlich sprechen die Autoren auf Basis der gefundenen Ähnlichkeiten und Unterschiede, bzw. Schwächen und Stärken Empfehlungen für die positive Weiterentwicklung beider Systeme aus. Neben fehlenden konkreten Praxisbeispielen diverser universitärer Studiengänge offerieren Lee und Choi – wohl auch aufgrund des geringen Umfangs ihrer Abhandlung – keine konkreten Handlungsvorschläge, welche etwaige Potenziale und Entwicklungsperspektiven fassbar und somit umsetzbar erscheinen ließen. Das Aufzeigen solch konkreter Handlungsvorschläge, auch auf der Basis von gewonnenen Daten exemplarisch ausgewählter Studiengängen, soll im Rahmen der vorliegenden Vergleichsuntersuchung der deutschen und US-amerikanischen universitären Sportlehramtsausbildung eine zentrale Stellung einnehmen.

3.1.2 Deskriptive Untersuchungen

Cazers & Miller (2000) behandeln in ihrem Essay „The German Contribution to American Physical Education: A Historical Perspective“ den deutschen Einfluss auf das US-amerikanische Sportsystem im Rahmen eines historischen Vergleichs. Dabei schildern sie den durch Migration erwirkten Export des deutschen Turnens in die USA im 19. Jahrhundert und dessen teilweise noch heute sichtbaren Auswirkungen auf den Schulsport und die Sportlehrerbildung. Dabei nennen sie nicht nur Turngeräte wie Reck, Barren oder Schwebebalken, sondern verweisen auf die schon von der Turnerbewegung im 19. Jahrhundert propagierte Bedeutsamkeit von physischer Fitness und Spielen, sowie deren tragende Rolle im amerikanischen Sportunterricht der Neuzeit. Dieser Essay von Cazars und Miller zeigt den deutschen Einfluss auf das US-amerikanische Sportsystem aus einer historischen Perspektive. Von hier ausgehend erscheint für diese Arbeit die Frage relevant, inwiefern neben des gezeigten Unilateralismus auch von bilateralen sportlich-historischen Verbindungslinien ausgegangen werden kann und ob sich die gegenwärtigen Ausbildungssysteme der deutschen und US-amerikanischen universitären Sportlehramtsausbildung auf diese etwaigen bilateralen sportlich-historischen Verbindungslinien in den jeweiligen gegenwärtigen Ausbildungsphilosophien zurückführen lassen.

Hofmann und van Ruiten (2005) diskutieren in ihrem Essay „Physical Education im amerikanischen Bildungssystem oder wie steht es um den amerikanischen Schulsport?“ die Strukturen des Bildungswesens der USA, sowie die nationalen Standards für den Sportunterricht. Dabei stoßen sie auf äußerst heterogene Strukturen, verursacht durch die verschiedenen Lokalverwaltungen der 50 Bundesstaaten. Zwar gebe es Anstrengungen, den Sportunterricht in den USA qualitativ hochwertiger, regelmäßiger und in einer größeren Stundenzahl durchzuführen, jedoch ließen beispielsweise das Fehlen staatlich verbindlicher Lehrpläne eine Homogenisierung des Sportunterrichts über die Landesebenen kaum zu. Durch ein ebenfalls föderalistisches Bildungssystem in Deutschland stellt sich die Frage, inwiefern nicht nur der Sportunterricht innerhalb dieser föderalistischen Strukturen von nationalen Differenzen betroffen ist, sondern auch die universitäre Ausbildung der für diesen Sportunterricht zuständigen und verantwortlichen Sportlehrkräfte.

In „Das Image von Sportlehrern in amerikanischen Filmen – ein Schreckensbild“ (McCullick, Belcher & Hardin, 2004) behandeln die Autoren die Darstellung von Sportlehrer bzw. Sport-

unterricht in zeitgenössischen amerikanischen Spielfilmen. Sie führen an, dass die nahe immerzu negative, stereotypische mediale Darstellung vom Berufsbild des Sportlehrers zu erheblichen Problemen für die Zukunft des amerikanischen Sportunterrichts an Schulen bedeuten könne. Gegebenenfalls führe zum einen die Negativdarstellung zu einem länderunabhängigen Legitimationsproblem des Sportunterrichts per se und damit auch des Berufsfeldes, zum anderen bestehe die Gefahr, zukünftige Studenten von der Aufnahme eines Sportlehrerstudiums abzuschrecken und so einen „Nachwuchsmangel“ zu generieren. Die Autoren fordern zudem Organisationen wie die *Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft* (dvs), den *Deutschen Sportlehrerverband* (DSLTV) und die *National Association of Sport and Physical Education* (NASPE) ihre Stimmen zu erheben und den beschriebenen Zukunftssorgen entgegenzuwirken. Ausgehend hiervon stellt sich somit im Rahmen dieser Dissertation die Frage, ob und ggf. inwiefern die Ausbildungssysteme der deutschen und US-amerikanischen universitären Sportlehrerstudien für die „Außenwirkung“, d.h. das Image von Sportlehrkräften in der Verantwortung stehen.

Hofmann und Sinning (2006) beschreiben in ihrem Artikel „American Sports begreifen. Kulturelle Aspekte und didaktische Zugänge“ die dem US-amerikanischen Sport zu Grunde liegenden kulturellen Phänomene und Konzepte, wie beispielsweise den Melting Pot, das Streben nach Glück oder auch den Frontiergedanken, sowie die Gründe für die Beliebtheit und Attraktivität amerikanischer Sportarten, insbesondere für deutsche Jugendliche. Die Autorinnen bemängeln jedoch auch, dass die Eigenarten US-amerikanischer Sportarten oft nicht hinreichend wahrgenommen und gewürdigt werden. Daher plädieren sie für einen bewussteren Umgang mit US-amerikanischen Sportarten im Rahmen einer Sensibilisierung Jugendlicher für vergleichende Gedankengänge. Ein interkulturelles Lernen im und durch Sport betrachten Hofmann und Sinning als wertvolle und wünschenswerte Konsequenz. Im Rahmen dieser interkulturell geprägten Dissertation soll dieser von Hofmann und Sinning als wünschenswert erachtete bewusster Umgang nicht nur auf den Schulsport beschränkt, sondern auch auf die universitäre Sportlehrerstudien erweitert werden.

Rees (2003) beschreibt in seinem Artikel „Spielen für den Sieg: Sport-Rituale in amerikanischen Schulen“ die Bedeutung des Wettkampfes und des Gewinnens an US-amerikanischen Schulen. Der Autor führt weiter an, dass sich durch diese Gewinnermentalität Gemeinschaftsrituale herausbilden, die zu einer klaren Abgrenzung der verschiedenen Gruppen führen, wobei Sportler in dieser Hierarchie an oberster Stelle stehen. Rees stellt fest, dass dieses

Phänomen an deutschen Schulen im Vergleich weitestgehend nicht zu verzeichnen sei, da Wettkampfsport im Kontrast zum amerikanischen Äquivalent eine untergeordnete Rolle spiele. Durch das Fehlen dieser Erfahrungen an deutschen Schulen sei es den Schülerinnen und Schülern nicht möglich, den Sport in seiner ganzen Vielfalt und Breite zu erleben. Ebenso seien deutsche Sportlehrpersonen nicht der Erfolgsdrucksituation ihrer amerikanischen Kollegen ausgesetzt, in der sie unter erschwerten kompetitiven Bedingungen Softskills, wie beispielsweise Fairness und Kooperation, vermitteln müssten. Dieser deutliche Unterschied der Konzeption des Schulsports beider Länder wirft die für diese Vergleichsuntersuchung relevante Frage auf, ob oder ggf. inwiefern dies auch zu sichtbaren Unterschieden in der Konzeption der universitären Ausbildung von Sportlehrkräften führt.

3.2 Die sportlich-historischen Verbindungslinien zwischen den USA und Deutschland – ein bilateraler Überblick

Die Auswahl der Länder Deutschland und USA für den in dieser Arbeit angestrebten Vergleich beruht nicht ausschließlich auf persönlichen Präferenzen oder den unter 1.4 beschriebenen Qualifikationen für Vergleichsstudien. Bei genauerer objektiver Betrachtung offenbaren sich weitreichende, historisch begründete Verbindungen zwischen beiden Ländern – besonders auch im Sportbereich³⁰ als Teilbereich von Kultur und Gesellschaft – (vgl. Brettschneider, Brandl-Bredenbeck & Rees, 2001, S. 280 f), die einen Vergleich der universitären Lehramtsausbildung für das Fach Sport als Subkategorie des Bildungssystems besonders lohnenswert erscheinen lassen. Ziel dieser Arbeit ist es auch, diese historischen Verbindungen beider Staaten im Sportbereich als Teil von Kultur und Gesellschaft beim eigentlichen Vergleich der Sportlehramtsausbildung zu bedenken und diese für die Deutung von und Erklärung für Ähnlichkeiten und/oder Differenzen oder das Aufzeigen von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven miteinzubeziehen – ein Sichtbarmachen, Verstehen und Berücksichtigen des historischen Kontexts ist beim Vergleichen zweier Bildungssysteme unabdingbar (vgl. Marshall, 2014, S. 72). Ebenso sollen diese bilateralen Beeinflussungen der Sportlandschaft beider Länder, die teilweise bis heute noch ihre Wirkung entfalten, als Legitimationsgrundlage für die Sinnhaftigkeit dieses speziellen Ländervergleichs dienen, da einem Verglei-

³⁰ Auf eine umfassende Darstellung jeglicher Verbindungslinien beider Länder – insbesondere jener, die nicht unmittelbar dem Sportbereich zugeordnet werden können – wird an dieser Stelle verzichtet. Beide Länder gehören dem westlichen Kulturkreis an und weisen in vielerlei Hinsicht Gemeinsamkeiten, wie beispielsweise ein demokratisches Grundsystem, kapitalistisch geprägte Marktssysteme und ein christliches Wertesystem, auf.

chen auch hinreichende Gemeinsamkeiten voraussetzt werden müssen, um etwaigen Unterschieden auch Bedeutung und Aussagekraft verleihen zu können (Manzon, 2007, S. 118).

3.2.1 Deutsche Einflussnahme

Zunächst soll der deutsche Einfluss auf das US-amerikanische Sport(bildungs)system erläutert werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich insbesondere auf Ereignisse in den Vereinigten Staaten während des 19. Jahrhunderts, der Blütezeit der ursprünglich primär deutschen Turnerbewegung in den USA.

Die Vereinigten Staaten von Amerika waren schon vor ihrer offiziellen Staatsgründung im Jahr 1776, nämlich mit der Ankunft erster Siedler aus Europa, ein „Einwanderungsland“ – genauer ein loser Verband englischer Siedlungskolonien. Migration und die damit verbundene kulturelle Veränderung bildeten und bilden teilweise weiterhin das Erfolgskonzept zur Ausbildung des amerikanischen Nationalstaats. Die Konzepte *Melting Pot* und in neuerer Zeit *Salad Bowl* sind seit jeher Bestandteil des amerikanischen Selbstverständnisses (Dannenbeck, Escher & Lösch, 1999, S. 88) und unterstreichen die über die Jahrhunderte währenden multi-kulturellen Einflüsse, die auf die US-amerikanische Gesellschaft wirkten und immer noch wirken.³¹ So verwundert es kaum, dass Teile dieses *Melting Pots* bzw. dieser *Salad Bowl* neben vielen anderen Nationalitäten auch auf deutsche Abstammung zurückzuführen sind. Der deutsche Einfluss auf den amerikanischen Sportbereich – vor allem auf den Sportunterricht, die universitäre Sportlehrerfortbildung sowie den Freizeitbereich – und damit auch auf die amerikanische Gesellschaft und Kultur ist geschichtlich begründet und unverkennbar. Zwar kamen bereits 1683 deutsche Auswanderer in die damals noch englischen Siedlungskolonien, jedoch finden sich bis heute kaum Hinweise auf deren sport- bzw. bewegungsbezogene Spiel- und Übungsgewohnheiten (Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997, S. 40), wohl auch, weil die Zahl der Auswanderer vor den im Folgenden beschriebenen großen Auswandererströmen im Verhältnis zur amerikanischen Kolonialbevölkerung überschaubar blieb. Mit der

³¹ Das Konzept des „Melting Pot“ (dt. Schmelztiegel) wurde bereits 1782 von Jean de Crèvecoeur erwähnt und beschreibt die vollständige Assimilation und Integration von Einwanderern, wobei deren Traditionen und Werte zu einer gemeinsamen Kultur verschmelzen. Das eher modern geltende Konzept der „Salad Bowl“ (dt. Salatschüssel) hingegen geht von einem kulturellem Pluralismus aus, der letztendlich aber auch zur Nationwerdung führt. Die ursprünglichen „Zutaten“ der Salad Bowl bleiben aber weiterhin erhalten und sichtbar (vgl. Hooker, 2003, S. 349).

1819 in Deutschland eintretenden Turnsperr³² und der damit verbundenen Inhaftierung Turnvater (Friedrich Ludwig) Jahns begaben sich unter wachsendem Druck seitens der königlich-preußischen Regierung drei seiner Zöglinge, Karl Beck, Karl Follen und Franz Lieber zwischen 1823-1827 in amerikanisches Exil (Cazers & Miller, 2000, S. 45). Während Beck ab 1823 „Deutsches Turnen“ an der privaten Round Hill School in Massachusetts unterrichtete und somit in der Literatur als erster Sportlehrer der USA bezeichnet wird (Goldfield, 2010, S. 729; Shimon, 2011, S. 7), errichtete Follen, zu jener Zeit als Deutschlehrer am Harvard College tätig, dort die erste Turnhalle auf Hochschulebene und 1926 eine weitere für die allgemeine Bevölkerung (ebd., 2001, S. 6). Lieber wurde schließlich Follens Nachfolger und eröffnete 1827 das erste öffentliche Schwimmbad Nordamerikas mit integrierter Schwimmschule (Todd, 1998, S. 79). Diese Aktivitäten stellen die Anfänge der Einflussnahme der von Beck, Follen und Lieber in die USA exportierten deutschen Turnbewegung dar. Rice, Hutchinson & Lee (1958, S. 189) betiteln die Ankunft Becks, Follens und Liebers gar als den eigentlichen Beginn des Sportunterrichts an US-amerikanischen öffentlichen Bildungseinrichtungen, wenngleich diese ersten wenigen deutschen Einflüsse in Anbetracht der in den 1840er Jahren folgenden Einwanderungswelle deutscher Migranten,³³ auch als *Forty-Eighters* bekannt, als eher punktuell und weniger als gesellschaftlich breit verankert zu bezeichnen sind. Im Zuge dieser Massenmigration und der damit einhergehenden Sprach- und Kulturprägung wurde 1848 die erste Turngemeinde der USA in Cincinnati, Ohio ins Leben gerufen, wobei bis 1856 die Zahl der Turnvereine auf mehr als 62 stieg, verteilt auf 26 Bundesstaaten und Washington D.C. (Iverson, 1966, S. 48). Während des US-amerikanischen Bürgerkriegs (1861-1865) gewann die Idee der paramilitärischen Leibesausbildung nach körperlichen und patriotischen Idealen, wie sie Jahn schon auf der Hasenheide in Berlin propagierte, kontinuierlich an Bedeutung. So bestand beispielsweise das für den Norden³⁴ kämpfende 17. Missouri Regiment, auch bekannt als *Western Turner Rifles* überwiegend aus deutschstämmigen Turnvereinsmitgliedern (ebd., 1966, S. 50). Trotz der in der Nachkriegszeit aufkommenden

³² Jahns Turnerbewegung mit eindeutig nationalpädagogischen politischen Interessen sowie Nationalstaatsbestrebungen war der königlich-preußischen Regierung nicht wohlgesonnen. Nachdem 1819 der Burschenschaftler und Turner Karl Ludwig Sand den Schriftsteller August von Kotzebue aufgrund dessen Kritik an der Turnerbewegung und ihrer Ideologie ermordet hatte, wurde durch einen 1819 beschlossenen Erlass das Turnen in Preußen 1820 verboten (vgl. Danckert & Schück, 2009, S. 37).

³³ Im Zuge der anhaltenden Pauperismuskrisis der 1840er Jahre und der gescheiterten Märzrevolution in den Jahren 1848 und 1849 betrug die Zahl an Auswanderungen aus Deutschland zu dieser Zeit 418'000, wobei 90% der Auswanderer in die USA emigrierten (vgl. Berding & Hahn, 2010, S. 172).

³⁴ Die Turnergemeinschaft sah sich wegen ihres „sozialistisch geprägte[n] radikal-demokratische[n] Gedanken-gut[s] der Achtundvierziger“ (Hahn-Bruckart, 2011, S. 88) am besten durch den Norden repräsentiert, der die durch die Südstaaten propagierte Beschneidung substantieller menschlicher Grundrechte in Form von Sklaverei ablehnte.

Kritik an der nun auch für militärische Zwecke eingesetzten Turnbewegung – die USA waren durch den Horror der Kriegsjahre geprägt – stieg die Anzahl der Turnvereine bis 1895 auf 314 mit über 40'000 Mitgliedern an (Kirsch, Harris & Nolte, 2000, S. 471). Der bereits 1865 ins Leben gerufene „Nordamerikanische Turnerbund (NATB) erhöhte ab 1880 unter Leitung des deutschen Arztes Hugo Maximilian von Starkloff in Zusammenarbeit mit der *American Association for the Advancement of Physical Education*³⁵ (AAAPE) den Druck auf die Behörden, um das Turnen als Teil des Curriculums an öffentlichen Schulen einzuführen, wobei erste Erfolge dieser Bestrebungen 1883 in St. Louis sichtbar wurden (vgl. Pfister, 2011 S. 11 ff). In den 1890er Jahren wurden auf dieses Bemühen hin erste Gesetze verabschiedet, die den Sportunterricht nach turnerischem Vorbild an öffentlichen Bildungseinrichtungen als obligatorisches Schulfach einstufen (vgl. Gems & Pfister, 2009, S. 174) – unter anderem wohl auch, weil sich das Konzept des Turnens zu diesem Zeitpunkt bereits seit über 50 Jahren in der amerikanischen Gesellschaft bewährt hatte und der Status der deutschen Auswanderer als größte Migrationsgruppe der USA gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend mit gesellschaftlichem Einfluss verbunden war. Spätestens mit der Betrachtung dieses Zeitpunktes ist der Einfluss der deutschen Turner auf die US-amerikanische Gesellschaft, Geschichte und den Sport nicht mehr von der Hand zu weisen. Die Ausbildung der Instruktoressen wurde im Rahmen eines einjährigen Kurses an der *Normal School of the North American Gymnastic Union* ab 1866 durchgeführt (vgl. Freeman, 2015, S. 144, Rao, 2008, S. 178), die aufgrund ihrer Struktur und Inhalte,³⁶ wie auch ihrer Dauer durchaus als eine erste frühe Form einer Sportlehrer*innenbildung bezeichnet werden kann. Auch wenn im 20. Jahrhundert die Popularität der deutschen Turnvereine und damit auch ihr Einfluss auf die US-amerikanische Sportkultur und Gesellschaft besonders wegen des Ersten und Zweiten Weltkriegs, einer allmählichen Assimilation der deutschen Auswanderer und der zum amerikanischen Zeitgeist konträren Ideologie³⁷ der Turnerbewegung erheblich sank, so nahm keine andere Migrantengruppe solch erheblichen Einfluss auf die Entwicklung und Ausbildung der Körpererziehung bzw.

³⁵ Aus der AAAPPE wurde schließlich 1885 die American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), die sich 2013 in Society of Health and Physical Educators (SHAPE America) umbenannte. Sie legt unter anderem die nationalen Standards für das Fach Sport im primären und sekundären Bildungsbereich fest, welche den Bundesstaaten als Orientierungshilfe zur Gestaltung des Sportunterrichts dient (SHAPE America).

³⁶ Die Ausbildung inkludierte didaktische Grundlagen, die Geschichte und Ziele der Leibeserziehung, Anatomie, Erste Hilfe, Tanz und Turnen (vgl. Freeman, 1987, S. 144).

³⁷ Das Ablehnen von Wettkampfdenkens und einer Professionalisierung des Sports (vgl. Gems & Pfister, 2009, S. 174) wirkte der dato vorherrschenden amerikanischen Gesellschaftsvorstellung von Individualismus und Leistungsbereitschaft – wie heute beispielsweise im Sportunterricht an US-amerikanischen *High Schools* zu sehen (vgl. u.a. McCullick, Hofmann & Huber, 2012, S. 59; Rees, 2003; Weiß & Norden, 2013, S. 33 f) – deutlich entgegen.

des Sportunterrichts (Kirsch et al., 2000, S. 471). Zwar sprechen Kritiker wie Brettschneider und Brandl-Bredenbeck (1997, S. 41 f) dem Einfluss des deutschen Turnens eine „entscheidende Bedeutung für die Entwicklung des ‚physical-education-systems‘ in den USA“ überwiegend ab, jedoch sind gewisse initiale Einflüsse unbestreitbar. In Summe sind es weniger die speziellen Einzelheiten, wie etwa bestimmte Turngeräte (beispielsweise Reck, Barren oder Schwebebalken), die noch heute den Einfluss der deutschen Turner illustrieren. Vielmehr zeigt nicht nur das Überleben, sondern auch die Professionalisierung des von deutschen Turnvereinen initiierten Sportunterrichts in öffentlichen Bildungseinrichtungen und dessen Regulierung durch die *SHAPE America*, einer Nachfolgerorganisation der 1885 unter anderem unter deutschem Einflüssen gegründeten *AAAPE*, das in seiner Gesamtheit weitreichende Erbe der deutschen Turner. Ebenso überblieben Aspekte der von Jahn propagierten körperlichen Ertüchtigung, gepaart mit Spaß, Spiel und Freude. Diese lassen sich auch heute noch in Form von den Säulen Spielen und körperlicher Fitness, welche neben anderen im US-amerikanischen Sportunterricht eine zentrale Rolle spielen (vgl. Gems & Pfister, 2009, S. 180), wiederfinden.

Die von Beck, Follen und Lieber in die USA getragenen Einflüsse Jahns lassen sich somit auch noch heute in Teilen des Sportbildungssystems wiederfinden. Diese wertvolle Pionierarbeit auf einem für die amerikanische Gesellschaft bis dato unbekanntem Terrain führte letzten Endes zu einer Eingliederung des Sports in die Curricula von Universitäten und Schulen, wobei bestimmte Inhalte und Ideen der deutschen Turnerbewegung nach wie vor prävalent sind. Auch die Anfänge der Sportlehrerfortbildung in den USA lassen sich auf die deutschen Turner zurückverfolgen; Anstrengungen und Mühen, die bis heute erhalten gebliebene Organisationsstrukturen zur Folge haben.

3.2.2 US-amerikanische Einflussnahme

An dieser Stelle seien auch US-amerikanische Einflüsse, die ihren Weg in das deutsche Sportbildungssystem fanden, zu erläutern. In Anbetracht der bereits vorgestellten deutschen Einflüsse auf das US-amerikanische Sportbildungssystem wirken diese, da auf dem Zeitstrahl im Vergleich zur deutschen Einflussnahme deutlich in Richtung Gegenwart versetzt, historisch überschaubar, deswegen jedoch keinesfalls minder in ihrer Ausprägung oder Bedeutsamkeit für die deutsche Sportkultur. Die Ausführungen beziehen sich auf das 20. Jahrhundert, beginnend mit der Nachkriegszeit des Ersten Weltkriegs und der Weimarer Republik

(1918-1933), zu welcher Zeit besonders im Zuge einer gesellschaftlichen und politischen Neuordnung die Voraussetzungen für Einflüsse aus den aus dem Ausland, wie etwa den Vereinigten Staaten, gegeben schienen. Möglich machte dies die von Kriegswirren initiierte Infragestellung europäischer bzw. deutscher Idealvorstellungen und Denkmuster (Klautke, 2003, S. 185), wie auch die neue Vormachtstellung der USA, die durch ihren Triumph im Ersten Weltkrieg in kürzester Zeit nach Kriegseintritt 1917 zur Weltmacht aufsteigen konnten.

Zu Beginn der 1920er Jahre, kurz nach Ende des Ersten Weltkriegs, schienen erstmals vermehrt US-amerikanische Einflüsse, vor allem im Rahmen des Aufstiegs der US-amerikanischen Film-, Tanz-, und Musikkultur sowie des deutschen Bedürfnisses nach Modernität und Unterhaltung (vgl. Kanzler & Paul, 2002, S. 11), auch auf das deutsche Sportsystem zu wirken. Besonders durch Carl Diems³⁸ „programmatische Forderungen nach amerikanischem Vorbild“ (Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997, S. 43), wurde diese US-amerikanische Einflussnahme auf die deutsche Sportkultur systematisch sichtbar.³⁹ Mit der Einführung der Reichsjugendwettkämpfe im Jahr 1920, ein Vorläufer der heutigen Bundesjugendspiele, wurde nach amerikanischem Leitbild der Wettkampf in die Schulen getragen (ebd., 1997, S. 43) – eine für den Schulsport neue Grundidee des Sich-messens, deren Grundstein u.a. auch die sich auf andere Industrienationen vollzogene Ausbreitung des um die Jahrhundertwende im Leistungsstreben fundierten englischen Sports bildet (vgl. Thiel, Seiberth & Mayer, 2018, S. 57-60). Turnerische Übungen wichen in Sportvereinen und Schulen nach und nach den Spielen Volleyball und Basketball und der Leichtathletik; der Profisport in Deutschland mit massentauglichen Großveranstaltungen entwickelte sich langsam; der Studentensport wurde gefördert (Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997, S. 43-44) – Tendenzen, die sich in den USA bereits Jahre zuvor abzeichneten bzw. zum Teil auch zeitgleich entwickelten.

Nach einer zwanghaften Phase der Hemmung auch US-amerikanischer Einflüsse auf die deutsche Gesellschaft im Kontext einer „Unterdrückung [...] sowie [...] Entfernung alles ‚Fremden‘ und ‚Andersartigen‘“ (Saekel, 2012, S. 53) während der Zeit des Nationalsozialismus, kam es durch die in der Nachkriegszeit forcierten Stationierung US-amerikanischer Militär-

³⁸ Der deutsche Sportwissenschaftler- und Funktionär unternahm im Rahmen seiner Tätigkeit als Generalsekretär für den deutschen Reichsausschuss für Leibesübungen mehrere Studienreisen in die USA (Dinçkal, 2013, S. 63; Kämmerer, 2016, S. 66).

³⁹ Das US-amerikanische Leitbild entwickelte sich auch durch die deutliche Überlegenheit amerikanischer Athleten gegenüber den deutschen bei den olympischen Spielen der Neuzeit, v.a. zwischen 1896 und 1912 (vgl. Dinçkal, 2013, S. 53).

truppen in Begleitung ihrer Familien⁴⁰ auf westdeutschem Boden zu einer gesteigerten Popularität der für die deutsche Sportkultur bis dato nur in bedingtem Rahmen erlebten Sportarten wie beispielsweise Volleyball und Basketball, wobei diese Sportarten letzten Endes auch dadurch ihren Weg in die deutschen Lehrpläne fanden (Brettschneider & Brandl-Bredenbeck, 1997, S. 44 f). Nachdem die späten 1960er Jahre besonders durch außenpolitische Spannungen im Zuge des Vietnamkrieges von anti-amerikanischen Ressentiments geprägt waren, schwappte in den 1970ern eine Welle des Interesses an Fitness, Bodybuilding⁴¹, Outdoor-Aktivitäten, Fun-Sport, Aerobic und Joggen aus den USA nach Deutschland über (Vlček, 2009, S. 56). Die sich entwickelnden Tendenzen hin zu amerikanischen Sportideen untermalt die Gründung der *German Football League* (GFL) im Jahr 1979, die seitdem mit 16 Mannschaften und auch separaten Nachwuchsmannschaften in einer Juniorenliga deutschlandweit nach ihrem US-amerikanischen Vorbild der *National Football League* (NFL) die deutsche Meisterschaft im American Football ausspielen lässt. Gerade im Bereich der Jugendkultur scheint der amerikanische Einfluss auf das Sportverhalten deutscher Jugendlicher immens zu sein, insbesondere durch die zunehmende Medienaffinität der heutigen deutschen Jugend. So stellen Brettschneider & Brandl-Bredenbeck (1997, S. 47) fest, dass sich US-amerikanische Sporttrends wie beispielsweise Skateboarding, Beach-Volleyball, Walking oder Triathlon oftmals nach und nach auch in der deutschen Sportkultur zeitversetzt manifestierten. Diese US-amerikanischen Einflüsse scheinen sich heutzutage auch im Schulsport wiederfinden zu lassen. So sind Basketball, Volleyball wie auch amerikanische Trendsportarten, wie beispielsweise Ultimate Frisbee und Slacklining, oftmals zumindest variabler Bestandteil deutscher Sportlehrpläne (vgl. u.a. Bayer. StMUK, 2004; MSWWF, 1999). Zwar mag die vom Irak-Krieg geprägte Amtszeit George W. Bushs (2001-2009), sowie die Präsidentschaftswahl Donald Trumps (ab 2017) und ein damit einhergehenden sinkendes Ansehen der USA in Deutschland (Süddeutsche Zeitung, 2017b) an die anti-amerikanischen Ressentiments der Vietnam-Ära erinnern, jedoch scheint der US-amerikanische Einfluss auf die deutsche Sportkultur dadurch generell keinen Abriss zu erleiden – auch für die Zeit nach der Jahrtausendwende scheinen solche Einflüsse US-amerikanischer Sportkultur divers und omnipräsent. Dies unterstreicht unter anderem auch die mehr als Verdoppelung der Mitgliederzahl deutscher Fitness- und Bodybuildingstudios auf 10,61 Millionen seit der Jahrtausendwende (Arbeitgeberverband deutscher Fitness- und Gesundheits-Anlagen, 2018; Digel, 2010, S. 30) –

⁴⁰ Allein die US-amerikanische Truppenstärke in Westdeutschland betrug 1955 über 300'000 Mann (Fleck, 2001, S. 352).

⁴¹ Das erste Fitness- bzw. Bodybuildingstudio wurde bereits 1955 von einem in Deutschland stationierten US-amerikanischen Soldaten eröffnet (vgl. Wedemeyer, 1996, S. 179 f).

nur ein Teil der deutschen Sportkultur, bei dem die Aktualität des über Jahrzehnte erfolgten amerikanischen Einflusses sichtbar wird. Ebenso wurden vereinzelte Strukturelemente des US-amerikanischen professionellen Mannschaftssports in den deutschen Sport integriert, wobei gerade „die Entwicklung im europäischen Berufsfußball [...] historischen Vorbildern aus dem amerikanischen Profisport [ähnelte]“ (Dzikus, 2012, S. 153). So zeigen die in letzter Zeit in Deutschland wieder aufwind erfahrenen Diskussionen um sogenannten Salary Caps⁴² nach amerikanischem Vorbild im Rahmen des Financial Fair Plays der *UEFA* und auch in der Fußballbundesliga (vgl. Süddeutsche Zeitung, 2017a), wie der amerikanische Einfluss nicht nur auf rein physisch-sportlicher Ebene, sondern auch in finanziell-ethischen Sphären eine Rolle spielt. Auch lassen sich in letzter Zeit technische Neuerungen in deutschen Profiligen wiederfinden, deren Verwendung in den USA bereits längst etabliert ist. So findet der Videobeweis beispielsweise beim US-Volkssport American Football⁴³ (nach einer nicht zufriedenstellenden Testphase im Jahr 1986) bereits seit 1999 permanent in der Profiligen *NFL* Anwendung (vgl. Willner & Rappoport, 2016, S. 75) – eine globale Vorreiterrolle, welcher beispielsweise die deutsche Fußballbundesliga mit der Einführung des Video-Assistenten in der Saison 2017/2018 folgte. Die Deutsche Fußballliga und der Deutsche Fußball Bund bemühen sich in diesem Rahmen derzeit um mehr Transparenz für die Zuseher und erwägen explizite Maßnahmen, Schiedsrichterentscheidungen auf Videoleinwänden im Stadion und Live-TV zu präsentierten (Deutscher Fußball-Bund, 2018) – bekannte Maßnahmen die auch in US-amerikanischen Profiligen im Rahmen des Instant Replay/Video Assist Anwendung finden. Somit lässt sich auch ein US-amerikanischer innovativ-technischer Einfluss feststellen, der vor allem in jüngerer Vergangenheit auf das deutsche Sportleben wirkt und somit auch auf dieser Ebene diverse zeitversetzte Anpassungserscheinungen an amerikanische technische Standards im Sport zur Folge hat. Weitere gegenwärtige US-amerikanische Adaptionen lassen sich auf der Organisationsebene des Spitzensports wiederfinden. Gerade im Rahmen eines Autonomiebestrebens von nationalen und internationalen Verbänden mit dem Ziel einer größeren Unabhängigkeit und damit verbundenen Gewinnmaximierung organisier(t)en sich deutsche und europäische Spitzenclubs in Interessensgemeinschaften (beispielsweise G-14, Die Liga – Fußball e.V. oder European Professional Football Leagues), um nach US-amerikanisch

⁴² In US-amerikanischen Profiligen wie beispielsweise der *NFL* oder *NBA* legt der Verband die Gehaltsobergrenze für den Gesamtkader jeder Mannschaft fest. Durch diesen Regulationsmechanismus soll zum einen die Spannung der Liga durch eine Ausgewogenheit der Teams sichergestellt, sowie der Einfluss zahlungskräftiger Investoren auf den Sport verhindert werden (vgl. Trenberth & Hassan, 2012, S. 69).

⁴³ Auch andere US-Profiligen wie die *NHL* (National Hockey League), die *MLB* (Major League Baseball) oder auch die *NBA* (National Basketball League) nutzen die Möglichkeit des Video Assistant Referees (VAR) seit Jahrzehnten (Riess, 2015, S. 57).

organisationstheoretischem Vorbild als gemeinschaftlich auftretendes Gebilde ihre Positionen zu unterstreichen (vgl. Dzikus, 2012, S. 153) – Tendenzen, die an die Unabhängigkeit US-amerikanischer Profiligen von jeglichen Verbandsstrukturen erinnern.

Rückblickend nahmen die USA zu jenem Zeitpunkt Einfluss auf die deutsche Sportkultur, als der deutsche Einfluss in den Vereinigten Staaten langsam zurückging. Auch die heutigen relevanten Sportentwicklungen scheinen oftmals unter US-amerikanischem Einfluss zu stehen. Auffällig erscheinen die bis heute konkreten und greifbaren Einflüsse in Form von Sportarten bzw. Trendsportarten oder der Ausbildung einer ausgeprägten Fitness- bzw. Bodybuildingszene gar im Rahmen eines überschwappenden Fitnessbooms (Digel, 2010, S. 29). Eine fortschreitende „Amerikanisierung“ von Teilen der deutschen Sportkultur im Sinne eines Prozesses des interkulturellen Austauschs mit aktuell amerikanischem Übergewicht ist in Anbetracht der bisherigen stetigen und aktuellen Entwicklungen – gerade in Teilen des Spitzensports – zumindest nicht auszuschließen.

3.3 Zur Theorie des Vergleichs

3.3.1 Theorie und Anfänge des Vergleichs

Bewusst oder unbewusst, das Vergleichen besitzt alltagstheoretisch betrachtet eine enorme Relevanz, da Menschen tagtäglich vergleichen (Haag, 2010, S. 64) und es wohl immer schon taten; seien es beispielsweise die Preise beim Einkaufen oder auch das Gewicht auf der Waage mit dem gewünschten Idealwert. Um das Wesen des Vergleichens außerhalb des Alltags und im Rahmen wissenschaftlicher Forschung zu verstehen, bedarf es einer definitorischen Bestimmung des transitiven Verbes „vergleichen“ (lat. *comparatio; comparare*: mehrere Dinge nebeneinanderlegen). Hilker (1962, S. 97) versteht hierunter die „Zusammenstellung von Personen, Dinge[n] oder Geschehnisse[n], um sie auf ihre Beziehungen zueinander zu prüfen und zu bewerten“. Das Verb „vergleichen“ impliziert also nicht gezwungenermaßen, wie sein zugehöriges Adjektiv „gleich“, eine übereinstimmende Identität zweier oder mehrerer Gegenstände, die sich zunächst aufgrund der gemeinsamen Wortfamilie vermuten ließe. Hingegen kann die Verbform nebst erwähnter Gleichheiten auch in Ähnlichkeit oder Verschiedenheit resultieren (vgl. Abb. 1), wobei das Ausmaß der zu untersuchenden Differenz hierüber entscheidet. Dabei ist zu beachten, dass die Schwelle zwischen Gleichheit und Ähnlichkeit als absolut betrachtet werden kann; als Gleichheit ist demnach nur eine absolute

Übereinstimmung, also eine absolute Kongruenz in den zu vergleichenden Kategorien zu bezeichnen. Solchermaßen verhält es sich mit dem Übergang zwischen Ähnlichkeit und Verschiedenheit. Verschiedenheit impliziert keine Übereinstimmung der zu vergleichenden Aspekte, eine absolute Inkongruenz, während der Begriff Ähnlichkeit relative Übereinstimmungen erwarten lässt.

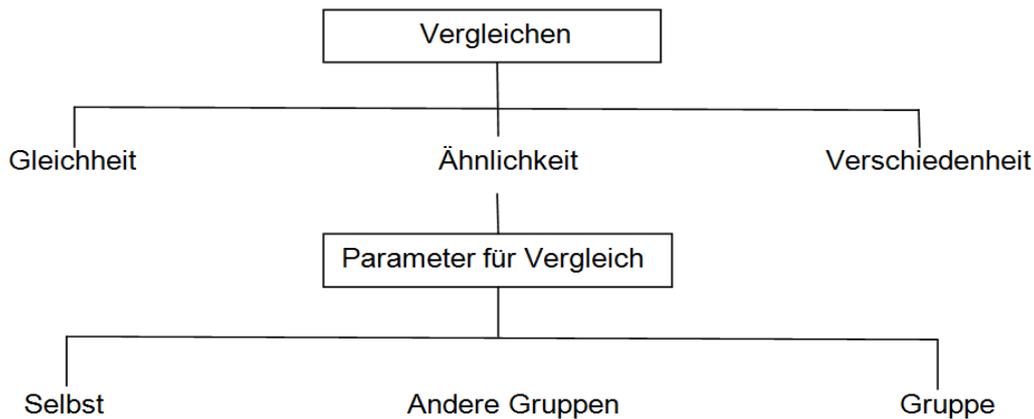


Abbildung 1 Vergleich als Lehr- und Forschungsparadigma (adaptiert nach Haag, 2010, S. 64).

Die von Hilker vorgeschlagenen Vergleichsobjekte „Personen, Dinge oder Geschehnisse“ werden von Haag in seinem Beitrag „Schulsport aus internationaler Perspektive“ (2010, S. 64) indes für den Bereich der vergleichenden Sportpädagogik konkretisiert bzw. ergänzt und erweitert. So stellt die auf Abbildung 1 zu sehende Skizze den Vergleich als Lehr- und Forschungsparadigma dar. Als mögliche Vergleichsobjekte gelten das Selbst (beispielsweise ein Vergleich der eigenen aktuellen und früheren sportlichen Leistungsfähigkeit), andere Gruppen (beispielsweise Klassenstaffel) und der Vergleich in der Gruppe (beispielsweise individueller Leistungsrank im Sportunterricht der Klasse). Zusätzlich nennt Haag absolute Normen (beispielsweise Schulrekord) und relative Normen (Abweichung vom Kollektiv). Die Grenzen der von Haag (2010) vorgeschlagenen Vergleichsparameter lassen sich bei der Zuordnung des Themas der vorliegenden Arbeit erkennen. Zwar erscheint die Zuordnung des Parameters „Andere Gruppen“ zunächst als am ehesten sinnvoll, jedoch werden im Rahmen dieser Arbeit nicht Sportlehramtsstudierende beider Nationen per se verglichen, sondern deren universitäres Ausbildungssystem. Die Subjekte bzw. auch Objekte zwischen denen ein Vergleich hergestellt werden kann, sind demnach vielfältig sowie teilweise abstrakt und dadurch kaum auf ein Schaubild zu reduzieren – eine offenere, an Hilker (1962) angelehnte Auffassung möglicher

Ob- bzw. Subjekte erscheint daher, trotz fehlender genauer Eingrenzung als zielführender. Die multiplen Möglichkeiten, die sich durch eine solche liberale Betrachtungsweise ergeben, tragen zur entscheidenden Bedeutung des Vergleichs vor allem in einem internationalen Kontext bei (Haag, 2010, S. 64) – ein Kontext, der, wie sich im Folgenden zeigen wird, zum traditionellen Grundstein des wissenschaftlichen Vergleichens in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft werden sollte.

Die vergleichende Studie, also der „Vergleich zwischen zwei oder mehr Einheiten (Länder, Kulturen, Ideologien, Regionen, Staaten, Systemen, Institutionen, etc.), die sich in unterschiedlichen geographischen Gegebenheiten befinden“ (Kaulitz, 2001a, S. 98) blickt auf eine über mehrere Jahrhunderte währende Tradition zurück. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass Vergleiche im Sinne eines „Staunen[s] über >> andere Länder, andere Sitten <<“ (Allemann-Ghionda, 2004, S. 18), bereits seit der Antike gewissermaßen stattfanden, ein wissenschaftlicher, internationaler Hintergrund jedoch erst sehr viel später zu verzeichnen ist. So wurden Ende des 17. Jahrhunderts Vergleichsstudien vor allem im Bereich der Biologie und Anthropologie durchgeführt, um neuartige wissenschaftliche Erkenntnisse zu erhalten.⁴⁴ Die Forschungsmethode der vergleichenden Studien beschränkte sich jedoch keineswegs auf die Naturwissenschaften, sondern etablierte sich auch in weiteren Wissenschaftsbereichen. Mit Wilhelm von Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“, welcher „die Eigentümlichkeiten des moralischen Charakters der verschiedenen Menschengattungen nebeneinander aufstell[t] und vergleichend beurteilen will“ (Hilker, 1962, S. 15), fand die vergleichende Forschungsmethode Einklang in den Sozialwissenschaften. Bopps *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* (1816) und Villemains 1826 geschaffenen Disziplin der Vergleichenden Literaturwissenschaft legten weitere Grundsteine in weiteren geisteswissenschaftlichen Disziplinen (Hilker, 1962, S. 15). Eine erste Verwendung der vergleichenden Forschungsmethode im Bereich der Pädagogik fand im Jahr 1795 durch Friedrich August Hecht mittels eines Vergleichs des englischen und deutschen Schulwesens in seinem Werk „De re scholastica Anglia cum Germanica comparata“ statt, jedoch ohne die genaue Quellenlage zu erläutern (Hartmann, 2008, S. 44). Es sollte einen ersten Versuch des vergleichenden Forschungsansatzes innerhalb der Pädagogik darstellen und markiert somit den Anfangspunkt einer nunmehr über 200 Jahre währenden Forschungsdisziplin im Bereich der Pädagogik, wenngleich erst im

⁴⁴ Der britische Arzt und Naturforscher Edward Tyson vergleicht in seinem 1699 erschienenen Werk *Orang-Outang, sive Homo Sylvestris: or, the Anatomy of a Pygmie Compared with that of a Monkey, an Ape, and a Man* die Anatomie des Schimpansen mit derer von anderen Affenarten und derer des Menschen und erläutert deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede (vgl. Nutz, 2009, S. 111).

Jahr 1817 und damit 22 Jahre später durch Marc-Antoine Jullien de Paris „Esquisse et Vues préliminaires d'un Ouvrage l'Education comparée“ ein erster wissenschaftlich fundierter Ansatz der vergleichenden Pädagogik stattfand.⁴⁵ Es wird ersichtlich, dass vergleichende Studien bereits bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts Anklang in diversen Wissenschaftsgebieten gefunden haben und ihre aktuelle Relevanz durch die für sie geschaffene Subdisziplinen (beispielsweise Vergleichende Literaturwissenschaft, Vergleichende Politikwissenschaft etc.) und deren weitreichende Verbreitung verdeutlichen. Ausgehend von Jullien de Paris Werk soll nun der Ansatz der vergleichenden Pädagogik erklärt werden, bevor auf deren Teil- bzw. Subdisziplin vergleichende Sportpädagogik näher eingegangen werden kann.

3.3.2 Zur Geschichte der vergleichenden Pädagogik

Geschichtlich betrachtet veränderte sich die vergleichende Pädagogik von einer rein beschreibenden, deskriptiven und über fremde Bildungssysteme informierenden Pädagogik zu einer wissenschaftlich fundierten Forschungsdisziplin, „die nach bestimmten Kriterien und Verfahren einzelne Bereiche und Probleme oder die Gesamtstruktur von mindestens zwei definierten Größen [...] untereinander systematisch“ (Anweiler 1971, S. 294) vergleicht. Gleichwohl lässt sich anmerken, dass selbst ein rein deskriptives Beschreiben und Analysieren einer anderen, fremden Größe immer auch einen Rückbezug zur eigenen beinhaltet, da ein Einnehmen einer völlig neutralen, erfahrungslosen und nicht bereits beeinflussten Position realistisch nicht denkbar erscheint. Es fehlt dann sicherlich die von Anweiler oben beschriebene Systematik eines „echten“ Vergleichs, jedoch wird auch die bloße Deskription und Analyse eines fremden Elements aufgrund der eigenen, gewohnten Position unwillkürlich zumindest komparative Züge aufweisen. Daher lassen sich auch schon frühe deskriptive Werke als Beginn der vergleichenden Pädagogik bezeichnen, auch wenn diese die von Anweiler formulierten Anforderungen an einen Vergleich kaum erfüllen können.

Betrachtet man die Entwicklung der vergleichenden Pädagogik, so stellt sich berechtigterweise die Frage, welchen Zeitpunkt man als ihren Anfang bestimmt. So belegen beispielsweise bereits Aufzeichnungen der griechisch-römischen Antike, dass die Römer gut gebildete griechische Sklaven als Lehrer für ihre Kinder auswählten und so deren Methodik nach und nach in ihr eigenes System eingliederten (Cogan, 1986, S. 49). Dennoch besteht in der Litera-

⁴⁵ Erstmals wurden Methoden und Aufgaben dieser Wissenschaft genauer definiert und erläutert (vgl. Hilker 1962, S. 17).

tur weitestgehend Einigkeit, dass der eigentliche Anfang der vergleichenden Pädagogik im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu finden ist. In seinem 1817 veröffentlichten Werk „Esquisse et Vues préliminaires d'un Ouvrage l'Education comparée“ beschreibt Marc-Antoine Jullien de Paris erstmals im Bereich der Pädagogik wissenschaftlich fundiert die Notwendigkeit einer vergleichenden Forschungsmethode. Ziel seiner Anstrengungen war es, „den gegenwärtigen Stand der Erziehung und der öffentlichen Schulen in den verschiedenen Ländern [Europas]“ (Hilker, 1962, S. 22) in neun festgelegten Kategorien zu erfassen und durch die dadurch gewonnen Erkenntnisse die von ihm kritisierten Bildungssysteme Europas zu revolutionieren und eine Art Idealsystem zu schaffen, welches versucht, Nachteile verschiedener Systeme auszumerzen und jeweilige Vorteile zu synthetisieren.⁴⁶ Aus diesem Grund wird Jullien de Paris Werk oftmals als Gründungsmanifest der vergleichenden Pädagogik, gar als „Programmschrift der Erziehungswissenschaft schlechthin“ beschrieben, da dieses erstmals „die Positivierung spekulativer Erziehungskonzepte und die Methodisierung pädagogischer Theorie“ (Schriewer, 1992, S. 8) fokussierte. Wegen dieses damals modernen Ansatzes betiteln viele Autoren Jullien de Paris nicht nur mit „Vater der Vergleichenden [sic] Erziehungswissenschaft“, sondern oftmals auch mit „Begründer einer modernen eigenständigen Erziehungswissenschaft, die nicht mehr als Anhängsel der Philosophie oder Theologie galt“ (Adick, 2008, S. 21). Auch wenn die Methoden von Jullien de Paris nach heutigen Standards eher als „handwerklich und improvisiert [und nicht] als strukturiert und systematisch“ (Allemann-Ghionda, 2004, S. 21) gelten würden, können diese dennoch als wegweisende Neuerungen für die moderne vergleichende Pädagogik aufgefasst werden. Die Weiterentwicklung dieses ersten systematischen Ansatzes der vergleichenden Pädagogik erfolgte vor allem im 19. Jahrhundert durch pädagogische Bildungsreisen und Entdeckerfahrten, während derer die Bildungssysteme anderer Länder vor Ort studiert und dokumentiert wurden, um mit Hilfe der Aufzeichnungen und Erkenntnisse Rückschlüsse für das Bildungssystem in der Heimat zu ziehen (vgl. Hilker, 1962, S. 23; Waterkamp, 2006, S. 18).⁴⁷ Zwar wurden diese Berichte von Zeit zu Zeit detaillierter und systematischer, jedoch beantworteten sie selten die Frage nach dem „warum“ und „wie“, weswegen der Anspruch im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin noch nicht gänzlich erfüllt werden konnte (Kaulitz, 2001a, S. 96). Im akademischen Jahr 1899/1900 kam es dann zu ei-

⁴⁶ Jullien de Paris Fragenkatalog umfasst 266 Fragen auf 56 Seiten, die Gesetzmäßigkeiten erfolgreicher Erziehung dokumentieren sollten (vgl. Adick, 2008, S. 16; Waterkamp, 2006, S. 18).

⁴⁷ Zu den bekannteren internationalen reisenden Pädagogen mit Fokus auf dem deutschen Bildungssystem gehören insbesondere V. Cousin aus Frankreich, H. Mann und H. Barnard aus den USA, M. Arnold aus Großbritannien und L. Tolstoj aus Russland. Zu den bekannten deutschen Pädagogen zählen A. Niemeyer und F. Thiersch (vgl. Waterkamp, S. 18 f, 2006).

ner Institutionalisierung der vergleichenden Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, indem erstmals weltweit eine Lehrveranstaltung mit dem Titel „The Comparative Study of Education Systems“ an der Columbia University in New York für Lehramtsstudierende zu dieser Thematik angeboten wurde (Allemann-Ghionda, 2004, S. 22).⁴⁸ Das primär von Fortschritt, Industrialisierung und Internationalisierung geprägte 20. Jahrhundert, welches der vergleichenden Pädagogik – eine Disziplin der interkulturell und international versierten Vergleichsforschung – somit einen geeigneten Nährboden bot, vermochte es, das von Jullien de Paris begründete enzyklopädische „Sammeln“ von Daten an neuere wissenschaftliche Standards anzupassen und somit eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin zu entwickeln (vgl. Hilker, 1962, S. 107-124). Neben der Etablierung zahlreicher wissenschaftlicher Gesellschaften mit Fokus auf der vergleichenden Pädagogik wurde 1931 die erste Zeitschrift zur vergleichenden Pädagogik mit dem Titel *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* in deutscher, englischer und auch französischer Sprache in Deutschland veröffentlicht.⁴⁹ Mit Ausnahme der Zeit des Nationalsozialismus und der unmittelbaren Nachkriegszeit wird die Zeitschrift seit 1955 publiziert und trägt seither den Namen *International Review of Education* (Marshall, 2014, S. 9 f). Insbesondere im Rahmen angestrebter Bildungsreformen der späten 1960er Jahre kam es zu einer „Ausdifferenzierung der Pädagogik in Subdisziplinen [...], die jeweils mit der weiteren Ausdifferenzierung spezieller Fachrichtungen und Praxisfelder verbunden“ (Tippelt, 2002, S. 45) waren. Diese Differenzierungstendenzen machten auch vor der vergleichenden Pädagogik nicht Halt, wodurch Unterdisziplinen, wie etwa die Vergleichende Musik-, Sport-, Kunst-, oder Religionspädagogik mit jeweils eigenen Forschungs- und Gegenstandsbereichen entstanden. Eine Zuordnung dieser vergleichenden Subdisziplinen kann einerseits zur vergleichenden Pädagogik allgemein und andererseits zur jeweiligen fachwissenschaftlichen Pädagogik geschehen; für die vergleichende Sportpädagogik beispielsweise zur (vergleichenden) Erziehungswissenschaft und zur allgemeinen Sportpädagogik (vgl. Kaulitz, 2001, S. 96). Eine Ausdifferenzierung in genannte Subdisziplinen erlaubte thematisch spezifische und punktuelle Vergleichsstudien, indem man begann, den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen.

⁴⁸ Eine besondere Aufmerksamkeit lag auf dem deutschen Bildungssystem, dessen Eigenschaften innerhalb des Kurses mit denen der Länder Frankreich, England und USA verglichen werden sollten (vgl. Marshall, 2014, S. 13).

⁴⁹ Die Titel der englischen und französischen Ausgabe lauteten entsprechend *International Education Review* bzw. *Revue Internationale de Pédagogie* (Marshall 2014, S. 9 f).

Auch in neuerer Zeit seit der Jahrtausendwende spielen internationale, vergleichende Schulleistungsuntersuchungen und Schulleistungstests wie beispielsweise PISA⁵⁰ und damit die vergleichende Pädagogik weiterhin eine tragende Rolle in den Bildungssystemen verschiedener Länder. Die Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Verbesserung und Fortentwicklung des jeweils eigenen Bildungssystems (vgl. Adick, 2008, S. 31) steht auch hier, wie schon vor etwa zwei Jahrhunderten, im Vordergrund des damals revolutionären Ansatzes von Jullien de Paris. Auch wenn nach heutigen Standards und Erkenntnissen „als naive, unreflektierte Gemengelage komparativer und internationaler Motive“ (ebd. 2008, S. 24) zu bezeichnen, die grundlegende Idee Julien de Paris des Vergleichens von Bildungsstrukturen in melioristischer Absicht, die mittlerweile nun an festgelegte wissenschaftliche Standards angepasst wurde, scheint auch Jahrhunderte später in ihren Grundzügen weiterhin von Aktualität zu sein und daher fortbestehen zu können.

3.3.3 Funktionen des Vergleichs und seine Möglichkeiten in der vergleichenden Pädagogik

Bevor die Funktionen des Vergleichs in der vergleichenden Pädagogik erläutert werden, stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines Vergleichs. Man könnte nun argumentieren, dass, gemäß der im Deutschen üblichen Redewendung, der Vergleich zwischen Äpfel und Birnen hinkt und kaum Sinn ergibt; setzt man jedoch ein passendes Vergleichskriterium wie etwa Vitamingehalt oder Farbe fest, so erscheint dieser Vergleich (mit dem Ziel eines Ähnlichkeits- oder Differenzurteils) nun plötzlich sinnvoll (vgl. Hörner, 1996, S. 13). Es lässt sich die Vermutung anstellen, dass sich demnach doch alles vergleichen lassen müsse. Auch erscheint es als einleuchtend, dass ein hoher Abstraktionsgrad des Tertium Comparationis (das den Vergleichsgegenständen übergeordnete Vergleichskriterium), in diesem Fall beispielsweise der Vitamingehalt oder die Farbe, Vergleiche vermeintlich als eher durchführbar und damit fälschlicherweise als sinnvoll erscheinen lassen. Diesem Abstraktionsgrad sind jedoch Grenzen gesetzt, wenn die Vergleichsobjekte als in ihrem Wesen äußerst verschieden wahrgenommen werden (überspitzt betrachtet beispielsweise ein Stein und ein Schulsystem). Allein die pauschale Gleichheit, Ähnlichkeit oder Verschiedenheit zweier Untersuchungsgegenstände sagt jedoch wenig über die eigentliche Sinnhaftigkeit des Vergleichs aus, da zum großen

⁵⁰ Die PISA-Studien der OECD finden seit dem Jahr 2000 in einem 3-jährigen Turnus statt und geben Aufschluss über nationale sowie im internationalen Vergleich erzielte Schulleistungen.

Teil die Wahl des Tertium Comperationis hierüber entscheidet.⁵¹ Setzt man jedoch die Funktion und somit das Erkenntnisinteresse als Tertium Comperationis, können so auch durch die „Herstellung funktionaler Äquivalenzen“ (ebd. S. 13) in ihrer Struktur höchst unterschiedliche Objekte sinnhaft miteinander verglichen werden.⁵² In diesem Zusammenhang und mit Hinblick auf den in dieser Arbeit behandelten Ländervergleich sei nochmals die von Manzon (2007, S. 118) gestellte Forderung nach hinreichenden Gemeinsamkeiten, um Unterschieden überhaupt Bedeutung und Aussagekraft verleihen zu können erwähnt, die auch bei Wahl des Erkenntnisinteresses als Tertium Comperationis die Vergleichsgegenstände für eine sinnhafte Untersuchung einschränkt. Bevor also methodische Entscheidungen hinsichtlich des Vergleichs getroffen werden, muss man sich zunächst über mögliche Gemeinsamkeiten, sowie über die verschiedenen Funktionen und damit über das Erkenntnisinteresse des Vergleichs bewusst werden. Eine solche Bewusstmachung, steht also noch vor der ersten Phase des eigentlichen Vergleichs (vgl. 2.4.6). Anweiler & Hörner (1990, S. 680 ff) greifen die ursprünglich 1988 von Hörner entstandene Idee wieder auf und sprechen sich dahingehend für vier mögliche Funktionen des Vergleichs aus, wobei jede dieser Funktionen ein anderes Erkenntnisinteresse in den Mittelpunkt rückt:

- „Die ideographische Funktion (als Suche nach dem Besonderen) bedeutet, dass der Vergleich dazu dienen soll, das je Besondere, Einmalige in den zu untersuchenden Phänomenen zu erkennen und aus den spezifischen Einflüssen des Kontexts zu erklären [...]“ (Anweiler & Hörner, 1990, S. 680). Der ideographischen Funktion wird eine besondere Stellung zugesprochen, da sie nicht nur die älteste Funktion des Vergleichs darstellt, sondern auch aufgrund ihrer überblickserschaffenden Eigenschaften der Grundstein für weitere, vertiefende Vergleiche ist (Hornberg, 2010, S. 77).
- „Die *melioristische Funktion* als Suche nach den besseren Modellen ist das ursprüngliche praktisch-politische Motiv, das die vergleichende Pädagogik von Anfang an begleitet: der Wunsch, vom Ausland zu lernen, das eigene Bildungssystem durch die Berücksichtigung der Erfahrungen anderer gegebenenfalls zu verbessern [...]“ (Anweiler

⁵¹ Es ließe sich bei geeigneter Wahl des Tertium Comperationis (beispielsweise Form) auch ein Tennisball mit der Erdkugel vergleichen. Dies verrät jedoch pauschal wenig über die Sinnhaftigkeit eines solchen Vergleichs.

⁵² Hörner merkt an, dass sich mit der Funktion und damit des Erkenntnisinteresses als Vergleichskriterium entgegen der volkstümlichen Ansicht auch Äpfel mit Birnen vergleichen ließen (1996, S. 13).

& Hörner, 1990, S. 680).⁵³ Keinesfalls darunter ist die gesamte Übernahme, ein Importieren eines Komplettsystems, im Sinne eines „naiven, vorwissenschaftlichen Übernehmen[s]“ (Hörner, 1993, S. 8), da ein solches immer der kulturellen und geschichtlichen Gegebenheit seines Ursprungs unterliegt und deswegen vielmehr von einer Entlehnung und Adaption ausgegangen werden kann (Fossum, 2015, S. 135).

- „Die *evolutionistische Funktion* (als Suche nach dem Entwicklungstrend) sucht nicht das Besondere, sondern etwas, das mehreren Ländern gemeinsam ist: den gemeinsamen Trend der bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklung [...]“ (Anweiler & Hörner, 1990, S. 680f.). Im Gegensatz zur ideographischen Funktion beabsichtigt die evolutionistische Funktion nicht das Sichtbarmachen des Besonderen, sondern eine Herausarbeitung von Trends und Entwicklungen.
- Bei der *quasi-experimentellen Funktion* (als Suche nach dem Universellen) übernimmt der Vergleich die Funktion des (naturwissenschaftlichen) Experiment, um Hypothesen zu überprüfen, die im Hinblick auf die Verifizierung allgemeiner wissenschaftlicher Theorien oder Gesetzmäßigkeiten aufgestellt wurden“ (Anweiler & Hörner, 1990, S. 680f.). Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen demnach allgemeingültige Gesetzmäßigkeit und Zusammenhänge, zusammengefasst das Universelle, das allen Untersuchungsgegenständen zu Grunde liegt.

Will man sinnvoll vergleichen, sollte die beabsichtigte Funktion und das damit verbundene Erkenntnisinteresse des jeweiligen Vergleichs im Voraus klar sein. Je nach anvisierter Funktion und damit verbundenem Erkenntnisinteresse fallen die Ergebnisse durch die festgelegte Dimension anders aus. Dennoch soll dies nicht bedeuten, dass sich auf genau eine bestimmte Funktion des Vergleichs in „Reinform“ festgelegt werden muss (vgl. Parreira do Amaral, 2015, S. 113). Denkbar und oft auch sinnvoll ist das Berücksichtigen der Schnittmengen mehrerer Bereiche. Soll exemplarisch die melioristische Funktion eines Vergleichs im Vordergrund stehen, also beispielsweise von einem ausländischen Bildungssystem zu lernen und so das eigene zu verbessern, so wird es auch nötig sein, die Besonderheiten dieses Systems herauszustellen (ideographische Funktion) und auch Gemeinsamkeiten beider Systeme aufzude-

⁵³ Die melioristische Funktion kann als Gründungsfunktion der Vergleichenden Pädagogik betrachtet werden, da sich Jullien de Paris als Begründer der Vergleichenden Pädagogik genau diese Funktion zu Nutze machen wollte (vgl. 2.3.2).

cken (evolutionistische Funktion). Es scheint also, dass zwar eine Funktion – in obig aufgezeigtem Beispiel die melioristische Funktion – eine (auch historisch bedingte) prävalente Stellung einnimmt, andere Funktionen jedoch für ein sinnvolles Vergleichen berücksichtigt werden müssen. Die bereits im Titel implizierte und dieser Arbeit zugrunde liegende melioristische Intention des Vergleichs wird in Kapitel 6 ihre praktische Anwendung finden.

Die von Anweiler & Hörner (1990) beschriebenen vier Funktionen der vergleichenden Pädagogik – insbesondere die melioristische Funktion – lassen allein selbst auf ein eindrucksvolles Leistungspotenzial innerhalb der pädagogischen Forschung schließen. Diese außergewöhnliche Fähigkeit der vergleichenden Pädagogik wurde bereits 1962 von Hilker (S. 128 ff) beschrieben und spiegelt sich speziell durch drei besondere Möglichkeiten wider:

1. „Aufhellung pädagogischer Probleme aus ihrer räumlichen und zeitlichen Verschiedenheit.
2. Schätzung der Wahrscheinlichkeit pädagogischer Entwicklung.
3. Vergleichende Analyse als Instrument pädagogischer Planung“

Unter Berücksichtigung dieser drei Besonderheiten wird die vergleichende Pädagogik von Hilker (1962, S. 138) als „eine auf breitester Erfahrungsgrundlage und sorgfältigster Analyse der im Einzelfall wirkenden kulturellen Faktoren aufbauende Untersuchung, die zur Aufdeckung von Wertstrukturen führt und in ihnen eine Dominante herausfindet, durch welche eine neue pädagogische Erkenntnis gewonnen wird“ beschrieben. Im Rahmen dieser Arbeit sollen vor allem die unter 1. und 3. aufgeführten besonderen Möglichkeiten der vergleichenden Pädagogik zum Tragen kommen. Eine Schätzung der Wahrscheinlichkeit pädagogischer Entwicklung entfernt sich etwas zu weit von den Forschungszielen dieses melioristisch motivierten Vergleichs und unterliegt ohnehin kaum vorherzusehenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Entscheidungen. Allenfalls die zukünftige Berücksichtigung der in Kapitel 6 angeführten Vorschläge ließen somit stark eingeschränkte und kaum valide Aussagen über die Wahrscheinlichkeiten pädagogischer Entwicklungen bedingt zu.

3.3.4 Vergleichende Sportpädagogik

Die vergleichende Sportpädagogik lässt sich zum einen der vergleichenden Erziehungswissenschaft, zum anderen der allgemeinen Sportpädagogik zuordnen (vgl. Kaulitz, 2001a, S.

96). Betrachtet man die Historie und das breite wissenschaftliche Spektrum, welches die vergleichende Erziehungswissenschaft bedient, so lässt sich diese als Vorreiter der Vergleichenden Sportpädagogik beschreiben – insbesondere dann, wenn man ähnliche Charakteristika wie beispielsweise den methodologischen Aspekt berücksichtigt (Pooley, 1988, S. 4). Somit ist die vergleichende Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin im Kontrast zur vergleichenden Erziehungswissenschaft verhältnismäßig jung.

Zu Beginn der 1970er kam der Vergleich als Forschungsmethode in der Sportpädagogik erstmals zum Zuge. Der US-amerikanische Sporthistoriker John. E. Nixon verzeichnete im Jahr 1970 ein gesteigertes Interesse an internationalen Aspekten der Sporterziehung, ausgedrückt durch meist noch rein deskriptive Forschungsberichte.⁵⁴ Nach und nach nahm die wissenschaftliche Aktivität im Bereich der vergleichenden Sportpädagogik zu, wobei in diesem Zusammenhang vor allem die Werke von Bennett et al. (1975) sowie von Riordan (1978, 1980) zu erwähnen sind. Weitere zahlreiche Publikationen, Seminare und Konferenzen sowie nationale und internationale Forschungsgesellschaften (Societies) unterstreichen diese Entwicklung. Insbesondere die Gründung der *ISCPES*, der *International Society for Comparative Physical Education and Sport* im Jahre 1978 ließ die vergleichende Forschungsmethode endgültig im Bereich der Sportpädagogik ankommen (Borms, 2009, S. 388 f). Auch in den Jahren rund um die Jahrtausendwende riss die Popularität dieses Forschungsansatzes nicht ab, was eine Vielzahl von Publikationen (vgl. u.a. Hardman 2000, Kaulitz 2001a, Kudlorz 1989, Pühse & Gerber 2005) nahelegt. Geht man davon aus, dass der Aufstieg der vergleichenden Sportpädagogik vor allem auch einer weltweiten verbesserten Kommunikation, einem verbesserten Transportsystem und erhöhtem Wohlstand zu verdanken ist (Devine, 1986, S. 19), so lassen sich in Anbetracht einer kontemporären und kontinuierlich fortschreitenden Weiterentwicklung dieser Aspekte positive Prognosen bezüglich der Entwicklung der Vergleichenden Sportpädagogik anstellen. Auch unter Berücksichtigung des Gesundheitsaspekts kann angenommen werden, dass das Interesse am vergleichenden Ansatz in der Sportpädagogik vermutlich auch in naher Zukunft noch bestehen wird. Vergleichende Studien innerhalb der Sportpädagogik können möglicherweise durch sich abzeichnende Negativtrends im Sport- und Gesundheitsbereich an Relevanz gewinnen. Eine solche gesteigerte Relevanz ließe sich beispielsweise bei einem weiteren, kontinuierlichen Anstieg des sich gegenseitig bedingenden Übergewichts- und Adipositasrisiko und des Inaktivitätslevels besonders bei jungen Men-

⁵⁴ Nixon ordnete die bis dato erschienenen vergleichenden Forschungsberichte eher der Erziehungswissenschaft und weniger der Sportwissenschaft zu (vgl. Hardman 2009, S. 388). Ein Interesse an primär sportrelevanten Fragestellungen erschien somit als neuartig.

schen⁵⁵ (Georgakis & Graham, 2016, S. 111) im Rahmen eines gesteigerten öffentlichen und gesellschaftlichen Interesses an Ländervergleichen mit melioristischer Intention im Hinblick auf Sport, Gesundheit und Gesellschaft vermuten.

Bennett et al. (1975, S. 3) definieren die vergleichende Sportpädagogik wie folgt:

A comparative analysis of dominant characteristics and developments in physical education and sport in two or more societies, cultures, countries, or areas for purposes of investigating their similarities and differences. It involves the study of contemporary educational and sport programs in terms of their philosophical foundation; their historical, geographical, economical, political, educational, and cultural background; their aims, problems, and solutions; and their implications for other countries.

Die vergleichende Sportpädagogik befasst sich demnach mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden verschiedener Phänomene, sowie deren Gründe im Rahmen vergleichender Analysen von Sport- bzw. Sportausbildungsprogrammen. Dabei wird nicht allein das Innensystem untersucht, sondern auch das Außensystem, in Form von den Phänomenen zugrunde liegenden philosophischen, historischen, geographischen, ökonomischen, politischen, bildungstheoretischen und kulturellen Hintergründen, beleuchtet (vgl. 2.4.5). Auf diese Weise sollen auch ihre Ziele, Probleme und Lösungsansätze und die Konsequenzen für andere Länder diskutiert werden.

Die von Bennett et al. (1975) vorgeschlagene Definition der vergleichenden Sportpädagogik lässt auf ihre verschiedensten Funktionen schließen, die sie zu erfüllen vermag. Als Teil der allgemeinen Pädagogik und der vergleichenden Erziehungswissenschaft erfüllt die vergleichende Sportpädagogik Funktionen, die Ähnlichkeiten mit derer ihrer Mutterdisziplin aufweisen (vgl. 2.4.3), die jedoch durch ihr Selbstverständnis im Bereich Sport- bzw. Sportausbildungsprogramme zu finden sind.

Zum einen soll sie den eigenen Horizont erweitern, indem sie durch eine weltweite Zusammenarbeit nicht nur auf andere (Sport)Kulturen blickt, sondern zudem auch die Sensibilität für die eigene (Sport)Kultur steigern (Devine, 1986, S. 21). Es soll also durchaus eine ethnozentrische Einstellung abgeschwächt, jedoch zugleich das Bewusstsein für das Eigene durch die Perspektive des Fremden gestärkt werden (Aikiba & Le Tendre, 2009, S. 131). Eine solche Sensibilisierung für die eigene Kultur erfolgt, indem sich das eigene System durch die Betrachtung der Informationen der „Welt der anderen“ einer Konfrontation mit Alternativen

⁵⁵ So gab es in den letzten 40 Jahren in den Industrie- und Schwellenländern (USA, Großbritannien, Australien, Chile, Brasilien und Japan) einen Anstieg der Prävalenz von Adipositas und Übergewicht im Kindesalter von etwa 5-15% auf 15-35%. (vgl. Bischoff, 2018, S. 35). Ähnliche negative Entwicklungen gelten für die Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bischoff & Holl, 2018, S. 33).

ausgesetzt sieht (vgl. Hardman, 2001, S. 96). Ziel ist es, ein gegenseitiges Kulturverständnis im Sinne einer „internationalen Erziehung“ schaffen zu können (vgl. Kaulitz, 2001a, S. 100), durch welche ein durch Fortschritt geprägter zwei- oder mehrstaatlicher Dialog entstehen kann. Die vergleichende Sportpädagogik ermöglicht zudem den Aufschluss über die „sozialen, geographischen und historischen Gegebenheiten anderer Sportsysteme“ (Kaulitz, 2001a, S. 100 f) und bietet weniger weit entwickelten Kulturen Einblicke in die westliche Welt. Gleichzeitig schränkt sie aber eine zu starke Verwestlichung ein, indem sie versucht, „nationale und landestypische Formen des Sporttreibens mehr in den Vordergrund zu rücken“ (ebd., 2001a, S. 101). Letzten Endes besitzt die vergleichende Sportpädagogik aber immer auch eine melioristische Funktion, indem sie nicht nur das Lernen über andere, sondern auch das Lernen von anderen Sportsystemen unterstreicht (Hardman, 2001, S. 96). Somit stellt sich trotz der Wahrung von Tradition und Kultur immer die Frage nach positiven Konzepten anderer Kulturen, welche das eigene System bereichern könnten. Insgesamt zielt die vergleichende Sportpädagogik weniger auf die Beantwortung der Was-Frage ab; sie vermeidet also ein rein deskriptives Vorgehen. Vielmehr möchte sie dem *was* zu Grunde liegende Phänomene erforschen und erläutern. Es geht ihr also nicht allein um Erkenntnis, sondern insbesondere um Verständnis. Eine Ergründung und Erklärung der beschriebenen Phänomene sind folglich unabdingbar. Nur eine Kombination aus beiden, also Erkenntnis und Verständnis, lässt begründete abschließende Aussagen zu Potenzialen und Entwicklungsperspektiven beider Systeme im Sinne einer melioristisch angedachten Arbeit wie dieser zu.

Kaulitz (2001a, S. 98 ff) schlägt folgende Forschungsgebiete als Gegenstandsbereiche der vergleichenden Sportpädagogik vor, wobei die aufgezeigten Dimensionen, sofern dem Innen- oder Außensystem der universitären Sportlehrerbildung einzuordnen, in dieser Arbeit Berücksichtigung finden sollen:

1. Historischer Vergleich

Der historische Vergleich als Forschungsbereich in der Sportpädagogik ist nie ein „rein historischer“, weil er „immer auch eine internationale Komponente enthalten muss“ (Kaulitz 2001a, S. 98). Beispielhaft ist die Beleuchtung der „geschichtliche[n] Entwicklung des Sports in einem sozio-kulturellen Bereich aus internationaler Perspektive“ oder der Einfluss kultureller Aspekte auf verschiedene Sportarten oder Sportsysteme (Kaulitz, 2001a, S. 98).⁵⁶

⁵⁶ Im Sinne dieser Arbeit nennt Kaulitz als Beispiel für den historischen Vergleich die Arbeit „The German Contribution to American Physical Education: A Historical Perspective“ von Cazars & Miller im Jahr 2000 (Kaulitz

2. Regionaler Vergleich

Der regionale Vergleich unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Dimensionen. Zum einen beschäftigt sich der regionale Vergleich mit den Unterschieden der Sportkultur in unterschiedlichen Regionen der Welt, d.h. konkret mit der Verschiedenheit und Variantenreichtums von Sportarten sowie Sportsystemen. Zum anderen kann sich der regionale Vergleich auf ein Sportsystem oder eine Sportart konzentrieren „das ‘exportiert‘ wurde und einen kulturellen Wandel im Importland erfahren hat“ (Kaulitz, 2001a, S.99).⁵⁷ Als treffendes praktisches Beispiel für eine solche exportierte Sportart ist in diesem Zusammenhang das Spiel „Korbball“ zu nennen, welches sich vom amerikanischen Basketball ableitet. Nicht nur der Name des Spiels wurde abgeändert, sondern auch spielverändernde Modifikationen vorgenommen, um so eine eigenständige Sportart zu kreieren.

3. Lehrpläne im interkulturellen Vergleich

Zum einen gilt es durch Studien zur Verschiedenartigkeit von Lehrplänen die Rolle des Schulsports als ebenbürtiges Schulfach zu untermalen und somit auch sein pädagogisches Potenzial zu bekräftigen, zum anderen soll die „sinnvolle Umsetzung der Anforderungen eines Sportunterrichts“ gewährleistet werden (Kaulitz, 2001a, S. 99). Sowohl die internationale wie auch nationale (Schul-)Politik wie auch Entwicklungen im Sport selbst können hierbei einflussreiche Faktoren darstellen.

4. Sozio-politischer Vergleich

Vergleicht man verschiedene Regionen miteinander (siehe auch regionaler Vergleich), so muss auch zugleich die mögliche Pluralität und Diversität der jeweils vorherrschenden sozialen Strukturen und politischen Systeme berücksichtigt werden. Vergleicht man beispielsweise die motorischen Fähigkeiten von Kindern verschiedener Länder bzw. Kulturen, so sind die genannten sozialen Strukturen und politischen Systeme, die unter Umständen eine bessere

2001a, S. 98), welche den deutschen Einfluss auf den amerikanischen Sportunterricht unter Berücksichtigung der historischen Hintergründe beleuchtet.

⁵⁷ Ein solcher Import eines Sportsystems oder einer Sportart muss nicht zwangsweise in seiner Reinform vorkommen oder stattfinden, sondern kann sich durchaus mit Traditionen des Ziellandes vermischen und so zu einem „Mischsystem“ oder einer „Mischsportart“ führen (vgl. Kaulitz 2001a, S. 99).

motorische Entwicklung bei Kindern begünstigen oder einschränken, zu berücksichtigen⁵⁸ (vgl. Kaulitz, 2001a, S. 100).

5. Interschulischer Vergleich

Der interschulische Vergleich bezieht sich primär auf Wettkampfebene zwischen Schulen bzw. auf Leistungssportebene auf Universitätslevel. Hierbei geht es weniger um den (quantitativen) Vergleich des Leistungsvermögens der verschiedenen Schulen, Universitäten oder anderen Bildungseinrichtungen, sondern um den qualitativen Vergleich, der positive und negative Aspekte eines Systems aufzeigen soll (vgl. Kaulitz, 2001a, S. 100).

3.3.5 Der Systembegriff

Da sich diese Arbeit den Vergleich der US-amerikanischen und deutschen Sportlehrramtsausbildung zur Aufgabe macht und somit gewissermaßen Fragmente beider Bildungssysteme untersucht und vergleicht, bedarf es zunächst einer Klärung des Systembegriffs. Der Systembegriff kann in der vergleichenden Pädagogik bis zu ihren Ursprüngen zurückverfolgt werden, war es doch Jullien de Paris, der bereits 1817 mit seiner die europäischen Bildungssysteme vergleichenden Arbeit die Weichen für darauffolgende systemorientierte Vergleiche stellte (vgl. 3.3.2). Durch die von einem System implizierte Idee „der Ordnung, der Kohärenz und der inneren Schlüssigkeit, kurz der Systematik“ (Hörner, 1996, S. 15) soll es gelingen, „Zusammenhänge deutlich zu machen, die ohne seine Verwendung nicht deutlich geworden wären“ (ebd., 1996, S. 15). Im wissenschaftlichen Sinne betrachtet man ein System als zusammenhängendes Ganzes, wobei jedoch alle Teile im Austausch miteinander stehen, sich beeinflussen und abhängig voneinander sind (Allemann-Ghionda, 2004, S. 51). Da ein System also mehr ist „als die Summe seiner Teile“ (ebd., 2004, S. 52), ist es wohl treffender, das System, wegen seiner fragmentarischen Abhängigkeit und des Zusammenwirkens der Einzelteile mit dynamischem Charakter, vielmehr als Produkt derselben zu bezeichnen. Diese Dynamik wird auch durch eine Innen-Außen-Differenz sichtbar, wobei nicht nur die verschiedenen Subsysteme eines Systems miteinander verbunden sind, sondern diese auch Verknüpfungen mit der

⁵⁸ Bös und Ulmer stellten bei einem Vergleich der motorischen Entwicklung zwischen salvadorianischen und deutschen Kindern fest, dass sich die in Salvador vorherrschende „an traditionellen Idealen orientierte Erziehung“ und eine damit verbundene Passivität bei Mädchen besonders „negativ auf das Entwicklungsniveau ihrer Kraft und Schnelligkeit auswirkt“ (2000, S. 56).

Umwelt ausweisen (ebd., 2004, S. 52). Eine Berücksichtigung dieser Innen-Außen-Differenz ist somit notwendig, um ein System in seiner Gänze adäquat erfassen zu können, da Ähnlichkeiten und Differenzen im Sinne eines Vergleichs auch immer „Varianten der externen und internen Systemverknüpfungen“ (Hörner, 1996, S. 16) darstellen. Eine isolierte Betrachtung des meist aufgrund reduzierter Komplexität bzw. erhöhter Vertrautheit leichter zugänglichen Innensystems allein ist somit weder hinreichend noch zielführend. Das von Hurrelmann entworfene Modell (vgl. Abb. 2) veranschaulicht vor allem die externen Interdependenzen (als ein Teil des Innen-Außen-Verhältnisses) zwischen dem Bildungssystem und anderen Teilsystemen der Gesellschaft, namentlich politisches System und ökonomisches System.⁵⁹ Den Pfeilrichtungen zufolge ist von einem in sich interdependenten Gesamtsystem auszugehen, wobei sich die Teilsysteme gegenseitig bedingen und beeinflussen. Das Bildungssystem wird also von Politik und Wirtschaft beeinflusst und gelenkt, nimmt aber im Gegensatz ebenso Einsatz auf selbige Systeme, wobei Allemann-Ghionda hierbei von „mannigfachen Rückkopplungseffekten“ (2004, S. 57) spricht.

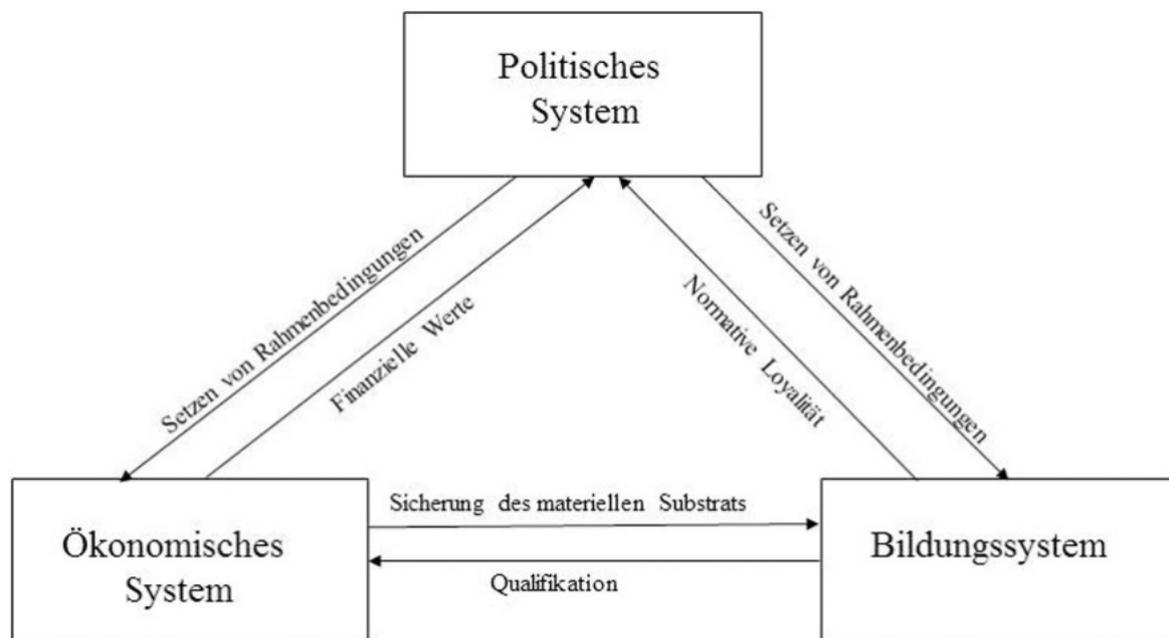


Abbildung 2 Interdependenzen zwischen Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen
(Hurrelmann, 2002, S. 44).

⁵⁹ In der Literatur existieren weitere prominente Modelle, die eine systematische Sicht auf Bildung und Erziehung ermöglichen, welche aber im Rahmen dieser Arbeit nur kurz erwähnt werden sollen: Das „Ein komplexes Netzwerk“ – Modell von Watson (1998), das „Subsysteme und Suprasysteme“ – Modell von Lê Thánh Khôi (1981) oder auch das „Input und Output“ – Modell von Coombs (1968) (vgl. Allemann-Ghionda, 2004, S. 52-59).

Hurrelmanns Modell lässt sich jedoch auch auf das Innensystem des Innen-Außen-Verhältnisses eines Systems anwenden. Am Beispiel Bildungssystem wird ersichtlich, dass sich nicht nur außerhalb dieses Komplexes (vgl. Abb. 2), sondern auch innerhalb dieses Interdependenzen finden lassen. So beeinflussen sich wiederum verschiedene Subsysteme des Bildungssystems gegenseitig und nehmen somit auch indirekt Einfluss auf das auf Abbildung 2 dargestellte Außensystem. Die „doppelte funktionale Verknüpfungsmöglichkeit nach >>innen<< und nach >>außen<<“ (Hörner, 1996, S. 15) wird hierbei somit sichtbar. Ein systemisches Verknüpfungsdenken unter Einbeziehung der Innen-Außen-Differenz, wie es der Systembegriff vorschlägt, beugt einem Vergleich auf lediglich der Ebene der Organisationsstrukturen- und Organisationen vor und ermöglicht so eine differenziertere Analysemöglichkeit. Zwar ist das Beleuchten und Vergleichen des formalen Aufbaus notwendig, da dies zunächst Orientierung und Überblick verschafft, jedoch ist dies nicht ausreichend, wenn nicht zusätzlich „die internen Zusammenhänge geklärt werden und die *Binnenstruktur* des Bildungswesens ‚durchleuchtet‘ wird“ (Anweiler, 1990, S. 4). Diese Innen-Außen-Differenz wird auch am Beispiel der universitären Sportlehramtsausbildung für das Lehramt, welches ein Subsystem des Bildungssystems in seiner Gesamtheit darstellt, sichtbar. Wie Hörner (1996, S. 15) beschreibt, kann die Festlegung der jeweils übergeordneten Supersysteme und untergeordneten Subsysteme beliebig erfolgen. So könnte auch argumentiert werden, dass die universitäre Sportlehramtsausbildung wiederum dem Supersystem der Erwachsenenbildung unterzuordnen sei, welches wiederum ein Subsystem des Bildungssystems darstellt. Das Ausmaß der sich gegenseitig bedingenden Systeme und deren interdependente Einfluss von und auf Sub- bzw. Supersysteme werden hierbei ersichtlich. Untersucht man die Sportlehramtsausbildung in Bezug auf das Außensystem, so wird man äußere (externe) spezifische Faktoren des Systems, also die Umwelt, wie beispielsweise Sportkultur, Sportsystem, Sportinteresse und Schulsport und deren Auswirkungen auf das System Sportlehramtsausbildung in Augenschein nehmen. Betrachtet man hingegen das Innensystem, so treten innere (interne) Faktoren des Systems Sportlehramtsausbildung, wie Studienvoraussetzungen, Studienstandorte und Studieninstitutionen, Lehramtstypen, Studiendauer und Leistungspunkte, Kompetenzziele, Studieninhalte, Veranstaltungs- und Prüfungsformen und Studienabschluss in den Vordergrund. Die allgemein für die vergleichende Disziplin geltende Suche nach Gemeinsamkeiten und Differenzen kann im Rahmen des für die vergleichende Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik von Interesse geltenden Systembegriffs (vgl. Allemann-Ghionda, 2004, S. 50) als Suche nach

„Gemeinsamkeiten und [...] Varianten der externen und internen Systemverknüpfungen“ (Hörner, 1996, S. 16) betrachtet werden. Geht man „von der Einheit der Differenz von System und Umwelt aus“, so ist die Umwelt, also das Außensystem „für das System nicht weniger wichtig als das System selbst“ (Luhmann, 1984, S. 289).

3.3.6 Methodologische Überlegungen in der vergleichenden (Sport-)Pädagogik – Forschungsdesign

Auch die bereits oben erwähnten Subdisziplinen der (vergleichenden) Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften, wie für diese Arbeit relevante vergleichende Sportpädagogik, bedienen sich der Forschungsmethodik ihrer Mutterdisziplin, wobei es sich bei den konkreten Forschungsmethoden weniger „um in sich kohärente Forschungsdesigns handelt, sondern um Strukturierungshilfen für die Planung und Durchführung von empirischen Vorhaben“ (Parreira do Amaral, 2015, S. 114). Durch das Fehlen konkreter, einheitlicher Forschungsmethoden (vgl. Fossum, 2015, S. 134) entsteht eine gewisse Freiheit in der Methodenwahl, die es in Anbetracht des Untersuchungsgegenstands unter dem Dach von „Bildung und Erziehung in all ihrer Vielfalt und ihrer Komplexität“ (Parreira do Amaral 2015, S. 114) durchaus braucht. Das Fehlen „einer klaren Identität und Bestimmung“ (Fossum, 2015, S. 135) muss demnach in diesem Zusammenhang nicht zwangsweise negativ konnotiert sein. Vielmehr darf davon ausgegangen werden, dass ein allzu starres und deduktives Vorgehen in vergleichenden Studien mit schwer fassbaren Vergleichsobjekten jenseits der oben erwähnten nötigen Strukturierungshilfen bzw. Leitlinien als wenig zielführend erscheint, da es Gefahr läuft, Erkenntnisse, die sich außerhalb eines streng abgesteckten methodischem Rahmen befinden, nicht bzw. nicht in ihrer Gänze zu erfassen. Diese Notwendigkeit methodischer Vielfalt und Freiheit in der vergleichenden Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft wird bei der Betrachtung des Mehr-Ebenen-Modell nach Bray und Murray Thomas (1995) deutlich (vgl. Abb. 3).

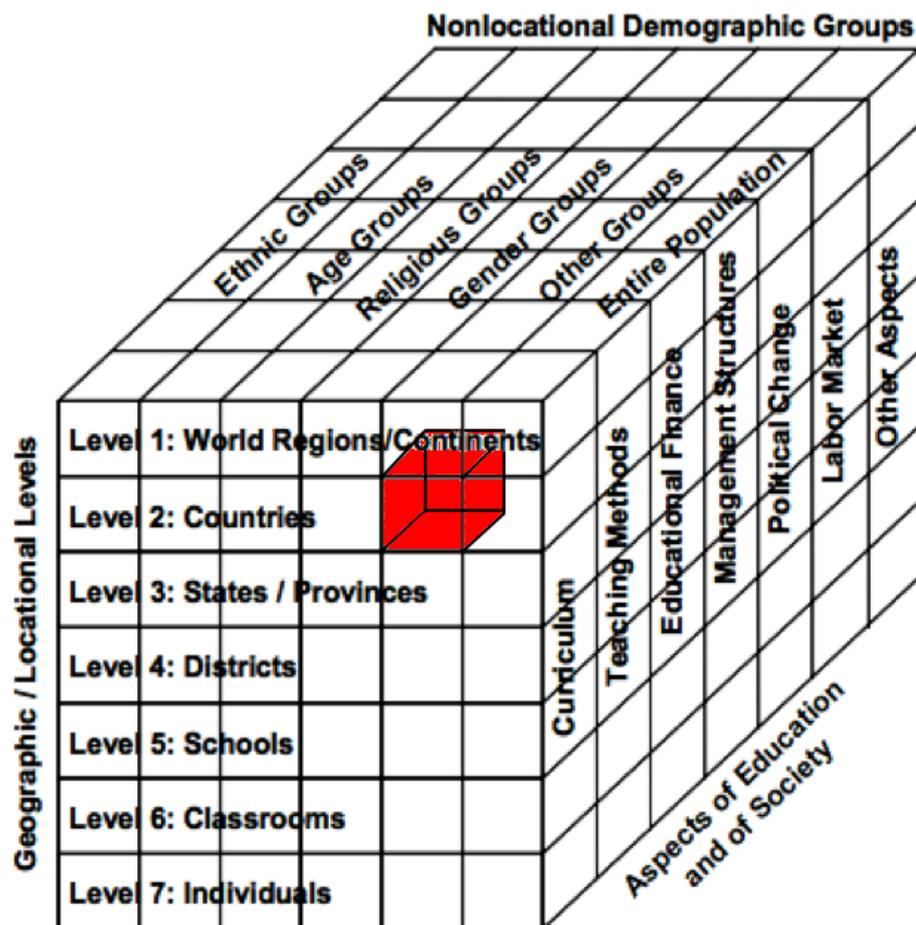


Abbildung 3 Mehr-Ebenen-Modell (Bray & Murray Thomas, 1995, S. 475; bearbeitet).

Die Gegenüberstellung einer geographischen Ebene (7 Level), einer Ebene der Erziehung, Bildung und Gesellschaft (7 Aspekte), sowie einer Ebene lokal nicht gebundener Personen- gruppen (6 Gruppen) ergibt insgesamt 294 theoretische Kombinationsmöglichkeiten innerhalb des dreidimensionalen Rasters, wobei dieses Modell, je nach Forschungsinteresse, sicherlich kaum als Absolutum und vielmehr als eine Orientierungshilfe hinsichtlich des Erkenntnisinteresses aufgefasst werden kann. Ein Vergleich (des Innensystems) der deutschen und US-amerikanischen universitären Sportlehrmatsausbildung nimmt – bei weiter Auslegung des Begriffs Curriculum⁶⁰ – genau einen dieser Würfelsteine (Level 2: Countries; Curriculum; Other Groups – auf Abbildung 3 rot markiert), ergo eine dieser mannigfaltigen Kombinationsmöglichkeiten ein. Ein „fehlender Konsens im Hinblick auf die besten vergleichenden Forschungsmethoden“ (Fossum, 2015, S. 135) wird anhand der Vielzahl an Kombinati-

⁶⁰ Im Kontext dieser Arbeit wird der Begriff *Curriculum* als Studienordnung/Studienplan einer universitären Ausbildung betrachtet.

onsmöglichkeiten, wie auch der möglichen Spannweite und Diversität innerhalb der einzelnen Level, Aspekte und Gruppen ersichtlich und verdeutlicht, weswegen überwiegend Strukturierungshilfen bzw. adaptive Leitlinien im Rahmen der Frage nach der Methodologie in der vergleichenden Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft Anklang gefunden haben.

Im Folgenden sollen einige dieser Strukturierungshilfen der vergleichenden Pädagogik vorgestellt werden, beginnend mit dem national als auch international bekannten Modell Hilkers mit den vier Stufen des Vergleichens, welches inhaltlich dem sehr ähnlichen graphischen Vier-Stufen-Modell des Vergleichens von George Z.F. Bereday (1964) folgt. Unter anderem bilden diese beiden Modelle die Grundlage für den in dieser Arbeit intendierten Vergleich im Sinne einer methodischen Strukturierungs- bzw. Orientierungshilfe.

Trotz der bereits 1962 von Hilker erfolgten Publikation seiner Vergleichsmethode, besitzt diese weiterhin eine hohe Relevanz in der heutigen Forschung⁶¹ – viele weitere Modelle beruhen auf Hilkers und Beredays Ausführungen. Hilkers Modell basiert auf der Grundannahme einer viergliedrigen Phasenstruktur des Vergleichens und impliziert eine induktive Vorgehensweise (vgl. Hilker, 1962, S. 106-126):

1. Deskription

Hierunter versteht Hilker eine Art Bestandsaufnahme, entweder durch eigene Inaugenscheinnahme (beispielsweise durch Beobachtung oder Befragung vor Ort) oder durch das Sichten und Studieren vorliegender Dokumente bzw. Literatur. Ziel ist es, „die zu vergleichenden Phänomene möglichst sorgfältig und vollständig zu beschreiben“ (ebd., 1962, S. 107).

2. Interpretation

Auf dieser Ebene werden die durch die Deskription entstandenen Befunde gedeutet und interpretiert – ein Arbeitsschritt, der mit einem Vergleich noch wenig gemeinsam hat, jedoch unverzichtbar ist, um ihn „ergiebig und sinnvoll zu machen“ (ebd., 1962 S. 113).

⁶¹ Beispielsweise diente Hilkers Modell als Grundlage für die Aufarbeitung der diskussionswürdigen Ergebnisse deutscher Schüler bei der PISA-Studie 2003 (Adick, 2014, S.18).

3. Juxtaposition

Bei der Juxtaposition (lat. *iuxta* „nebenan“ und *positio* „Lage“, „Stellung“) handelt es sich um die Nebeneinanderpositionierung der Deutung und Interpretation der Befunde. Sie stellt somit die erste Stufe des eigentlichen Vergleichs dar (ebd., 1962, S. 121).

4. Komparation

Die Komparation verkörpert eine weitere Stufe des Vergleichens. Sie besitzt einen höheren Abstraktionsgrad mit dem Ziel, einen übergeordneten Wert zu gewinnen, d.h. theoretische Hypothesen aus den gewonnenen Erkenntnissen abzuleiten. Ein solcher übergeordneter Wert bzw. eine solche theoretische Hypothese kann nicht durch Messen, „sondern durch Erwägen, d.h. Werten“ gewonnen werden (ebd., 1962, S. 124).

Zusammengefasst erfolgt das Vergleichen nach Hilker zunächst durch das Ausmachen, Sammeln und Beschreiben von pädagogischen Phänomenen (Deskription), die im darauffolgenden Schritt interpretiert und gedeutet werden (Interpretation). Es folgt ein Nebeneinanderreihen jener Phänomene (Juxtaposition) mit dem Ziel, theoretische Hypothesen aufzustellen (Komparation), um diese in Folgestudien gegebenenfalls zu be- bzw. zu entkräften.

Das graphische Vier-Stufen-Modell Beredays weist eine starke Ähnlichkeit zu Hilkers Ausführungen auf und soll in diesem Rahmen auch zur bildlichen Veranschaulichung Hilkers Ausführungen dienen. Auffällig dabei sind Beredays englische Bezeichnungen der vier Stufen des Vergleichs, die Hilkers deutschsprachigen Darlegungen exakt entsprechen.⁶² Beredays Modell geht wie Hilker von einer ersten Stufe der „Description“ aus, wobei das Sammeln pädagogischer Daten, getrennt nach Land, im Vordergrund steht (vgl. Abb. 4). Unter Berücksichtigung der geschichtlichen, politischen, ökonomischen und sozialen Strukturen als Teile des Außensystems (vgl. 2.4.5) können die in der Phase der „Description“ gewonnenen Daten in der Phase der „Interpretation“ evaluiert werden, wobei dies wiederum für jedes Land separat geschieht. Ein eigentlicher Vergleich findet somit bis dato noch nicht statt (vgl. auch Hilkers Arbeitsschritt *Interpretation*), da „Beschreibung und Erklärung innerhalb von ‚Area-Studien‘ bleibt – d.h. innerhalb eines kulturellen Raums oder Einheit“ (Parreira do Amaral, 2015, S.

⁶² Adick (2008, S. 17-24) geht von einer in der Primärliteratur nicht explizit gekennzeichneten, gegenseitigen Beeinflussung Hilkers und Beredays mit nicht lückenlos aufklärbarer Urheberschaft aus.

115). Die Phase der *Juxtaposition* bezweckt das „Sichtbarmachen“ von Ähnlichkeiten und Unterschieden des im zweiten Schritt evaluierten Materials, indem zunächst die Kriterien der Vergleichbarkeit festgelegt werden (vgl. Abb. 1) und den zuvor gewonnenen Daten gegenübergestellt werden. Es folgt die Hypothesenbildung auf Basis dieser Gegenüberstellung – ein grundlegender Unterschied zu Hilkers Modell, das eine Hypothesenaufstellung erst im letzten der vier Schritte (vgl. Komparation) und keine abschließende Hypothesenbewertung vorsieht. Der letzte Schritt des Vergleichs, die *Comparison* zielt auf den gleichzeitigen Vergleich aller relevanten Daten durch das Zusammenbringen solcher, um letztendlich die Hypothese in einer schlussfolgernden Bewertung zu unterziehen, sie also letztendlich zu verwerfen oder zu bestätigen. Die „Breite“ des Vergleichs geht aus dem unter Abbildung 4 angeführten vierten Schritte des Modells Beredays nicht eindeutig hervor. Folglich bleibt die Entscheidung, ob lediglich gewisse Problemfelder (beispielsweise ein Vergleich der Sportlehrramtsausbildung) oder aber Aspekte in ihrer Ganzheit (beispielsweise ein Vergleich des Bildungssystems) verglichen werden sollen dem Fragenstellenden überlassen und kann je nach Sinnhaftigkeit und der zur Verfügung stehenden Forschungsmethoden unterschiedlich ausfallen.

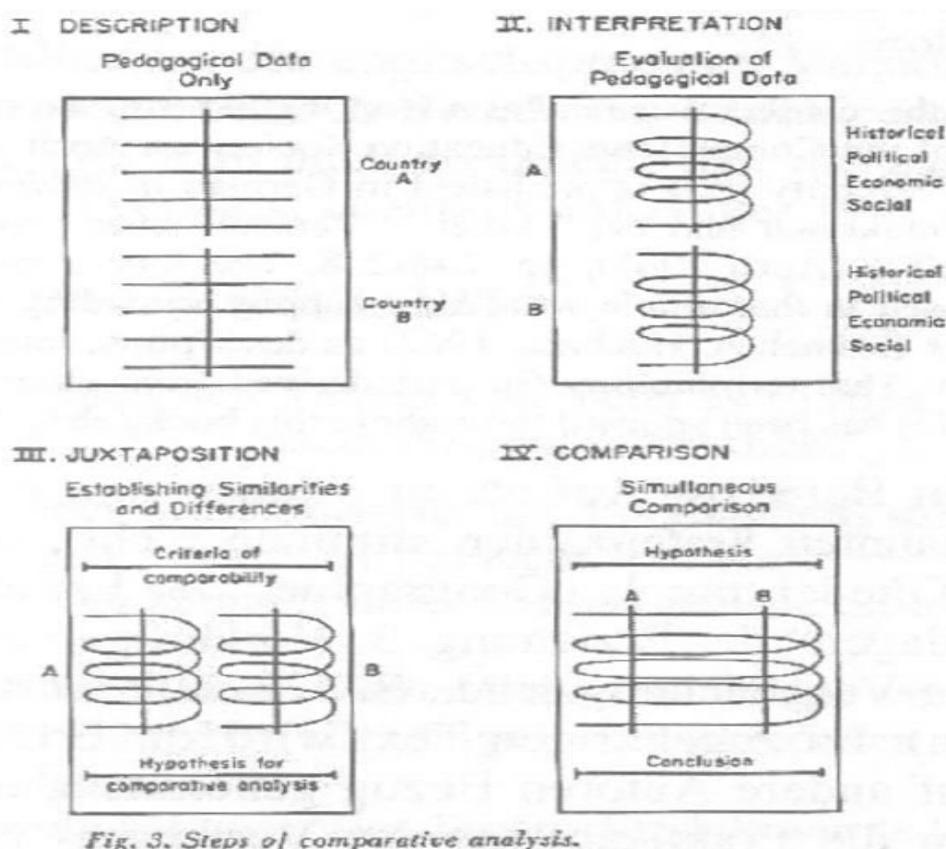


Abbildung 4 Graphische Darstellung des Vier-Stufen-Modells des Vergleichens nach George Bereday (1964, S. 28).

Hilkers und Beredays Ausführungen bleiben jedoch keineswegs frei von Kritik. So moniert Adick (2008, S. 145) die Voraussetzungslosigkeit der Stufen der Deskription und Interpretation und kritisiert die Abwesenheit der Erklärung von theoretischen Vorannahmen,⁶³ auf welchen diese zwei Phasen des Vergleichs nach Meinung der Autorin basieren sollten. Ferner bemängelt sie insbesondere die unreflektierte induktive Vorgehensweise, bei welcher von Einzelbeobachtungen, die in ihrer Menge nur wenig relevant sind, auf Gesetzmäßigkeiten geschlossen werde. Diese Kritik verdeutlicht das oben skizzierte Fehlen eines Konsenses in der Methodenwahl, d.h. das Fehlen konkreter, einheitlicher Forschungsmethoden in der vergleichenden Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft.

Im Folgenden soll nun ein von Allemann-Ghionda (2004) entworfenes deduktives Modell⁶⁴ leicht adaptiert werden, sodass es trotz seiner deduktiven Eigenschaften (welche durchaus eine wichtige Strukturhilfe darstellen können) die Freiheiten einer induktiven, explorativen Arbeitsweise miteinbezieht. Allemann-Ghiondas kleinschrittige Strukturhilfen bzw. Leitlinien sind für das vorliegende Forschungsvorhaben, gerade wegen der bisher dünnen Forschungslage (vgl. 3.1), in besonderem Maße geeignet. Dennoch erscheint es auch aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Forschungsarbeit sinnvoll, sich bezüglich einer Hypothesenaufstellung an das Modell Hilkers (1962) zu halten und diese erst durch die Darbietung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven in Kapitel 6 aufzustellen, wobei eine Bestätigung bzw. Verwerfung dieser in etwaigen Folgestudien erfolgen kann. Vor dem Hintergrund der bestehenden methodischen Divergenz innerhalb der vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. Sportpädagogik dient eine textbasierte Kombination aus Hilkers induktivem 4-Stufenmodell des Vergleichens (1962) und eines deduktiven Forschungsdesigns nach Allemann-Ghionda (2004) als methodische Grundlage der vorliegenden Arbeit:

⁶³ Die Hypothesenbildung erfolgt bei induktivem Vorgehen als Teil des letzten (vgl. Hilker, 1962), bzw. vorletzten (vgl. Bereday, 1964) Schritts.

⁶⁴ Neben Allemann-Ghiondas Modell existieren noch zahlreiche andere, die sich vom Modell Hilkers und Beredays vor allem durch eine initiale Hypothesenaufstellung unterscheiden. Bekannte Beispiele sind „Der Problemansatz in der Interantional Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ nach Brian Holmes (1965), „die wissenschaftliche Methode des Vergleichs“ nach Noah & Eckstein (1969) oder „die Struktur für vergleichende Untersuchungen“ nach Phillips & Schweinsfurth (2008) (vgl. Parreira do Amaral, 2015, S. 117-122).

1. Die vergleichende Forschungsfrage

Nach der Offenlegung und Begründung des Erkenntnisinteresses (vgl. 1.1), welches in vorliegender Arbeit melioristischer Natur ist, soll die Forschungsfrage (vgl. 1.2) unter Berücksichtigung des aktuellen Standes der Forschung (vgl. 3.1) formuliert werden.

2. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

In diesem Schritt erfolgt das „Abstecken“ des Vergleichsraumes. In dieser Arbeit sollen die universitären Ausbildungsaspekte des Faches Sport in der Lehramtsausbildung behandelt werden. Der deutsche zweite Ausbildungsabschnitt, das Referendariat bzw. der Vorbereitungsdienst, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt, da eine zweiphasige Ausbildung in den USA in dieser Form nicht stattfindet. Folglich konzentriert sich diese Arbeit lediglich auf den universitären Ausbildungsabschnitt, um eine adäquate Vergleichsgrundlage zu schaffen. Die Lehrämter an Berufs- und Sonderschulen finden wegen ihrer Spezifität keine Berücksichtigung im Rahmen dieser Arbeit.

Die historische Entwicklung der Sportlehramtsausbildung soll ab 1842 für Deutschland bzw. ab 1823 für die USA erfolgen. Die Begründung für die Auswahl dieser Zeitspannen ergibt sich aus der jeweils ableitbaren historischen Bedeutung für die Sportlehramtsausbildung, die unter 4.1 bzw. 5.1 dargelegt wird. Im Rahmen eines Vergleichs zweier internationaler akademischer Ausbildungssysteme dient ein historischer Überblick des jeweiligen Systems neben der Untersuchung des Außen- und Innensystems als Erklärungsbasis möglicher Differenzen der zu untersuchenden Ausbildungssysteme (vgl. Bennett et al., 1975, S. 3). Da ein „understanding of the unique concerns in the preparation of physical education teachers requires knowledge of the history of the field and of the contemporary circumstances affecting the world of the physical education teacher“ (Bain, 1990, S. 758), soll die historische Betrachtung der Entwicklung beider Ausbildungen zu einem besseren Verständnis des jeweiligen Ist-Zustandes beitragen und bei dem abschließenden Aufzeigen von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven beider Systeme Berücksichtigung finden.

Die universitäre Sportlehramtsausbildung soll sowohl in Bezug auf das Außensystem, als auch in Bezug auf das Innensystem betrachtet werden. In Anlehnung Hurrelmanns Modell (vgl. 3.3.5) und unter Berücksichtigung der Forschungsfrage soll die Untersu-

chung des Innensystems exemplarisch folgende schwerpunktbezogene Themenfelder der universitären Ausbildung behandeln, um so ihre Breite adäquat zu erfassen: Studienvoraussetzungen, Studienstandorte und Studieninstitutionen, Lehramtstypen, Studiendauer und Leistungspunkte, Kompetenzziele, Studieninhalte, Veranstaltungs- und Prüfungsformen und Studienabschluss.⁶⁵ Eine Beleuchtung zeitgenössischer Diskussionen um die (Sport-)Lehrerausbildungen beider Länder schließt die jeweilige innensystemische Darstellung ab.

Die Untersuchung des Außensystems soll die Aspekte Sportkultur, Sportsystem, Sportinteresse und Schulsport beinhalten. Die Relevanz der jeweiligen Sportkultur, des jeweiligen Sportsystems und des jeweiligen Sportinteresses für die universitäre Sportlehramtsausbildung beider Länder wird entsprechend unter 4.2.1 und 4.2.3 bzw. 5.2.1 und 5.2.3 erläutert. Die Notwendigkeit der Betrachtung des Schulsports als Teil des Außensystems (vgl. 4.2.2 & 5.2.2) ergibt sich aus der Beeinflussung, die der Sportunterricht als Teil des gesamten Schulsports auf die (universitäre) Sportlehramtsausbildung ausübt und von Collier (2013, S. 386) wie folgt zusammengefasst wird: „The purpose or aim of physical education within every culture influences the way in which physical educators are prepared and the content included in the curriculum shapes their professional development“.

3. Datenerhebung

Durch eine qualitative, textbasierende Arbeitsweise werden die oben genannten Aspekte beider universitären Sportlehramtsausbildungssysteme untersucht. Neben dieser Betrachtung des Innensystems wird auch das Außensystem behandelt und in den Vergleich miteinbezogen. Neben der Sichtung deutschsprachiger wie englischsprachiger Fachliteratur stellt Grundlange für diese Arbeitsweise die Dokumentenanalyse dar (vgl. Thiel, Seiberth & Mayer, 2018, S. 28). Damit wird „jene Methode bezeichnet, die aufgrund einer Analyse bereits vorhandener, ursprünglich nicht zu Forschungs-

⁶⁵ Die Auswahl bzw. Untersuchung ebendieser innensystemischen Aspekte ist begründbar. Diese acht Kriterien, von der Aufnahme eines Hochschulstudiums (Studienvoraussetzungen, Studienstandorte und Studieninstitutionen, Lehramtstypen) über die Studiendurchführung per se (Kompetenzziele, Studieninhalte, Veranstaltungs- und Prüfungsformen) bis hin zur erfolgreichen Beendigung (Studienabschluss – teilweise auch hier Prüfungsformen), bilden das Wesen eines Hochschulstudiums in beiden Ländern in einer adäquaten Gänze ab, sodass die Vergleichsuntersuchung auf einem soliden und breitem Fundament steht und somit etwaige Potenziale und Entwicklungsperspektiven entsprechend aufgezeigt werden können. Mit dem Verweis auf bisherige deskriptive und komparative Untersuchungen zur Thematik (vgl. 3.1) stellen acht Untersuchungsaspekte eine bisher nicht erreichte Anzahl dar.

zwecken angefertigter schriftlicher Dokumente, Informationen über objektive und subjektive Bedingungen sozialwissenschaftlich relevanter Sachverhalte liefert“ (Friedrich & Hennig, 1975, S. 52). Die für diese Arbeit relevanten Dokumente, welche allgemein als „schriftliche Unterlagen oder Materialien [...] die Angaben enthalten über die politisch-ökonomischen, wissenschaftlich-technischen, geistig-kulturellen sowie sozialen Bedingungen und Verhältnisse in der Gesellschaft bzw. in gesellschaftlichen Teilbereichen“ (ebd., 1975, S. 52), sind für die Untersuchung des Innensystems der jeweiligen universitären Sportlehrerbildung insbesondere amtliche Dokumente, universitäre Ordnungen und länderspezifische Erlasse.

4. Beschreibung und Interpretation

In dieser deskriptiven Phase gilt es, die gesammelten Daten in einer sinnvollen, übersichtlichen und damit vergleichbaren Form darzustellen – eine wichtige Vorarbeit um die Daten anschließend in ihrem jeweiligen Kontext situieren, auswerten und interpretieren zu können. Dieser Arbeitsschritt wird in Kapitel 4 und Kapitel 5 anhand einer kongruenten Aufstellung sowohl für die deutsche, wie auch für die US-amerikanische universitäre Sportlehramtsausbildung vorgenommen. Allemann-Ghionda (2004, S. 165) bezeichnet diesen Prozess daher auch als „Kontextualisierung“.

5. Aneinanderreihung und Vergleich

In der von Hilker (1962) und Bereday (1964) bereits bekannten Juxtaposition werden die in den Kontext situierte Daten nun so aneinandergereiht, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar werden. Die Juxtaposition findet unmittelbar vor dem Aufzeigen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Kapitel 6 statt.

In der eigentlichen Vergleichsphase kommt es zu einer Konkretisierung der Ergebnisse, d.h. ein klares Aufzeigen der Ähnlichkeiten und Unterschiede. Dieser Vorgang ist im Gegensatz zu den bisherigen Schritten synthetisch statt analytisch geprägt. Unter Berücksichtigung eines möglichen kulturellen Unterschieds wird entweder versucht werden „aus dem Vergleich allgemeine Regeln, Gesetzmäßigkeiten oder Tendenzen abzuleiten [...] [oder] Erklärungen für die Eigentümlichkeiten oder die besonderen lokalen Ausprägungen eines bestimmten Phänomens zu finden“ (Allemann-Ghionda, 2004, S. 166).

6. Empfehlungen

An der zeitgenössischen Wirklichkeit orientierte Vergleiche in der vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. vergleichenden Pädagogik schließen immer eine gewisse melioristische Absicht mit ein. Daher sollen auch am Ende dieses Vergleichs Potenziale und Entwicklungsperspektiven beider Systeme auf Basis gewonnener Daten dargelegt werden, um Anstöße für eine Weiterentwicklung der universitären Sportlehrramtsausbildung sowohl in Deutschland, als auch in den USA zu geben.

4 Die universitäre Sportlehrer*innenbildung in Deutschland

4.1 Historische Betrachtung der Entwicklung des Fachs und seiner Vermittlung

Im Folgenden soll die historische Entwicklung der Sportlehrer*innenbildung in Deutschland insbesondere vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Akademisierung des Sportlehrer*innenberufs betrachtet werden. Die Untersuchung der historischen Entwicklung des deutschen Sportlehrer*innenbildungssystems soll im Rahmen dieser Arbeit mit dem preußischen Schulturnerlass von 1842 beginnen – ein Meilenstein für die akademische Professionalisierung der deutschen Sportlehrer*innenbildung in Deutschland. Die historische Betrachtung der Entwicklung des Fachs schließt mit den im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführten Neuerungen und deren Auswirkungen auf die universitäre Sportlehrer*innenbildung in Deutschland ab.

4.1.1 Vom königlich-preußischen Schulturnerlass 1842 zum Kriegsende 1945

Zwar lassen sich die Wurzeln der Ausbildung preußischer Turnlehrer bereits auf die Turnbewegung unter Jahns Führung datieren,⁶⁶ jedoch kann diese aufgrund ihres eher privaten Wesens, sowie ihrer Nichtzugehörigkeit zum preußischen Bildungssystem (vgl. Großbröhmer, 1994, S. 48 f) nicht als Grundstein einer akademischen Turn- bzw. Sportlehrer*innenbildung, aber dennoch als Anstoß hierfür verstanden werden. Selbst in der Phase der Unterdrückung der Turnbewegung, die ihren Anfang mit der Turnsperrverordnung von 1819 nahm (vgl. 3.2.1), wurde die Forderung nach Leibesübungen von deren Unterstützern aufrechterhalten.⁶⁷ Innerhalb dieser Bewegung rangierten auch Ärzte und Pädagogen, welche von den gesundheitlichen und pädagogischen Vorzügen besonders im Rahmen eines „Schulturnens“ überzeugt waren.⁶⁸ Auch durch ihre begründeten Plädoyers ebneten sie den Weg für die Einführung des Schulturnens,⁶⁹ indem die Turnsperrverordnung 1842 nach über zwei Jahrzehnten schließlich durch König Friedrich Wilhelm IV. aufgehoben wurde. Die durch den Schulturnerlass bzw. die Wei-

⁶⁶ Jahn forderte bereits 1815 in einer Denkschrift an den Staatskanzler die Gründung einer Ausbildungsanstalt für Turnlehrer (Lutter, 1996, S. 28).

⁶⁷ Die Turnsperrverordnung hatte keineswegs eine gänzliche Einstellung des Turnens zur Folge. Lediglich die Neuaus- und Weiterbildung von Turnlehrern wurde damit unterbunden (vgl. Großbröhmer, 1994, S. 49; Lutter, 1996, S. 36).

⁶⁸ So plädierten beispielsweise der Medizinalrat Karl Ignaz Lorinser und der Pädagoge Friedrich Wilhelm Klumpp für die Einführung eines Schulturnens – zum einen aus medizinischer Sicht, mit dem Ziel einer durch technische Neuerungen vermeintlich drohende Verschlechterung des Gesundheitszustandes des Volkes entgegenzuwirken, zum anderen aus pädagogischer Sicht, mit der Absicht einer bereits früh einsetzenden nationalen Erziehung (vgl. Reinhart & Krüger, 2007, S. 49).

⁶⁹ Nach dem Jahr 1850 verkörperte das Schulturnen beispielsweise in Bayern, Sachsen und Preußen ein verpflichtendes Schulfach (Naul, 2002, S. 99).

sungen des Königs ausgedrückte Notwendigkeit „der Erhaltung und Kräftigung der körperlichen Gesundheit eine besondere Sorgfalt zu widmen und durch eine harmonische Ausbildung der geistigen und körperlichen Kräfte dem Vaterlande tüchtige Söhne zu erziehen“ (Rothstein, 1862, S. 31) und die damit verbundene Differenzierung in ein Vereins- und Schulturnen warfen die Frage nach geeignetem Lehrpersonal und dessen Ausbildung für dieses neugeschaffene schulische Pflichtfach auf. Mit seiner Forderung nach einer akademischen Ausbildung deutscher Schulturnlehrer, „um die pädagogisch-methodische und die medizinische Aufbereitung der Leibesübungen zu vermitteln“ (Bernett, 1989, S. 170) regte der Sportpädagoge Adolf Spiess die Professionalisierung des Turn- bzw. Sportlehrer*innenberufs entscheidend an – eine Entwicklung, die weg von einer (Weiter-) Qualifizierung von verschiedensten Ständen hin zu Fachlehrer*innen (ebd., 1989, S. 169) und hin zu einer institutionalisierten, akademischen Berufsqualifizierung führen sollte. Diese neuartige Forderung nach einer Professionalisierung und Verwissenschaftlichung des Turnlehrers bis hin zur Rothenstein’schen Idee einer Einführung eines *doctor gymnasticae* bildete ein kontrastives Bild zur bis dato gewohnten Jahn’schen Idee des Vorturners (vgl. Krüger, 2005, S. 183 f), die durch diesen erzeugten Gegensatz fast schon dilettantisch anzumuten schien. Zwar weigerten sich die Universitäten – unterstützt von einem großen Teil der Gymnasiallehrerschaft – eigene Studiengänge für die Qualifizierung von Sportlehrer*innen einzurichten,⁷⁰ jedoch konnte im Zuge der Eröffnung von Turnlehrer*innenbildungsanstalten ab 1851 eine akademisch orientierte Aus- bzw. Weiterbildung für bereits sich im Staatsdienst befindliche Lehrer gewährleistet werden (vgl. Brandl-Bredenbeck & Krüger, 2013, S. 35; Bernett, 1989, S. 170 f). Die längst geforderte substantielle Akademisierung der Turnlehrer*innenbildung im Sinne einer Einführung eigens dafür geschaffener Studiengänge an Universitäten und die damit zu erfolgende Weiterentwicklung des bisher seminarähnlichen Aus- bzw. Weiterbildungssystems an Turnlehrer*innenbildungsanstalten wurde durch den bayerischen Vorstoß im Rahmen einer Kooperation der Universität München und der bayerischen Landesturnanstalt im Jahre 1912 vorangetrieben, innerhalb einer zweijährigen Ausbildung turnerische Fertigkeiten und die „herkömmliche theoretische Trias durch allgemeine Pädagogik und Psychologie [zu] ergänz[en]“ (Bernett, 1989, S. 173). Nach Ende des Ersten Weltkriegs setzte sich diese von der bayerischen Landeshauptstadt initiierte Akademisierung auch

⁷⁰ Die große Mehrheit der an den Universitäten Lehrenden lehnte eine Gleichstellung des Turnens mit anderen, dem akademischen Fächerkanon angehörigen Studiengängen mit der Begründung ab, „sich bewußt [sic] auf die Steigerung der geistigen Kapazität ihrer Studenten beschränken“ (Krombholz, 1982, S. 122) zu wollen. Diese Ablehnung unterstützend empfanden viele Gymnasiallehrer die Turnlehrer*innenbildung für das Lehramt an höheren Schulen als „abseits vom Wege der akademischen Bildung“ (Schurmann, 1928, S. 49 zitiert in Lutter, 1996, S. 92), da „die körperliche Tätigkeit dem Standesbild des Gymnasialprofessors entgegenstand“ (Lutter, 1997, S. 91).

in anderen Teilen der Weimarer Republik fort. Auf Carl Diems Initiative hin bot die 1920 neugegründete *Deutsche Hochschule für Leibesübungen* ein sechssemestriges Fachstudium mit einem Praxisjahr und verpflichtenden Lehrproben an, um eine „praktisch und wissenschaftlich gleich hochgebildete Lehrerschaft der Leibesübungen“ (Diem, 1928, S. 466) zu schaffen und Lehre und Forschung⁷¹ im wissenschaftlichen Sinn auf dem Gebiet des Sports voranzutreiben (vgl. Brandl-Bredenbeck & Krüger, 2013, S. 35; Bernett, 1989, S. 174). Die endgültige Verwirklichung eines eigenständigen Studiengangs und die damit verbundene Aufnahme der Sportlehramtsausbildung in den wissenschaftlichen Fächerkanon der Universitäten im Sinne einer Vollakademisierung erfolgte im Jahr 1929, in welchem das preußische Kultusministerium entschied, das Fach *Leibesübungen* als Vollstudium über acht Semester mit abschließender wissenschaftlichen Staatsexamensarbeit im Rahmen der Turnphilologenausbildung ins Leben zu rufen (vgl. Buss, 2018, S. 89 f). Grundlage hierfür bildete der Erlass des zuständigen preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kultur und Volksbildung (MWKV) vom 1. August 1929 zur Neuordnung der Ausbildung der Turn- und Sportlehrer(-innen) an höheren Schulen in Preußen, welcher die „flächendeckend[e] Einführung des Vollstudiums der Leibesübungen an allen preußischen Universitäten ab 1930“ (Buss, 2008, S. 145) vorsah. In diesem Aufstieg des Schulfaches Sport zu einem im akademischen Fächerkanon und im Rahmen eines Lehramtsstudiums berücksichtigten Fach mit abschließender Staatsexaminierung sieht Naul (2002, S. 100) einen noch heute bedeutsamen Gewinn der heutigen deutschen universitären Sportlehramtsausbildung.

Während der darauffolgenden Machtergreifung der Nationalsozialisten veränderte sich die Sportlehramtsausbildung hin zu einer instrumentalisierten Ausbildung mit dem Ziel der Weitergabe einer ideologischen Weltanschauung. Durch die „Geringschätzung der Universität als Stätte freier Forschung und Lehre“ (Bernett, 1989, S. 177) und die Übernahme eher politischer als erzieherischer Aufgaben (vgl. Bernett, 2017, S. 165) wurde die Turnlehrerausbildung als Vollstudium in eine Art Schnellschulung, bestehend aus einem viersemestrigen SA-Dienst, einer einjährigen Fachschulung und einem vierwöchigen Prüfungslager umgewandelt, um möglichst schnell den Bedarf an formierten Leibeserziehern⁷² zu decken und somit die

⁷¹ In Kooperation mit der medizinischen Fakultät der Universität Berlin wurde ein sportmedizinisches Laboratorium in die Hochschule integriert (Hollmann & Strüder, 2009, S. 659), um den Sport als neue akademische Fachwissenschaft mit bereits etablierten Wissenschaften zu verknüpfen und in den Fächerkanon zu integrieren. Die Institutionalisierung der Sportwissenschaft als eigene Wissenschaftsdisziplin findet damit ihren Ursprung in Deutschland (Digel, 2010, S. 21).

⁷² Ein erhöhter Bedarf an Leibeserziehern ergab sich u.a. auch durch die Einführung der „dritten Turnstunde“. So kritisierte Reichsminister Bernhard Rust 1935 die an höheren Lehranstalten stattfindenden zwei Turnstunden als zu wenig und führte an, dass „die in keiner Weise ausreichen, das Maß an körperlicher und kämpferischer Schu-

nationalsozialistischen Ideologien in den Sportunterricht der Schulen tragen zu können.⁷³ Durch die per Führerbefehl angeordnete Rahmenverordnung, welche eine akademische Lehrerausbildung gänzlich untersagte (Sandfuchs, 2005, S. 123), bedeutete dies auch eine endgültige Abwendung der Sportlehramtsausbildung von der Wissenschaft. Der bis in die 1930er Jahre kontinuierlich entwickelte akademische und wissenschaftliche Anspruch an den Sportlehrer bzw. Leibeserzieher in spe wurde in dieser Hinsicht auf ein Minimum reduziert. Diese Reduktion des wissenschaftlich-akademischen Anspruchs an den Sportlehrer und seine Ausbildung beruhte auch auf der Vorstellung, dass der theoretisch denkende, gebildete Mensch dem praktisch agierenden Menschen, „der zu tatkräftigem Handeln anleitet“ (Bernett, 2017, S. 165) unterlegen sei. Somit veränderte sich das Wesen der Sportlehramtsausbildung von 1842 bis 1945 von einem bisweilen schwer erkämpften, weitestgehend akzeptierten akademischen Fachstudium hin zu einem während der Zeit des Nationalsozialismus erschaffenen Instrument der politischen Indoktrinierung – gleichfalls für Lehrer und Schüler.

4.1.2 Von der Nachkriegszeit bis zur Bologna-Reform

Nach der Zeit des Nationalsozialismus mit seiner allmählich stattfindenden Entakademisierung der Ausbildung der Leibeserzieher stellte sich die Frage, ob man im Allgemeinen dieser Linie treu bleiben sollte, oder eine Rückkehr zur „Vollakademisierung“ im Sinne eines Fachstudiums, wie es bereits 1929 vom preußischen Kultusministerium vorgesehen war, als zukunftsfruchtiger erscheint. Die Antwort darauf sollte auch darüber entscheiden, ob sich aus der Theorie der Leibeserziehung jemals eine, wie sie heutzutage als selbstverständlich erscheint, Sportwissenschaft entwickeln könnte, die auch neben einer Ausbildung im pädagogischen Sinne als Fachdisziplin anerkannt werden würde. Zunächst war es aber in der Wiederaufbauphase des Schulwesens weniger von Bedeutung, wie sich die Leibeserziehung in Zukunft entwickeln sollte, sondern vielmehr, wie die Sportlehramtsausbildung im Kontext einer misslichen materiellen als auch personellen Notlage⁷⁴ im Zuge der Kriegsfolgen zu gestalten

lung zu vermitteln, das für die Heranbildung einer starken und wehrhaften männlichen Jugend erforderlich ist“ (zitiert nach Bernett, 1982, S. 11).

⁷³ So heißt es in den Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungschulen: „Ziel und Inhalt der [Leibes-]Erziehung ergeben sich aus der nationalsozialistischen Weltanschauung, die in Volksgemeinschaft, Wehrhaftigkeit, Rassenbewußtsein [sic] und Führertum die erhaltenden und bewegenden Kräfte der Nation erkennt“ (Reichsministerium, 1937, zitiert nach Fricke-Finkelnburg, 1989, S. 162).

⁷⁴ Ein personeller Mangel an Sportlehrern ergab sich neben der durch Kriegsgefangenschaft bedingten Abwesenheit bisheriger Lehrer auch durch die im Rahmen der Entnazifizierung durchgeführten Entlassungen von

sei, um überhaupt den Sportunterricht an Schulen gewährleisten zu können (Baur, 1981, S. 21). Folglich lag der Fokus in dieser Anfangszeit eines akuten Lehrermangels zunächst auf der Rekrutierung auch von „Nicht-Philologen“ und weniger auf einer qualifizierenden Sportlehrramtsausbildung per se. Zwar gab es auch Bestrebungen, die Ausbildung des Leibeserziehers an Hochschulen auszubauen, es überrascht jedoch kaum, dass diese „Scheinakademisierung“⁷⁵ (Vollmann-Hummel, 2008, S. 54) im Widerspruch zu eigentlichen Maßnahmen der Bewältigung des Lehrermangels, wie beispielsweise Weiterqualifizierungsmaßnahmen fachfremder Lehrkräfte oder der Einsatz von Freiberuflern (vgl. Baur, 1981, S. 25) standen. Eine wirkliche Erneuerung des Berufsbildes fand in dieser Phase der Restauration und Neufindung bis zum Anfang der 1960er Jahre jedoch ebenso wenig statt (vgl. Bernett, 1989, S. 179), wie eine rasche „Re-Akademisierung“ der Turn- bzw. Leibeserziehung, welcher sich vor allem die Universitäten aufgrund ihrer vermeintlichen Nähe zum Nationalsozialismus verwehrt (Brandl-Bredenbeck & Krüger, 2013, S. 36). Während in den 1960er im Rahmen erster Hochschulreformen nach dem Zweiten Weltkrieg von einem engen Verständnis des Leibeserziehers zu einem eher breitgefächerten Begriff des Sportlehrers^{76 77} führten (Bernett, 1989, S. 179), war es besonders die studentische 1968er-Protestbewegung, durch die hochschulpolitische Reformen ins Rollen gebracht wurden und damit der Sport, wie das Fach Sport – „im Rahmen einer „Verwissenschaftlichung des außerschulischen ebenso wie des schulischen Sports“ (Baur, 1981, S. 61) – wissenschaftliche Anerkennung und akademische Rechte wie etwa Promotions- und Habilitationsprüfungen an Instituten für Leibesübungen und der Deutschen Sporthochschule erhielt (vgl. Brand-Bredenbeck, 1989). Eine wissenschaftliche Expansion des Sports ließ sich vor allem im Rahmen eines Wettbewerbs des demokratischen Westdeutschlands und des sozialistischen Ostdeutschlands im Vorfeld der Olympischen Sommerspiele 1972 in München erkennen – ein Phänomen, welches Balbier (2007) auch als „Kalte[n] Krieg auf der Aschenbahn“ bezeichnet. Trotz dieser erhöhten Wis-

Pädagogen mit nachweisbaren Verbindungen zum Nationalsozialismus (Dräger, 2010, S. 59 f), sogenannte „Parteiläufer-Lehrer“ (Pfeiffer, 2001, S. 375).

⁷⁵ Zwar fand die Ausbildung neuer Sportlehrkräfte an pädagogischen Akademien und Hochschulen sowie Instituten für Leibeserziehung in einem scheinbar akademischen Umfeld statt, jedoch bestand das Personal zu dieser Zeit in den wenigsten Fällen aus dafür qualifizierten Personen, die einen vollakademischen Rang innehatten. Nebenamtliche Lehrkräfte und andere Hilfskräfte waren die Regel (vgl. Baur, 1981, S. 24; Wolf, 1974, S. 32-37).

⁷⁶ Die terminologische Unterscheidung zwischen Leibeserziehung und Sport bestätigt diese Erweiterung des Berufsverständnisses. Während die Leibeserziehung als Begriff „auf eine Leib-Seele-Geist Unterscheidung und damit auf eine mögliche isolierte Förderung des Leibes hinweist“ (Möller, 1976, S. 155), beinhaltet der Sportbegriff „die Idee von technischem Können, Wettkampf, Leistung und Spitzensport“ (ebd., 1976, S. 155).

⁷⁷ Bis zur Mitte der 1960er Jahre bestand das Sportlehrerleitbild eines „Allrounders“, welches bis dato insbesondere durch „die verbindliche Teilnahme aller Studenten an der Ausbildung in Leibeserziehung“ (Baur, 1981, S. 29) gekennzeichnet war.

senschaftlichkeit im Rahmen eines sportwissenschaftlichen Wetttrüstens beider Nationen, ließ sich diese wegen einer „Wissenschaftsmüdigkeit der Sportlehrerschaft“ (Bernett, 1989, S.181) zunächst nicht gänzlich auf das Berufsfeld des Sportlehrers übertragen, auch wenn es dem Wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Sportbundes gelang, Rahmenbedingungen für die Sportlehrer*innen-Ausbildung in Deutschland ins Leben zu rufen, „die in ihren Kerngedanken auch 25 Jahre danach an Argumentationskraft, Schlüssigkeit, Ausdifferenzierungsgrad und Praktikabilität ihresgleichen such[en]“ (Bräutigam, 2003, S. 33). Zudem wurde zwar „[d]urch den personellen und materiellen Ausbau der hochschulischen Ausbildungseinrichtungen“ (Baur, 1981, S. 30) der akademische Charakter der Sportlehrer*innen-Ausbildung weiter ausgeprägt, eine optimale Ressourcennutzung aufgrund einer Überbelastung durch steigende Studierendenzahlen im Kontext des weiter anhaltenden Sportlehrer*innenmangels verhindert. Dennoch trug der neugewonnene Status der Sportwissenschaften als eigenständig anerkanntes Fachgebiet wesentlich zur Ausprägung des wissenschaftlichen Charakters der Sportlehrer*innen-Ausbildung an den Universitäten bei. Erst im Zuge der Bologna-Reformen⁷⁸ Ende der 1990er Jahre wurden auch internationale Ansprüche an die auf Landesebene verwaltete (Sport-)Lehrerbildung an Universitäten verstärkt. Dabei waren es die Universitäten Bielefeld und Bochum, welche sich als erste Universitäten mit einer Sportlehrer*innen-Ausbildung der Aufgabe einer Adaption des bisherigen Sportlehrer*innenstudiums an das BA/MA-System annahmen (Tscherpel, 2006, S. 279). Die Umstrukturierung in konsekutive Studiengänge hatte das Ziel, bisherigen „Schwachstellen“ der Sportlehrer*innen-Ausbildung entgegenzutreten, wenn nicht sie sogar zu beseitigen. Insbesondere die geringe Attraktivität für ausländische Studierende durch international kaum vergleichbare Abschlüsse (beispielsweise Erste Staatsprüfung), die hohen nationalen Drop-out-Quoten und Studienzeiten, kaum flexible Studiengestaltung im Sinne eines lebenslangen Lernens, die Undurchlässigkeit zwischen den einzelnen Studiengängen (entgegen dem Sinne einer polyvalenten Ausrichtung⁷⁹) und mangelnde Qualitätssicherungssysteme (ebd., 2006, S. 280 ff) wurden hierzu gezählt. Die Diskrepanz zwischen einer an internationale Vorgaben angepassten Struktur des Studiums und seiner Inhalte und einer föderalistisch geprägten Bildungsstruktur in Deutschland stellte die Universitäten auch bei der Sportlehrer*innenbildung vor neue Herausforderungen (vgl. Brandl-Bredenbeck & Krüger, 2013, S.

⁷⁸ Zu den Zielen des Bologna-Prozesses gehören u.a. eine Einführung gestufter Studiengänge nach dem Undergraduate/Graduate-System, eine Einführung eines Punktesystems (ECTS) und eine damit verbundene stärkere europäische Zusammenarbeit im Hochschulsystem, wie auch eine bessere Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen im Zuge fortschreitender Globalisierung (vgl. KMK, 2015).

⁷⁹ Eine polyvalente Ausrichtung der Sportlehrer*innenstudiengänge lässt eine außerschulische bzw. schulische Berufsorientierung während des Sportstudiums weitestgehend offen (Waschler, 2001, S. 237 f), indem frühe Professionalisierungstendenzen vermieden werden.

37). Trotz dieser recht jungen und auch in Teilen für die Universitäten schwierigen Entwicklung der universitären Sportlehrer*innenbildung bietet diese Internationalisierung im Kontext der Bologna-Reformen eine wesentlich bessere Vergleichbarkeit der Sportlehrer*innenbildung mit anderen, internationalen Ausbildungssystemen – eine Entwicklung, die sich durchaus fruchtbar auf die Schaffung von Anknüpfungspunkten von (inter)nationalen Studien, wie die hier vorliegende im Bereich der vergleichenden Sportpädagogik, auswirken kann.

4.2 Die universitäre Sportlehrer*innenbildung in Deutschland – eine außersystemische Betrachtung

Das Innensystem der deutschen universitären Sportlehrer*innenbildung markiert einen essenziellen Bestandteil dieser Arbeit, welcher als konkrete Grundlage für einen Vergleich mit der amerikanischen universitären Sportlehrer*innenbildung dient. Wie bereits unter 3.3.5 beschrieben, gilt es jedoch auch, bedeutende Teile des Außersystems der deutschen Sportlehrer*innenbildung zu beleuchten, nicht nur um das System in seiner Gänze zu erfassen, sondern die gegenseitige Beeinflussung von Innen- und Außersystem letztendlich bei der Darlegung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven (Kapitel 6) zu berücksichtigen. Geht man in der Annahme, dass sich der Sport „in einem intensiven Austauschverhältnis zu vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen“ (Digel, 2010, S. 22), mitunter zum Bildungssystem befindet, spielen für die universitäre Sportlehrer*innenbildung insbesondere die Sportkultur, das Sportsystem, das Sportinteresse in Deutschland sowie der Sportunterricht an deutschen Schulen als diejenigen Aspekte des Außersystems eine besondere Rolle, die aufgrund ihrer thematischen Nähe (*Sport und Bildung – Sport-Lehrer-Aus-Bildung*) in einem besonderen Austauschverhältnis erscheinen.

4.2.1 Sportkultur, Sportsystem und Sportinteresse in Deutschland

Definiert man Kultur prägnant als „ontische Notwendigkeit des Menschseins“ (Hitzler, 1991, S. 479),⁸⁰ so lässt sich Sport zum einen „als Teil der Körper-, Spiel- und Bewegungskultur“ oder – in einem breiteren Verständnis – „darüber hinaus [als] *eigener* kultureller Be-

⁸⁰ Das Verständnis von Kultur in der Fachliteratur ist vielseitig und kann generell als ambivalent ausgelegt werden (vgl. Hitzler, 1991).

reich“ (Grupe, 1987, S. 24), „als ein kultureller Ausdruck, als eine Art Lebenskonzept“ (Ulrichs, 2003, S. 107) oder gar als „ein[e] andere Kulturformen dominierend[e] Kulturform [...] [der] die Lebensführung von immer mehr Menschen bestimmt“ (Caysa, 2003, S. 9) beschreiben. Dass der Sport heutzutage einen bedeutenden und einflussreichen Teilbereich der modernen deutschen Zivilgesellschaft verkörpert (vgl. Alkemeyer, 1997, S. 46) – neben anderen wie beispielsweise Musik, Kunst und Literatur – und damit einen entscheidenden Beitrag zur Gesamtkultur in Deutschland leistet (vgl. Deutscher Bundestag, 2008, S. 4), ist kaum zu bestreiten. Immerhin scheint es ihm zu gelingen, u.a. neben befriedigenden Gewohnheiten und Sinnerfahrungen, soziale Zugehörigkeit anzusteuern, wie auch körperliches und seelisches Wohlbefinden zu fördern (vgl. Grupe, 1987, S. 77) – kulturelle (zumindest aber kulturbereichernde) Aspekte, welche der oben genannten „ontische[n] Notwendigkeit des Menschseins“ (Hitzler, 1991, S. 479) entsprechen. Wird das Kulturphänomen Sport gar als Mimesis der Gesellschaft,⁸¹ also als eine Darstellung der gesellschaftlichen Realität betrachtet (vgl. Alkemeyer, 1997, S. 39; Pilz, 2003, S. 157), so zeigt sich seine gesellschaftliche Bedeutung und sein Einfluss auf das öffentliche Leben und die (vor allem freizeitliche) Lebensgestaltung vieler Menschen (Ulrichs, 2003, S. 113). Auch die deutsche universitäre Sportlehramtsausbildung steht als Teil des deutschen Bildungssystems und damit als Teil deutscher Gesellschaft und des öffentlichen Lebens gerade im Rahmen des von Digel (2010, S. 22) beschriebenen Austauschverhältnisses gesellschaftlicher Teilbereiche (vgl. 4.2) unter dem Einfluss gegenwärtiger sportkultureller Gegebenheiten. Die Tatsache, dass der Deutsche Olympische Sportbund als weltgrößte Nichtregierungsorganisation im Bereich Sport (Digel, 2010, S. 22) und Dachorganisation des Vereinssports in Deutschland (s.u.) zusammen mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder „Gemeinsame Handlungsempfehlungen [...] zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022“ (vgl. KMK, 2017a) und damit auch für den Sportunterricht in Deutschland als Teil dessen erstellt, bestärkt die These „externer“ sportkultureller Einflüsse im Rahmen des beschriebenen gesellschaftlichen Austauschverhältnisses sowohl auf den Sportunterricht, als auch auf die damit in direkter Verbindung stehende (universitäre) Sportlehramtsausbildung.⁸² Die deutsche Sportkultur – gerade im Verständnis als Mimesis, als Abbild der deutschen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit mit all ihren Eigenschaften darzustellen, ist im Rahmen dieser Arbeit kaum möglich. Dennoch sollen essenzielle Eck-

⁸¹ Smith (2014, S. 11) spricht in der US-amerikanischen Literatur von Sport als „mirror of our society“; Sage und Eitzen (2016, S. 17 f) sehen den Sport als Mikrokosmos der Gesellschaft, der durch seine Organisation und Beschaffenheit Aufschlüsse über gesellschaftliche Eigenschaften gewähren kann.

⁸² Des Weiteren verweisen die gemeinsamen Handlungsempfehlungen der KMK und de DOSB inhaltlich zusätzlich explizit – auch wenn dem Titel nicht direkt zu entnehmen – auf konkrete Maßnahmen bezüglich der (universitären) Sportlehramtsausbildung (KMK, 2017, S. 13).

punkte der deutschen Sportkultur so skizziert werden, dass diese der Beleuchtung und damit dem Verständnis des Innensystems der deutschen universitären Sportlehramtsausbildung dienlich sind. Insbesondere das Sportinteresse in Deutschland, sowohl aktiv als auch rezeptiv, sowie das Sportvereins- und verbandswesen, das sowohl für Breiten-, als auch Spitzensport von großer Bedeutung ist, scheinen als diejenigen wesentlichen Faktoren, welche die deutsche Sportkultur in ihrem Wesen treffend zu skizzieren vermögen.

Das allgemeine Sportinteresse sowie die aktive Sportausübung der deutschen Bevölkerung kann generell als hoch bezeichnet werden (Preuß, Alfs & Ahlert, 2012, S. 93), wobei gerade Kinder und Jugendliche als aktivste Bevölkerungsgruppe (über 80% nehmen am Freizeit- oder Vereinssport teil) betrachtet werden können (Tittlbach et al., 2010, S. 120). Im direkten europäischen Vergleich der 28 EU-Mitgliedsstaaten liegt die sportliche Aktivität auf einem überdurchschnittlichen Level. So zeigt die von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene und von TNS Infratest erstellte Eurobarometer-Studie (2017, S. 7-10), dass zumindest 48% der in Deutschland lebenden Menschen einer gelegentlichen bis regelmäßigen sportlichen Aktivität nachgehen, d.h. zumindest einmal pro Woche Sport treiben (EU-Schnitt 40%) und lediglich 38% angeben, niemals Sport zu treiben (EU-Schnitt 46%). Der allgemein sportliche Anteil in der Bevölkerung (einbezogen der 14%, die drei Mal oder weniger pro Monat Sport treiben) beträgt im Umkehrschluss 62% (EU-Durchschnitt 54%).⁸³ Allgemein ist festzustellen, dass mit einem höheren Bildungsniveau die Wochenstundenzahl des Sporttreibens steigt und damit auch die Wahrscheinlichkeit der Angehörigkeit zu einem Sportverein (Digel, 2010, S. 35). Betrachtet man Studien zum aktiven Sporttreiben in Deutschland, so ergeben sich ambivalente Ergebnisse bezüglich der präferierten Sportarten (vgl. u.a. Institut für Demoskopie Allendach, 2018; Ipsos, 2008; Köcher, 2009; Preuß, Alfs & Ahlert, 2012). Als Konsens der Studien offenbart sich jedoch ein klarer Trend zu Individualsportarten, wie beispielsweise Radsport, Laufen/Joggen/Wandern/Walken oder Schwimmen. Jedoch finden auch Ball- und Teamsportarten, wie Fußball, Tennis etc., wenn auch in vergleichsweise abgeschwächtem Interesse, Anklang in der Bevölkerung Deutschlands. Zeitliche Unabhängigkeit, Flexibilität und geringfügiger Organisationsaufwand erscheinen als wichtige Prämissen für die Sportausübung der deutschen Bevölkerung. Bei seiner Untersuchung des allgemeinen, vor allem rezeptiven Sportinteresses deutscher Bundesbürger geht das Institut für Demoskopie

⁸³ Ähnliche Werte (64% der deutschen Bevölkerung sind sportlich aktiv) für das Sportverhalten in Deutschland liefern entsprechende Untersuchungen und Auswertungen des Robert Koch-Instituts (2011, S. 106-109). Preuß, Alfs & Ahlert (2012, S. 93) erzielen in ihrer Studie niedrigere Werte bezüglich Sporttreibender in Deutschland (55,5%), begründen dies jedoch mit der von anderen Studien abweichenden Definition sportlicher Aktivität. Insgesamt sprechen sie dennoch von hohem Sportinteresse und hoher sportlicher Aktivität.

Allensbach von einem 67,6-prozentigen Sportinteresse der deutschen Bevölkerung aus (2018, S. 45). Dabei lässt sich sowohl ein ausgeprägtes mediales Interesse an Sportsendungen verzeichnen (lediglich 30,1% sind nicht interessiert) wie auch ein bestehendes Interesse (51,5%) am Besuch von Sportveranstaltungen (Institut für Demoskopie Allensbach, 2018).⁸⁴ In diesem Zusammenhang besteht insbesondere an den Sportarten Fußball (63,7%), Leichtathletik (43,5%), Skispringen (39,5%), Boxen (36,8%) und Handball (36,6%) ein vergleichsweise hohes Interesse (ebd., 2018, S. 49-54).⁸⁵ Dieses sportartenspezifische Interesse bestätigt sich teilweise auch durch die sportartenspezifischen Mitgliederzahlen in deutschen Sportvereinen, die den Deutschen Fußballbund, den Deutschen Handballbund und den Deutschen Leichtathletik-Verband zu den größten Weltverbänden dieser jeweiligen Sportart machen (Digel, 2010, S. 21).

Betrachtet man die Organisationsebene des Sports in Deutschland, so lässt sich zunächst eine Unterscheidung in Breiten- und Spitzensport treffen, welche durch die Art des sportlichen Handelns definiert sind. Sowohl der Breitensport, wie auch insbesondere der Spitzensport werden durch die Sportvereins- und Sportverbandsstruktur⁸⁶ in Deutschland ermöglicht (vgl. Breuer & Wicker, 2008, S. 1). Ob Breitensport oder Spitzensport – die deutsche Vereins- bzw. Verbandsstruktur mit ihren annähernd 27 Millionen Mitgliedern avancierte über die Jahre längst „zu einem zentralen Organisationsfaktor mit lebensweltlicher Einbindung in der deutschen Zivilgesellschaft“ (Braun, 2018, S. 318) und damit zu einem bedeutungsträchtigen, vom Staat anerkannten und unterstützten Teil der Gesellschaft (Hartmann-Tews, 2002, S. 160). Freizeitliches Sporttreiben, im Sinne einer nicht spitzensportlichen Orientierung findet in Deutschland neben informellen oder kommerziellen Angeboten vor allem in Sportvereinen statt, welche sich sowohl in Fach- und/oder Dachverbänden organisieren können (vgl. Schulze, 2009, S. 103-109). Als größte Personenvereinigung Deutschlands, wie auch als weltweit größte Sportorganisation verkörpert der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) die Dachorganisation des organisierten Breiten- und Spitzensports in Deutschland (Grimmer, 2013, S. 29) und steht dabei an der Spitze eines nichtstaatlichen Struktursystems des Sports, wie es

⁸⁴ In diesem Kontext gilt es vor allem, die deutsche Fußball-Bundesliga zu erwähnen, die nach der nordamerikanischen *National Football League* (NFL) als die von Stadionzuschauern durchschnittlich meist besuchte Profiligen der Welt gilt (Smith, 2017).

⁸⁵ Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie von Ispos (2009). Diese wertet neben den bereits genannten Sportarten zusätzlich Rennsport (Formel 1), Biathlon, Schwimmen und Eiskunstlauf als im besonderen Interesse der deutschen Bevölkerung stehende Sportarten.

⁸⁶ Der Grundstein dieser heute ausgeprägten Sport- und Verbandsstruktur kann bis zu den Anfängen des deutschen Turnens (vgl. 3.2.1; 5.1.1) zurückdatiert werden, wobei schon damals existierende, nicht körperliche Ideale wie, Interessen teilen oder Gemeinschaft und Solidarität ausleben (vgl. Hartmann-Tews, 2002, S. 153 f) noch heute, gerade für den Breitensport, als essenziell wichtige Vorstellungen innerhalb der deutschen Vereinsstruktur gelten (s.u.).

international in dieser Ausprägung kaum eine Äquivalenz findet (vgl. Digel, 2010, S. 22). Die Anzahl der von freiwilliger Mitgliedschaft, Orientierung an den Interessen der Mitglieder, demokratischen Entscheidungsstrukturen, ehrenamtlicher Mitarbeit und staatlicher Unabhängigkeit geprägten Sportvereine (vgl. u.a. Digel, 2010, S. 25; Thiel, Seiberth & Mayer, 2013, S. 205-207; Trosien, 2007, S. 114-117),⁸⁷ die insbesondere „den Bedürfnissen nach Geselligkeit, Ausgleich, Erholung, Bewegung und Spiel“ (Größing, 2007, S. 46) nachgehen, betrug Ende des Jahres 2015 über 90'000 (Breuer & Feiler, 2017, S. 3), wobei die Bestandserhebung des Deutschen Olympischen Sportbundes für das Jahr 2018 ergibt, dass die mitgliederstärksten Verbände der Deutsche Fußballbund, der Deutsche Turner-Bund sowie der Deutsche Tennis Bund darstellen (2018, S. 9). Die Akquise von neuen Mitgliedern bzw. der Erhalt bereits bestehender Mitgliedschaften durch ständige, wie auch innovative Angebotsanpassung gemäß der oftmals heterogenen Mitgliederinteressen ist in Anbetracht ständig wachsender kommerzieller, d.h. marktwirtschaftlich orientierter Sportdienstleistungsangebote (wie beispielsweise Fitnessstudios⁸⁸) eine zentrale Aufgabe des Breitensports (vgl. Cachay & Thiel, 2000, S. 118; Hartmann-Tews, 2002, S. 157). Das dem Breitensport in Deutschland historisch zugeschriebene Lösungspotenzial für gesellschaftliche Problemlagen, vor allem geprägt von Gesundheits-, Sozial- und Freizeitmotiven lässt eine eindeutige Orientierung am Gemeinwohl der Gesellschaft⁸⁹ erkennen (Cachay & Thiel, 2000, S. 116; Hartmann-Tews, 2002, S. 161; Schulze, 2005, S. 80;) – Teilaspekte, welche den Deutschen Olympische Sportbund im Jahr 2017 bewegte, Schritte zu forcieren, um das deutsche Vereinswesen auf das gleiche Level wie andere deutsche Kulturphänomene (beispielsweise Brotkultur und Hebammenwesen) als „Immaterielles Kulturerbe der Menschheit“ auf die Liste der UNESCO setzen zu lassen (Teuffel, 2017). Die sozialen und gesellschaftlichen Aufgaben des Breitensports, verkörpert durch einen Gemeinwohlcharakter, wird insbesondere durch die geringen monatlichen Mitgliedsbeiträge von durchschnittlich 2,50€ und 6,30€ (Breuer & Feiler, 2017, S. 25) sichtbar. Trotz einer oftmals prävalenten Stellung hinsichtlich des nichtstaatlichen Eigentums vieler Sportstätten und Vereinsheimen oder der im Gegensatz ebenso häufigen ressourcenintensiven Nutzung kommunaler Einrichtungen (vgl. Parr, 2008, S. 7), wird durch den Verzicht auf hohe Mitgliedsbeiträge

⁸⁷ Angesichts der während der Zeit des Nationalsozialismus politischen Indoktrination der Vereine (vgl. Hartmann-Tews, 2002, S. 154 f) erscheinen insbesondere die demokratischen Entscheidungsprozesse sowie die staatliche Unabhängigkeit als heute besonders wertvolle Merkmale der deutschen Vereins- bzw. Verbandsstruktur.

⁸⁸ Gerade Fitnessstudios mit nunmehr 10,61 Millionen Mitgliedern (Arbeitgeberverband deutscher Fitness- und Gesundheits-Anlagen, 2018) bieten neben großen Sport- und Freizeitanlagen, Kampfsportschulen oder Tanzschulen (Digel, 2010, S. 31) eine kommerzielle Alternative zum Vereinssport.

⁸⁹ Der Deutsche Bundestag (2008, S. 17) nennt die Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit, die Vermittlung sozialer Grunderfahrungen und Bindungen, den Beitrag zur Erziehung und Bildung, die Persönlichkeitsentfaltung im Wettkampf und die sinnvolle Freizeitgestaltung als dem Gemeinwohlzwecke entsprechende Möglichkeiten des Vereins- bzw. Breitensports.

– auch im linguistischen Sinne des Begriffs Breitensport – der Sport der „Gesamtbreite“ der Bevölkerung zugänglich gemacht. Neben dem Schaffen preiswerter Sportangebote und dem damit verbundenen gemeingewinnlichen Zugang zum Sport verfolgen Sportvereine weitere, dem gesellschaftlichen Wohl unterstellte Ziele, wie unter anderem die Vermittlung von Fairness und Toleranz, eine gleichgestellte Sportpartizipation des weiblichen und männlichen Geschlechts, Gemeinschaft und Geselligkeit oder die Wertschätzung ehrenamtlicher Tätigkeiten (Breuer & Feiler, 2017, S. 4-7). Gerade das für die Sportvereine kennzeichnende ehrenamtliche Engagement im Bereich „Sport und Bewegung“ belegt quantitativ betrachtet über alle Altersgruppen hinweg noch vor den Bereichen „Schule oder Kindergarten“, „Kultur und Musik“ und dem „Sozialen Bereich“ die führende Position (Vogel, Simonson & Tesch-Römer, 2017, S. 59) – ein weiterer Indikator, der die gesellschaftliche Relevanz des Sports innerhalb der deutschen Gesellschaft unterstreicht.

Der Breitensport in Deutschland, vor allem verkörpert durch das Vereinssystem mit knapp 27 Millionen Gesamtmitgliedern und damit etwa einem Drittel der deutschen Gesamtbevölkerung⁹⁰ lässt sich demnach – in Anbetracht des zu Beginn des Kapitels vorgestellten Kulturverständnisses – als essenzieller Teil deutscher Sportkultur und damit als Teil des kulturellen und sozialen Lebens in Deutschland bezeichnen (vgl. Krüger, Emrich, Meier & Daumann, 2013, S. 360). Aufgrund dieses durch das Vereinssystem auch im Sinne des Staates kreierten gesamtgesellschaftlichen Sozialnutzens, liegt es im Interesse des Staates bzw. der Länder und seiner Kommunen – bei grundsätzlicher Wahrung einer autonomen Selbstverwaltung von Sportvereinen und Sportverbänden und deren Grundfinanzierung durch eigens gestaltete Mitgliedsbeiträge – im Rahmen einer flächendeckende[n] und „komplexe[n] Sportförderung seitens des Staates“ (Braun, 2018, S. 318) das Vereinswesen zum einen durch Steuergelder aktiv zu fördern bzw. zum anderen durch entsprechenden Steuervergünstigungen und den damit verbundenen Einnahmeverzicht zu unterstützen (vgl. Deutscher Bundestag, 2008, S. 19 f; Fahrner, 2014, S. 155-173; Gruppe & Krüger, 2007, S. 170) und somit im Sinne des „Gemeinwohls“ den Zugang zu einer Vielfalt an qualifizierten Angeboten bei gleichzeitig niedrigen Beiträgen einer breiten Masse zu gewährleisten.

Neben dem Breitensport und der damit verbundenen Vereinsstruktur als „Rückgrat des deutschen Sportsystems“ (Parr, 2008, S. 6) bzw. „tragende Säule des bundesdeutschen Sports“ (Krüger et al., 2013, S. 360) stellt der Spitzen- bzw. Leistungssport die zweite Säule des or-

⁹⁰ Kritiker schätz(t)en die Mitgliederzahl des D(O)SB als überhöht ein, da diese Zahl keine Mehrfachmitgliedschaften berücksichtigt, obwohl diese gerade bei Bürgern jüngerer Alters durchaus üblich sind (Hartmann-Tews, 2002, S. 162). Nichtsdestotrotz kann nicht von einer Mehrfachmitgliedschaft als Regelfall ausgegangen werden, sodass der Anteil der Bevölkerung, der einem Sportverein angehört, dennoch als beachtlich einzuschätzen ist.

ganisierten Sports der „Sportnation Deutschland“ (Bundesregierung, 2017) dar. Der Spitzen- bzw. Leistungssport lässt sich ganz im Gegensatz zur Breitensportlichen Charakterisierung insbesondere durch die Attribute Leistung, Wettbewerb, Auszeichnung und Erfolg (Gröbning, 2007, S. 46; Schulze, 2005, S. 21) beschreiben. Während in anderen europäischen Staaten das Spitzensportsystem staatlichen Strukturen untersteht und in Nordamerika insbesondere dem Hochschulsystem (vgl. Digel, Burk & Fahrner, 2006, S. 234), bzw. schon der Sport in den Schulen als Grundlage hierfür verstanden werden kann, bildet die in Deutschland – wie schon für den Breitensport von bedeutender Wichtigkeit – ausgeprägte Vereins- bzw. Verbandsstruktur den Grundstein des deutschen Spitzensportsystems (Breuer & Wicker, 2008, S. 1).⁹¹ In einem vom Bildungssystem unabhängigen Kader- und Stützpunktsystem im Rahmen dieser Vereins- bzw. Verbandsstruktur findet die Förderung des Spitzensports in Deutschland statt (vgl. Bundesministerium des Innern, 2016).

Zwar ist der Anteil deutscher Bundesbürger, die Leistungs- bzw. Spitzensport aktiv betreiben, im Vergleich zum Breitensport marginal (Deutscher Bundestag, 2008, S. 7), die Bedeutung des Spitzensports für das gesellschaftliche Zusammenleben in Deutschland scheint dennoch – trotz des überwiegenden passiven Konsums – als „eine für komplexe Gesellschaften typische Sonderform der Körperthematisierung“ (Schulze, 2005, S. 21) von ähnlich hohem Ausmaß zu sein (vgl. Bundesministerium des Innern, 2016, S. 5). So stellen Breuer, Hallmann & Ilgner (2017, S. 11 f) im Auftrag des Bundesinstituts für Sportwissenschaft fest, dass 79,1 - 85,6% der Befragten Bundesbürger deutschen Spitzenathleten eine Vorbildfunktion in punkto Leistungswille, Fairness, für die Vermittlung eines Gemeinschaftsgefühls und in punkto Leistungsfähigkeit eine gesellschaftliche Vorbildfunktion zuschreiben und damit auch im Spitzensport, trotz eines im Vergleich zum Breitensport differierenden Selbstverständnisses, ähnliche gesellschaftliche Relevanz erkennen zu scheinen. Gerade durch die dem deutschen Spitzensport zugeschriebenen „Sozialisations-, Integrations- und nationale Repräsentationsleistungen“ (Breuer, Hallmann & Ilgner, 2017, S. 1) – insbesondere hervorgerufen durch identitäts- und gemeinschaftsstiftendes Potenzial im Rahmen des internationalen Erfolgs⁹² – (vgl. Bun-

⁹¹ Auch in Deutschland existiert, wenn auch sehr vereinzelt und daher nicht als grundlegend zu bezeichnend, eine Zusammenarbeit von Bildungssystem und Spitzensport wie beispielsweise im Rahmen einer Förderung von Spitzenathleten an Hochschulen oder von leistungssportorientierten Schülerinnen und Schülern an Eliteschulen des Sports (vgl. KMK, 2007b; KMK, 2017b). Als ein zentraler Bestandteil des Bildungssystems, wie es der Sport beispielsweise in den USA an Schulen und Universitäten darstellt, ist er aufgrund der eher sportfeindlichen neuhumanistischen Bildungstradition im deutschsprachigen Raum nicht aufzufassen (Weiß & Norden, 2013, S. 33).

⁹² Die Sportkultur in Deutschland kann – im Gegensatz zu Ländern wie den USA – überwiegend nach außen gerichtet verstanden werden. Für nahezu alle Sportarten im Spitzensport gilt der internationale Erfolg abseits der Olympischen Spiele als Zenit der sportlichen Leistung (beispielsweise Weltmeisterschafts-, Europameisterschafts-, oder Champions-League-Gewinn im Fußball).

desministerium des Innern, 2016, S. 5) scheint dieser an den Gemeinwohlzweck des Vereins- bzw. Breitensports anzuknüpfen und somit die tragende Säule bzw. das Rückgrat des deutschen Sportsystems zu ergänzen.⁹³ Demnach besteht auch im Rahmen des Spitzensports ein staatliches Förderungsinteresse des Bundes oder auch gemeinnütziger Stiftungen mit Transferleistungen wie beispielsweise der Deutschen Sporthilfe (Deutscher Bundestag, 2008, S. 18 f), welche den Spitzensport in Deutschland im Gesamten und seine Athleten im Speziellen vor allem finanziell unterstützen sollen.⁹⁴ Ein synergetisches Potenzial bzw. eine komplementäre Beziehung ist sowohl zwischen Staat und Breitensport sowie Staat und Spitzensport zu erkennen (in der Gesamtbetrachtung Staat und Vereinssport). Durch insbesondere finanzielle Unterstützung von Breiten- als auch Spitzensport sieht der Staat den Vereinssport in der Pflicht, sein gesellschaftsrelevantes Wirkungspotenzial zu entfalten und kann demnach staatliche Verantwortung an die Sportvereine übertragen. Im Gegenzug profitiert die Vereinsstruktur von diesem staatlichen Vertrauen vor allem in finanzieller Hinsicht und kann durch diese Hilfe ihr Angebot gewährleisten oder gar ausbauen.

Das Interesse am deutschen Spitzensport ist im Regelfall nicht durch die aktive Ausübung (vgl. Breitensport), sondern durch nicht-eigenmotorische Interessen begründet, wie Information, Unterhaltung oder Kritik, welchen insbesondere durch den Konsum medialer Berichterstattung (beispielsweise Zeitungen, Rundfunk, Fernsehen) nachgegangen werden kann (vgl. Grupe & Krüger, 2007, S.171; Schulze, 2005, S. 84). Vor allem „aufgrund der Schaffung von Spannung, Emotionen und Identifikationsmöglichkeit“ (Thiel, Seiberth & Mayer, 2018, S. 146) gelingt es dem Spitzensport – trotz oder gerade wegen in der Regel lediglich rezeptiver Aufnahme – von bedeutender Wichtigkeit für die deutsche Gesellschaft zu sein (Bundesministerium des Innern, 2016, S. 5; Ulrichs, 2003, S. 113 f). Diese mediale Präsenz des Spitzensports in Deutschland, ebenso wie dessen Rezeption, lässt sich durch die Auswertung der jährlichen Quotenrekorde im Fernsehen erkennen, wobei seit dem Jahr 2008 stets Fußball-liveübertragungen internationaler Turniere mit deutscher Beteiligung den ersten Platz belegen (vgl. AGF Videoforschung).⁹⁵ Gerade internationale Erfolge des deutschen Spitzensports scheinen durch die mediale Präsenz des Spitzensports einen positiven Einfluss auf die Mit-

⁹³ Gerade die Repräsentationsleistung nach außen wird als wichtige Rolle des Spitzensports verstanden. So trägt vor allem der Spitzensport als Instrument der Staatspflege und Außenrepräsentation bei (Deutscher Bundestag, 2008, S. 4).

⁹⁴ Ein Zweckertrag der gemeinsamen Nummernlotterie der 16 Lotto- und Totogesellschaften *Glücksspirale* fließt in die Sportförderung (40% an die Landessportbünde, 35% an den DOSB und 25% an die Stiftung Deutsche Sporthilfe), wodurch sich sowohl eine staatliche Förderung des Spitzen-, als auch des Breitensports ergibt (vgl. Fahrner, 2014, S. 168).

⁹⁵ Die Rekordzuschauerzahl beträgt 34,57 Millionen (86,2% Marktanteil) und wurde beim Fußballweltmeisterschaftsfinale 2014 Deutschland – Argentinien erreicht (AGF Videoforschung).

gliederzahl der entsprechenden Sportverbände und damit auf den Breitensport im Gesamten zu besitzen (vgl. u.a. Krüger, 1972, S. 437-440; Mielke, 2009, S. 86 f; Roschmann & Löbig, 2014, S. 117), sodass hierbei – unter Annahme, dass der Spitzensport durch einen weit ausgebauten, von Zulauf geprägten und gut organisierten Breitensport hinsichtlich Talentrekrutierung profitiert (vgl. Bette, 1989, S. 221) – von einem synergetischen Potenzial bzw. einer komplementären Beziehung ausgegangen werden kann.

4.2.2 Schulsport in Deutschland

Die Sporterziehung ist im deutschen Bildungssystem fest verankert, auch wenn immer wiederkehrende Legitimationsdebatten um den Schulsport (vgl. u.a. Bräutigam, 2015; Hummel, 2010; Saß, 2001) seine formale Gleichstellung und Akzeptanz im Rahmen des gesamten Fächerkanons untergraben. Dabei bildet die Kulturhoheit der Länder ein für den Sportunterricht typisches „Spektrum differenzierter Auffassungen (z.B. hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Verbindlichkeiten [...])“ (KMK, 2004b, S. 5). Trotz dieser Heterogenitäten soll im Folgenden der Grundriss des Schulsports und seines Sportunterrichts in Deutschland aufgrund seines Selbstverständnisses als unmittelbares – wenn auch in Anbetracht berufsbegleitender Lehrerfortbildungen wohl nie vollkommen fertiggestelltes – „Produkt“ einer gesamten Sportlehrerbildung, von welcher der universitäre Abschnitt die erste Sequenz bildet, aufgezeigt werden. Eine systematische Behandlung und Analyse des Schulsports in Deutschland kann trotz relevanter Nähe zur universitären Sportlehramtsausbildung im Rahmen dieser Arbeit jedoch keine Berücksichtigung finden.

Der Schulsport an deutschen Schulen stellt jenen Teil des Außensystems der universitären Sportlehramtsausbildung dar, der mit ihr in wohl engster funktionalen Verbindung steht – ist es doch das Ziel der universitären Ausbildung, bei Studierenden jene Kompetenzen in ausreichendem Maße aufzubauen, die adäquat auf den Vorbereitungsdienst mit seinen realen Unterrichtssituationen im Rahmen eines (teilweise) eigenverantwortlichen Sportunterrichts, wie auch außerunterrichtlicher Sportgelegenheiten vorbereiten. Zudem bildet der Schulsport (zumindest für eine bestimmte Bevölkerungsgruppe) neben informeller und kommerzieller Angebote, wie auch neben der organisierten Angebotsstruktur der Sportvereine eine weitere, wenn auch im Falle des Sportunterrichts eine verpflichtende und unter staatlicher Organisation (Digel, 2010, S. 24) stehende Möglichkeit der aktiv-motorischen Teilhabe an der Sportkultur in Deutschland (vgl. 4.2.1). Bedenkt man die Zusammenarbeit der KMK und des DOSB

hinsichtlich der Handlungsempfehlungen für den Schulsport (vgl. 4.2.1), so lässt sich eine Vernetzung des Vereinswesens bzw. allgemeiner sportkultureller Aspekte und des schulischen Bildungssystems feststellen. Der deutsche Sport hat in seiner Vergangenheit entscheidende Beiträge für die Entwicklung des Schulsports in Deutschland geleistet (Digel, 2010, S. 21) und tut dies offensichtlich noch immer in der Gegenwart. Es kann hierbei von außersystemischen Verbindungslinien ausgegangen werden, die wiederum Einfluss auf die universitäre Sportlehrerbildung nehmen mögen.

Dabei lässt sich der deutsche Schulsport gemäß seiner Definition als „Gesamtheit schulischer Formen des Sporttreibens“ (Schierz, 2003, S. 467) sowohl in Sportunterricht (als Unterrichtsfach) und außerunterrichtlichen Schulsport gliedern, wobei der außerunterrichtliche Schulsport (Pausensport, Sportgemeinschaften, Schulsportfeste, Sportwettkämpfe und Schulfahrten) als Spielbein, d.h. ein von Flexibilität und Offenheit geprägtes Konstrukt und der reguläre Sportunterricht als Standbein, also solides, tragendes Fundament des Schulsports verstanden werden kann (vgl. Balz, 2010, S. 381). Gerade mit Blick auf den eindeutigen Trend zu einer Etablierung von Ganztagschulen in Deutschland (Hofmann, 2019, S. 105) und einer damit einhergehenden Betreuungsnotwendigkeit von Kindern und Jugendlichen stellt dieses flexible Spielbein des Schulsports ein notwendiges Element für die Gestaltung des Schultags – auch im Sinne einer „Bewegten Schule“ – von Schülerinnen und Schülern dar (vgl. Fessler, 2006, S. 220) und bietet zudem die Chance der „Öffnung und Vernetzung von Schule in der kommunalen Bildungslandschaft“ (KMK, 2017a, S. 9). Im Gegensatz zu anderen Ländern wie den USA, China oder Russland wird dem Schulsport (insbesondere dem außerunterrichtlichen Schulsport) in Deutschland kaum eine bedeutende Relevanz für den Spitzensport (vgl. 4.2.1) im Sinne einer vorbereitenden Instanz beigemessen (Digel & Burk, 2004, S. 24 f). Ein vergleichsweise minder ausgeprägtes interschulisches Wettkampfangebot mit nur gelegentlichen Schul- bzw. Klassenvergleichen (beispielsweise *Jugend trainiert für Olympia und Paralympics*) positioniert den deutschen Schulsport vielmehr in einem Breitensportlichen Verständnis (ebd., 2004, S. 25; Digel, Burk & Fahrner, 2006, S. 429) und überlässt eine etwaige Talentrekrutierung und spitzensportliche Förderung im Rahmen einer hochgradigen Gewinn- und Konkurrenzorientierung⁹⁶ dem Vereins- und Verbandssystem als Teil des nichtstaatlichen

⁹⁶ Ein hochgradiges Konkurrenz- und Wettkampfdenkmal, wie es im US-amerikanischen Schulsport oftmals durch den Sieg glorifizierende Slogans wie „A quitter never wins, a winner never quits“, „Win by as many points as possible“ oder auch „They ask not how you played the game but whether you won or lost“ in sozialdarwinistisch anmutender Art und Weise propagiert wird (vgl. McCullick, Hofmann & Huber, 2012, S. 59; Weiß & Norden, 2013, S. 33 f), ist im deutschen Schulsport aufgrund seiner Breitensportlichen Orientierung kaum denkbar (vgl. Rees, 2003). In diesem Zusammenhang merken Digel, Burk & Fahrner (2006, S. 429) an, dass sich selbst bei den vereinzelt stattfindenden Schulwettkämpfen in Deutschland „die meisten Teilnehmer (der erfolg-

Sektors. Das Bildungs- und Erziehungssystem, welchem sich der Schulsport eingliedert, versteht es demnach nicht als eine primäre Aufgabe des Schulsports, den Spitzensport explizit und systematisch zu fördern, wenngleich Ausnahmen (beispielsweise Eliteschulen des Sports) bestehen. Die primären Aufgaben des Schulsports in Deutschland verstehen sich vielmehr erzieherischer und bildungsdimensionaler Natur, denn die Grundlage für den Schulsport bzw. des Unterrichtsfachs Sport als Teil desselben bildet der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag, welcher die Institution Schule auch damit beauftragt, „ihrer Verantwortung für Bewegungs- Spiel- und Sporterziehung der Kinder und Jugendlichen“ (KMK, 2004b, S. 3) nachzukommen. Weiter führt die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder aus:

Im Schulsport ereignet sich das pädagogisch Bedeutsame zunächst in und durch Bewegung; darauf beruhen die Sonderstellung und die Unverzichtbarkeit dieses Aufgabenbereichs im Kanon der schulischen Fächer und Lernbereiche. Schulsport ist jedoch in seinen pädagogischen bedeutsamen Wirkungen nicht auf die körperliche und die motorische Dimension der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschränkt, sondern versteht sich als wichtiger Ansatzpunkt ganzheitlicher Bildung und Erziehung: Bewegung, Spiel und Sport aktualisieren immer auch soziale Bezüge, Emotionen, Motive, Lernprozesse und Wertvorstellungen.

Das Schulfach Sport wird demnach mit einem – im Rahmen von Bewegung – ihm spezifisch geltenden Bildungs- und Erziehungsauftrag belegt und als „ein unverzichtbarer Bestandteil umfassender Bildung und Erziehung“ (KMK, 2005a, S. 1) verstanden. Er reiht sich in den Fächerkanon allgemeinbildender Schulen ein, wobei ihm „[d]urch seine immanente Körperlichkeit und die hiermit verbundene besondere Methodik“, wie auch seine spezielle Verbundenheit „mit der Lebensführung, Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen“ (Kleinert & Wolf, 2018, S. 7) eine Sonderrolle in diesem Rahmen zuteilwird. Seit einer Ende der 1990er Jahre von Nordrhein-Westfalen ausgehenden Welle von Lehrplanreformen, welche auch auf das Schulfach Sport Einfluss haben sollte, etablierte sich in Anbetracht eines wachsenden Legitimationszwangs, gekoppelt mit einer notwendigen fachdidaktischen Orientierung der Grundgedanke des erziehenden Sportunterrichts, welcher nicht nur theoretische, sondern auch bildungspolitische, im Sinne ministerieller Verankerungen besitzt

reichen Mannschaften) vorwiegend aus Vereinssportlern [rekrutieren], die bereits über ihre Sportart auch in das Wettkampfsystem der jeweiligen Fachverbände integriert“ sind und somit der Begriff „Schulwettkampf“ zu relativieren ist.

(vgl. Hofmann, 2019, S. 107; Prohl, 2010b, S. 177 f). Der erziehende Sportunterricht, dessen Leitidee der Doppelauftrag, d.h. die *Erziehung zum Sport* und die *Erziehung durch Sport* darstellt und damit sowohl Bewegungsbildung, als auch allgemeine Bildung als nicht zu trennendes Ziel des Sportunterrichts intendiert (vgl. Prohl, 2010b, S. 183; Prohl, 2017, S. 66), betont als intermediäres Konzept sowohl die materiale, als auch formale Seite eines insgesamt kategorialen Bildungsverständnisses (vgl. Klafki, 1959) – also sowohl Sacherschließung und Persönlichkeitsentwicklung. Ziel des Sportunterrichts ist es also nicht allein, durch die Anbahnung von Bewegungskompetenz im Idealfall auf lebenslanges Sporttreiben und der damit verbundenen Teilhabe an der Gesellschaft motorisch vorzubereiten bzw. zu qualifizieren, sondern auch diesbezüglich im Rahmen des Sportunterrichts die Möglichkeit der Entwicklung individueller und zugleich gesellschaftsrelevanter Persönlichkeitspotenziale (d.h. personale, soziale, kognitive und reflexive Kompetenzen) zu offerieren (vgl. Prohl, 2008, S. 45; Prohl, 2017, S. 66-69). Sechs pädagogische Perspektiven, (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (1), die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (2), gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen (3), das Leisten erfahren und reflektieren (4), sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (5) und etwas wagen und verantworten (6)) (vgl. Kurz, 2001, S. 175), konkretisieren die Ausschärfung des im Rahmen des erziehenden Sportunterrichts angestellten Doppelauftrags und verdeutlichen zum einen „die besonderen erzieherischen Möglichkeiten des Faches Sport [...], d.h. sie stellen seinen Beitrag zur Einlösung des allgemeinbildenden Bildungs- und Erziehungsauftrags dar [...]“ und zeigen zum anderen „die individuellen Beweggründ[e] an, mit denen viele Kinder und Jugendliche ihr sportliches Handeln verbinden“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 179). Die sechs pädagogischen Perspektiven sollen einen mehrperspektivischen Sportunterricht ermöglichen, „d.h. einen ausgewählten Gegenstand des Sportunterrichts aus wechselnden (unterschiedlichen) Perspektiven zu thematisieren“ (Neumann, 2017, S. 3), um das bildungspädagogische Potenzial des Sportunterrichts im Rahmen einer „Vielgesichtigkeit von Bewegung, Spiel und Sport“ (Aschebrock, 2013, S. 68) für Schülerinnen und Schüler mehrdimensional, d.h. „gleichermaßen in körperlicher als auch in psychosozialer Hinsicht“ (KMK, 2017a, S. 8) zugänglich zu machen. Im Vergleich zu älteren Lehrplangenerationen, die insbesondere traditionelle Sportarten wie Leichtathletik, Turnen, Schwimmen etc. in den Vordergrund stellten, sind es im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts offenere, dem gesellschaftlichen Wandel bzw. der gesellschaftlichen Realität entsprechende adaptivere Bewegungsfelder, die dem Sportunterricht neben den traditionellen, eher reglementierten und institutionalisierten Sportarten weitere inhaltliche Möglichkeiten verschaffen (vgl. Bräutigam, 2015, S. 113; Prohl,

2017, S. 75). Dabei umfasst das Kerncurriculum die acht Bewegungsfelder „Laufen, Springen, Werfen“, „Bewegen im Wasser“, „Bewegen an und mit Geräten“, „Bewegung gymnastisch, rhythmisch, tänzerisch gestalten“, „Fahren, Rollen, Gleiten“, „Mit/gegen Partner kämpfen“, „Spielen in und mit Regelstrukturen“ und „den Körper trainieren, die Fitness verbessern“ (Prohl, 2010b, S. 179). Durch diese inhaltliche Öffnung im Rahmen des Schaffens von Bewegungsfeldern (beispielsweise „Bewegen im Wasser“ statt der traditionellen Sportart „Schwimmen“) nimmt die Varietät des Bewegens im Sportunterricht zu, sodass u.a. auch aktuellen Trendsportarten der Einzug in den deutschen Sportunterricht gewährt wird (Hofmann, 2019, S. 107).

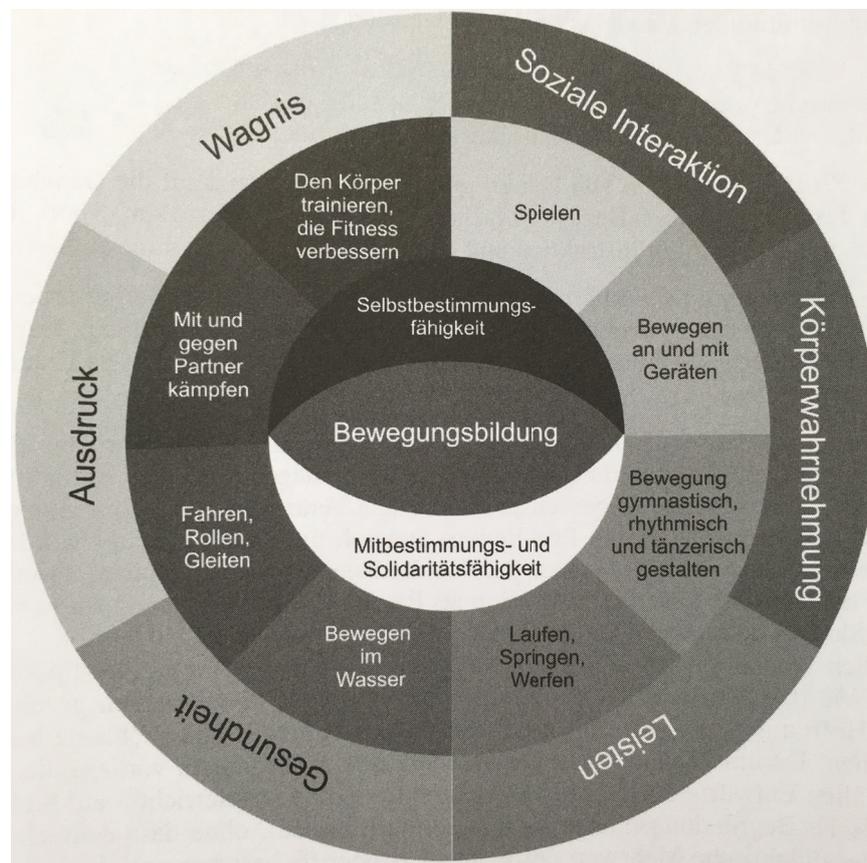


Abbildung 5 Didaktisches Modell des erziehenden Sportunterrichts unter Berücksichtigung der lehrplanrelevanten Bewegungsfelder und der Pädagogischen Perspektiven (Prohl, 2012, S. 90).

Abbildung 5 verdeutlicht den Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts der sowohl Sacherschließung im Sinne von Bewegungsbildung, wie auch Persönlichkeitsbildung (Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit), die sechs pädagogischen

Perspektiven zur Ausschärfung dieses Doppelauftrags und die acht Bewegungsfelder, in denen sich der Sportunterricht inhaltlich abspielt, wobei die räumliche Nähe gewisser Bewegungsfelder und pädagogischer Perspektiven lediglich auf die Darstellungsform zurückzuführen ist (Prohl, 2012, S. 90) Es wird deutlich, dass bei einer Auswahl der Inhalte des Sportunterrichts der rein sachliche Inhalt allein keine hinreichende Legitimation für eine konkrete unterrichtliche Berücksichtigung darstellt – unabdingbar bleibt in diesem Zusammenhang auch eine Überprüfung der Inhalte auf ihr pädagogisches Potenzial (Bräutigam, 2015, S. 126). Aufgrund der durchwachsenen Ergebnisse bei international vergleichenden Schulleistungstests wie PISA oder TIMMS und der auf diesen Ergebnisse basierenden Expertise von Klieme et al. (2007) gewann die Idee einer Kompetenzorientierung im Sinne von „bildungsbezogenen Zielsetzungen, die im Unterricht empirisch nachweisbar angesteuert und im Schulalltag auch realisiert werden können“ (Gogoll & Kurz, 2013, S. 81.) an Bedeutung, indem sich die bis dato geltenden Lehrpläne einer Kompetenzwende unterziehen sollten (Kurz & Gogoll, 2010, S. 239). Durch diese Output-Orientierung – unter Berücksichtigung, dass kein valides Kompetenzmodell für ein Schulfach vorliegt und mit vorläufigen Entwürfen gearbeitet werden muss – soll explizit träges Wissen und blindes Können, welches für außerhalb des Erwerbskontexts kaum verwertbar oder nutzbar gemacht werden kann, vermieden werden und im Gegensatz hierzu eine Befähigung zum flexiblen und adaptiven Handeln in komplexen Anforderungs- bzw. Problemsituationen das Ziel sein (vgl. ebd., 2010, S. 239 ff). Die Kompetenzfestlegung erfolgt bundeslandspezifisch und ist demnach in der Gesamtbetrachtung heterogen – es existieren sowohl fachliche, als auch überfachliche Kompetenzerwartungen (vgl. Neumann, 2013, S. 31-34). Kastrup, Wegener und Kleindienst-Cachay (2016, S. 74) stellen zudem diesbezüglich für kompetenzorientierte Sportlehrpläne an Grundschulen fest, „dass nicht nur die zugrunde gelegten Modelle der Kompetenzorientierung differieren, sondern dass auch die an die Schülerinnen und Schüler ein und derselben Jahrgangsstufe gestellten Erwartungen in den verschiedenen Ländern erheblich voneinander abweichen“, wobei Neumann (2010b, S. 38 f) drei verschiedene Kompetenzmodelle identifiziert. Von einer Vergleichbarkeit im Sinne einer Gleichheit oder zumindest Ähnlichkeit der Kompetenzorientierung des Sportunterrichts der Länder kann auch trotz weitestgehend homogener, länderübergreifender Forderung von einem kompetenzorientierten Sportunterricht (ebd., 2010b, S. 36) derzeit nicht gesprochen werden.

Der Sportunterricht in Deutschland im Rahmen der Schulpflicht wird durchgängig von der Primarstufe bis hin zur Sekundarstufe I und II erteilt (Hofmann, 2019, S. 107) und gilt als „gleichwertiges Fach im Kanon der Unterrichtsfächer“ (KMK, 2017a, S. 8). Ebenso findet

Sportunterricht in beruflichen Schulen wie auch in sonderpädagogischen Förderzentren statt. Für die in dieser Arbeit behandelten Lehramtstypen I-IV (vgl. 3.3.6) ist demnach der Sportunterricht in der Primar-, sowie Sekundarstufe I und II von besonderer Bedeutung. Während der Sportunterricht an Gymnasien und Realschulen fast ausschließlich von dafür qualifizierten Sportlehrkräften erteilt wird, ist der Anteil an fachfremden Einsatz von Lehrkräften an Grund- bzw. Haupt- und Mittelschulen bedeutend höher (vgl. Hofmann, Kehne, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 100 f). Die Priorität für fachlich ausgebildete Sportlehrkräfte scheint demnach an Gymnasien und Realschulen höher zu liegen.

Das Schulfach Sport ist überwiegend versetzungsrelevant (ebd., 2018, S. 8). Lediglich der Freistaat Bayern erteilt dem Unterrichtsfach Sport keine vorrückungsrelevante Funktion (vgl. § 16 GSO Bayern; § 25 RSO Bayern; § 15 MSO Bayern; § 13 GrSO Bayern). Der Sportunterricht in Deutschland unterliegt „schulformspezifischen, kompetenzorientierten curricularen Vorgaben [und] [...] soll in allen Jahrgangsstufen mit in der Regel drei Unterrichtsstunde erteilt werden“ (KMK, 2017a, S. 8), wobei die Dauer einer Schulstunde 45 Minuten beträgt.⁹⁷ Die tatsächliche wöchentliche Unterrichtsstundenzahl kann hierbei jedoch je nach Bundesland, Schulart und Jahrgangsstufe abweichen, wobei der reelle Werte – trotz Berücksichtigung in den meisten Stundentafeln der Lehrpläne – oftmals unter die von der Konferenz der Kultusminister der Länder angegebenen drei Wochenstunden fällt (vgl. Hofmann, et al., 2006, S. 96-100).

Als die einzige Schule für „jeden“ im deutschen gestuften Bildungssystem steht der Grundschulsport in Deutschland im Vergleich zu den anderen Schularten bzw. Bildungsstufen vor durch die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler hervor gerufenen erhöhten Ansprüchen (Neuber, 2010, S. 286). Der Sportunterricht an Grundschulen richtet sich laut Statistischem Bundesamt an knapp 2,8 Millionen Schülerinnen und Schüler (2018, S. 10). Bindeglied zur Sekundarstufe I mit einer Altersstruktur von meist sechs bis zehn Jahren (in Bundesländern wie Berlin und Brandenburg bis 12 Jahre) erfolgt der Sportunterricht i.d.R. koedukativ, in bestimmten Bundesländern jedoch überwiegend getrennt geschlechtlich (vgl. Neumann, 2010a, S. 296; Hofmann et al., 2006, S. 102). Die im Rahmen der DSB-*SPRINT*-Studie durchgeführte Lehrplananalyse zeigte im Vergleich zu anderen Schularten reduzierte Inhalte – Turnen, Schwimmen, Leichtathletik und Gymnastik/Tanz wurden in jedem der untersuchten Lehrpläne genannt (Prohl & Krick, 2006, S. 36). In Sekundarstufe I und II wird der Kanon

⁹⁷ Hardman (2008, S. 10 f) kam in einer globalen Untersuchung zum Sportunterricht zum Ergebnis, dass sich die Zeitspanne für den wöchentlichen Sportunterricht in Deutschland sowohl in der Primar- wie auch Sekundarstufe zwischen 90 und 180 Minuten bewege.

der Sportarten aufgrund entwicklungsbedingter Fortschritte im Vergleich zum Grundschulalter um komplexere und anspruchsvollere Inhalte erweitert (Neumann, 2010a, S. 293), wobei insbesondere Basketball, Fußball, Handball, Volleyball, Badminton, Hockey und Tischtennis zu den in den Lehrplänen am häufigsten genannten vorkommenden Sportarten zählen (ebd., 2006, S. 36 f).⁹⁸ Der Sportunterricht der sich der Primarstufe anschließenden Sekundarstufe I umfasst in der Regel⁹⁹ die Klassenstufen 5-10 und findet je nach Bundesland in verschiedenen Schularten statt (vgl. 4.4.3) und erfolgt in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland zum Teil koedukativ, getrenntgeschlechtlich oder situationsbedingt als Zwischenform (Hofmann et al., 2006, S. 102 f). Insgesamt besuchten im Schuljahr 2017/2018 etwa 4,13 Millionen Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I in Deutschland (Bundesamt für Statistik, 2018, S. 10). Der Sekundarbereich I stellt damit die in Schülerzahlen und Schuljahren bemessen größte und damit für den zu erteilenden Sportunterricht die umfangreichste Stufe der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland dar. Die Sekundarstufe II umfasst die Klassenstufen 11-12 bzw. länderspezifisch 11-13 insbesondere an Gymnasien (gymnasiale Oberstufe), integrierten Gesamtschulen, Fachoberschulen und anderen äquivalenten Einrichtungen. Die Schülerzahl der Sekundarstufe betrug im Schuljahr 2017/2018 in etwa 952'000 und stellt damit im Vergleich zum Primarbereich und der Sekundarstufe I den kleinsten Teilbereich der (sportlichen) Bildung an allgemeinbildenden Schulen dar. Je nach Bundesland, Schulart und Anzahl der dafür vorgesehenen Klassenstufen) reicht der Sportunterricht in der Sekundarstufe II von regulärem, dem der Sekundarstufe I ähnelnden bis zu einem weiterhin verpflichtenden Grundkurs- bzw. freiwillig wählbaren Leistungskurssystem mit in der Regel zwei Schulstunden bzw. fünf Schulstunden (zwei bis drei Schulstunden Sportpraxis, zwei Schulstunden Theorie) (vgl. Schulz, 2010). So qualifiziert sich das Fach Sport in der Oberstufe nicht nur für die Einbringung von Halbjahresleistungen im Rahmen des Erwerbs der Allgemeinen Hochschulreife, sondern auch als Abiturprüfungsfach mit wissenschaftspropädeutischen theoretischen wie praktischen Eigenschaften (vgl. Schulz, 2010; Aschebrock & Pack, 2010, S. 10).

⁹⁸ Insgesamt ist von einem breiten Sportangebot im Rahmen des Sportunterrichts auszugehen. So stellten Hofmann et al. (2006, S. 29) 32 verschiedene, in den Lehrplänen verankerte Sportarten fest.

⁹⁹ Ausnahmen bilden die Länder Berlin und Brandenburg mit einer sechsjährigen Primarstufe sowie eine lediglich neunjährige Vollschulzeitpflicht in einem Teil der Bundesländer.

4.2.3 Einordnung der universitären Sportlehrer*innenbildung in Deutschland in Bezug auf ihre außersystemische Positionierung

Geht man von einer Verflochtenheit des Sports mit seiner Gesellschaft aus (Digel, 2010, S. 22; Weiß & Norden, 2013, S. 135), so lässt sich diese Verflochtenheit auch zwischen der deutschen Sportkultur, dem Sportsystem, dem Sportinteresse, dem Schulsport und der deutschen universitären Sportlehrer*innenbildung als sowohl Teilsysteme des Sports, aber auch als Teilstruktur der Gesellschaft annehmen. Die Darstellung dieser Teile des Außensystems mit direktem Bezug zur universitären Sportlehrer*innenbildung birgt die Chance, die Ergebnisse der Untersuchung des Innensystems im abschließenden Vergleich zu kontextualisieren und somit die sich anschließende Darstellung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven auf ein breiteres Fundament stellen zu können.

Die zentrale Stellung des Sports als oftmals täglicher Begleiter (Schulsport, Vereinssport, kommerzieller und informeller Sport, Sportevents etc.) innerhalb der deutschen Gesellschaft ist kaum zu verkennen (vgl. 4.2.1; 4.2.2). Die universitäre Sportlehrer*innenbildung tritt hierbei gesellschaftlich betrachtet zum einen wegen ihres fachbedingten Bezugs zur Sportkultur und zum anderen wegen „der großen gesellschaftspolitischen Bedeutung der Schule, ihrer Lehrer und damit auch deren Ausbildung“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 3) im Rahmen der generellen (universitären) Lehrerbildung sogar in einer Doppelfunktion auf, wie es im Kanon der anderen zu studierenden Lehramtsfächer in diesem Sinn ansonsten nur bei den künstlerischen Fächern wie vor allem Musik und Kunst mit besonderem Kulturpotenzial (vgl. KMK, 2007) zu finden ist. Dieses gesellschaftsrelevante Doppelpotenzial lässt sich im Folgenden genauer spezifizieren.

Zunächst kommt der universitären Sportlehrer*innenbildung zweifelsohne eine erste grundlegende, fundamentale, voraussetzungsschaffende und damit bildlich gesprochen tragende Rolle bei der (Aus-)Bildung zukünftiger Sportlehrer in einem insgesamt ausführlichen und aufwendigen Ausbildungssystem zu (vgl. Terhart, 2007, S. 49 f). Damit nimmt sie zum einen direkten und insbesondere ursprünglichen Einfluss auf den einen Teil der deutschen Sportkultur, den Schulsport und seinen Sportunterricht, der als einzig verpflichtender sportlicher Lebensbestandteil sowohl Kinder, als auch Jugendliche unvermeidlich, zumindest auf diese Art und Weise erreicht. Ausgehend von dieser Position kann und soll er, insbesondere im Rahmen eines erziehenden Sportunterrichts, mit einer Erziehung durch aber auch zum Sport neben einer Persönlichkeitsentwicklung ebenso Anreize für außerunterrichtliches, wie auch außerschulisches Interesse am nicht-obligatorischen (vor allem nicht-unterrichtlichem), idealer-

weise lebenslangen Sporttreiben vermitteln. Wie aus den Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 ersichtlich, ergeben sich für den Staat eine Vielzahl an Gründen für ein Förderungsinteresse am Sport sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Kontext. Es obliegt der staatlich ausgebildeten Sportlehrkraft, dieses Staatsinteresse im Rahmen einer Umsetzung des Doppelauftrags des Sportunterrichts Schülerinnen und Schüler durch die Erziehung durch Sport eine generelle Teilhabe am gesellschaftlichen System zu ermöglichen, durch eine Erziehung zum Sport eine spätere, nicht verpflichtende Teilhabe an der deutschen Sportkultur anzubahnen und damit wiederum an einem in Deutschland essenziellen gesellschaftlichen Ansatzpunkt anknüpfen zu können.¹⁰⁰ Mit dem Verständnis von Sport als den Bereich, „in dem die Grundprinzipien der Gesellschaft zur Anwendung gelangen und soziale Bezüge entstehen“ (Weiß & Norden, 2013, S. 135) versteht sich der unterrichtliche Schulsport als vorbereitende Instanz für eine gesellschaftliche Teilhabe. Wie der Schulsport obliegt auch die universitäre Sportlehramtsausbildung der Hoheit der Länder, wengleich durch gemeinsame Bestimmungen des DOSB und der KMK auch Einflüsse nichtstaatlicher Natur zu erkennen sind (vgl. KMK, 2017a), die zum einen dem Sportunterricht sowie dem außerunterrichtlichen Schulsport gelten (S. 8-12), jedoch auch Angaben zur (universitären) Qualifizierung von Lehrkräften beinhalten (S. 13). Somit lässt sich die universitäre Sportlehramtsausbildung zunächst grundlegend in einem rein staatlichen Feld positionieren, die Einflüsse des nichtstaatlichen, jedoch vom Staat unterstützten Sportsektors sind jedoch kaum von der Hand zu weisen. Es ergibt sich also insgesamt ein Netz aus staatlichem, gesellschaftlichem, wie auch sportsystemischem Interesse, welches die universitäre Sportlehrerbildung gerade wegen ihrer fachimmanenten Verbindung zur Sportkultur in ein weit größeres Interesse stellt, als von einer generellen universitären Lehramtsausbildung zunächst zu erwarten wäre (vgl. beispielsweise gemeinsame Handlungsempfehlungen von KMK und DOSB). Dieser Aspekt verkörpert die eigentliche Besonderheit der universitären Sportlehramtsausbildung, versucht man sich an der Analyse ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz.

Neben der für das Fach Sport bestehenden Sonderrolle, ist die universitäre Sportlehramtsausbildung, wie auch die universitäre Lehrerausbildung anderer Fächer von gesellschaftspolitischer Bedeutung (Wissenschaftsrat, 2001, S. 3). Anforderungen der Gesellschaft werden zunächst an die Institution Schule, als an der Teilhabe an der Gesellschaft vorbereitende Instanz gestellt (vgl. Treppe, 2004, S. 347).¹⁰¹ Die universitäre Lehrerbildung fungiert hierbei als Vo-

¹⁰⁰ Gesundheitliche und damit ebenso wirtschaftliche Staatsinteressen einer sportlich aktiven Gesellschaft werden in diesem Gedankengang nicht berücksichtigt.

¹⁰¹ Als gesellschaftliche Anforderungen an die Institution Schule und daraus resultierende Aufgaben nennt Fend (2008, S. 49 ff) die kulturelle Reproduktion (beispielsweise Sprache und Wertorientierung der lokalen Kultur),

rinstanz zur eigentlichen Bewältigung dieses gesellschaftlichen Anspruchs und erfüllt somit in diesem Rahmen eine initiale, vorbereitende Aufgabe – eine vorangestellte Hilfsphase, die der eigentliche Hauptphase (Schule und Unterricht) vorangeht und auf diese eine unterstützende Wirkung entfaltet. So kann (bzw. muss) trotz fehlender eindeutiger empirischer Nachweise einer unmittelbaren Wirkung zwischen allen mannigfaltigen Facetten einer Lehrerqualifikation und Erfahrungs- und Lernwirkungen seitens der Schülerinnen und Schüler (vgl. Akiba & LeTendre, 2009, S. 43; Herzmann & König, 2016, S. 170 f; Terhart, 2007, S. 54) dennoch insgesamt von einer positiven Korrelation ausgegangen werden, will man Lehrerbildung und Lehrerwirken nicht als völlig sinnfrei deklarieren (vgl. Terhart, 2007, 54 f). Konsequenterweise lässt sich die (universitäre) Lehrerbildung in ihrer Funktion per se zunächst lediglich als vorbereitende Hilfsfunktionsphase beschreiben, deren eigentlicher finaler Zweck in den Erfahrungs- und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schülern (Hauptfunktion) liegt. Aufgrund ihrer für die gesellschaftspolitische Bedeutung der Institution Schule grundsteinlegenden Stellung als „Vorbereiter“ ist ihr jedoch eine weit tragendere Rolle zuzuschreiben, als die Semantik der gewählten Beschreibung der vorbereitenden Hilfsfunktionsphase vermuten ließe. Diese zweite Rolle der universitären Sportlehrer*innen-Ausbildung ist also weniger fachimmanent bestimmt, sondern orientiert sich an den allgemeinen (gesellschaftspolitischen) Aufgaben von Schule und Unterricht.

Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung und die damit verbundene Positionierung der universitären Sportlehrer*innen-Ausbildung lassen sich demnach aus einer Doppelfunktion ableiten. Sie begegnet den gesellschaftlichen Ansprüchen sowohl über die Eröffnung einer Teilhabe an der Sportkultur und damit an der Gesellschaft, wie auch über den generellen, fächerunabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule und Unterricht (vgl. KMK, 2003a), welcher im allgemeinen „eine herausragende Bedeutung für die Teilhabe an anderen Subsystemen“ (Rudolf, 2017, S. 13) der Gesellschaft symbolisiert.

die Qualifikationsfunktion (Fertigkeits- und Kenntnisvermittlung zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit), die Allokationsfunktion (Zuordnung innerhalb der sozialen Struktur) sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion (Sicherung des inneren Zusammenhalts einer Gesellschaft).

4.3 Studienstrukturelle Grundlagen der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland

Mit dem durch die Bologna-Erklärung initiierten Systemwechsel (vgl. auch 4.1.2), welcher im Kern auch konsequenterweise eine Verabschiedung des traditionellen (universitären) Lehrerbildungssystems mit (respektive einfacher) zweifacher Staatsprüfung hin zu einem für den europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt vergleichbaren Bachelor- und Mastersystem vorsieht, verschärfte sich wider dieser Homogenisierungsabsichten die aufgrund der Kulturhoheit der Länder ohnehin bis dato bestehende länderspezifische Heterogenität der (Sport-)Lehrerausbildung an deutschen Universitäten und den ihnen gleichgestellten pädagogischen Hochschulen. Diese nun „breit gefächerte Vielfalt“ (Fischler, 2015, S. 684) der Studienstrukturen eines (Sport-)Lehramtsstudiums wird im Sinne des Bildungsföderalismus durch wenig restriktive länderübergreifende Vereinbarungen ermöglicht. Mit dem *Quedlingburger Beschluss* (2005) verständigte sich die Kultusministerkonferenz auf Rahmenbedingungen eines (Sport-)Lehramtsstudiums in Deutschland („Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterstudiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“), welche jedoch die Länderhoheit nicht verletzen sollten. Mit der „Einhaltung [...] eventueller landesspezifischer [...] struktureller Vorgaben“ (KMK, 2005b, S. 3) bei gleichzeitigen Modularisierungsbestrebungen ist es „Angelegenheit der Länder zu entscheiden, ob die bisherige Studienstruktur mit dem Abschluss ‚Erste Staatsprüfung‘ erhalten bleibt oder ob eine Überführung in die gestufte Struktur mit den Abschlüssen Bachelor und Master erfolgt“ (ebd., 2005, S. 2). Eine vollständige Homogenisierung der Studienstruktur bzw. der Studienabschlüsse – wie ursprünglich in den Erklärungen von Bologna gefordert – fand aufgrund dieser Entscheidungsfreiheit der Bundesländer demnach nicht statt. Vielmehr begünstigte diese Homogenisierungsabsicht bei gleichzeitiger Wahrung der Länderhoheit die Zersplitterung der vormals in allen Bundesländern bestehenden grundständigen Studienstruktur mit Erster Staatsprüfung.

Heute lassen sich grundständige, wie auch konsekutive Studienstrukturen im Rahmen des (Sport-)Lehramtsstudiums in Deutschland erkennen, wobei letztere die traditionellen, grundständigen Examensstudiengänge im Sinne der Bologna-Reform ablösen soll(t)en (Petzold-Rudolph, 2017, S. 212). Die grundständig aufgebaute Studienstruktur lässt eine wesentliche, wie auch frühe Orientierung am späteren Berufsfeld „Schule“ mit den Studienstrukturbausteinen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik bzw. Psychologie erkennen und fokussiert sich nicht wie oftmals konsekutive, gestufte Studienstrukturen auf eine polyvalente, im

Sinne einer in der Bachelorphase breiteren, weniger auf den professionellen Lehrberuf spezifizierten Ausbildungsphilosophie (vgl. Schützenmeister 2002; Terhart, 2007, S. 61), die den Absolventinnen und Absolventen auch außerschulische, nicht staatlich regulierte Berufsfelder eröffnen soll (Waschler, 2001, S. 237).¹⁰² Bei Betrachtung der zweiten, die oftmals bestehenden polyvalenten Strukturen der Bachelorphase überwindende Phase der universitären (Sport-)Lehramtsausbildung (Masterphase) mit quantitativ dominierenden didaktisch-bildungswissenschaftlichen Inhalten (Petzold-Rudolph, 2017, S. 210), ergibt sich für konsekutiv aufgebaute Studiengänge mit im Rahmen der Sportlehrer(aus)bildung nachfolgendem Vorbereitungsdienst durch eine doppelt-konsekutive Struktur (Bachelor – Master – Zweite Staatsprüfung) gar eine Drei-, anstatt einer Zweiphasigkeit des grundständig aufgebauten (Sport-)Lehramtsstudiums. Auch wegen der zeitlichen Differenzen bezüglich einer Berufsorientierung ergeben sich unterschiedliche Studienstrukturmodelle (vgl. auch Bergheim & Kneuper, 2005), die ebenfalls die universitäre Sportlehramtsausbildung betreffen. Keuffer (2010, S. 55 f) identifiziert eine in Deutschland ambivalente, einem „Flickenteppich divergenter Modelle“ (ebd., 2010, S. 51) gleichende Studienstruktur im Rahmen einer universitären Lehramtsausbildung und benennt dabei drei verschiedene Kategorien, welche sich heute auch in der universitären Sportlehramtsausbildung finden lassen:

1. Bachelor- und Masterstudiengänge
2. Staatsexamensstudiengänge
3. Mischmodelle (Bachelor/Master- und Staatsexamensstudiengänge)

Über die Vorgaben der Studienstruktur entscheiden die Länder, bzw. können diese Entscheidungen an die Hochschulen abtreten. So sind sowohl Studienstrukturen im Bachelor-Master-System (1.), grundständig aufgebaute Studiengänge mit der Ersten Staatsprüfung als Studienabschluss (2.), als auch Mischmodelle (3.), d.h. eine Co-Existenz beider Systeme im selben Bundesland möglich (Monitor Lehrerbildung, 2018). Die Bundesländer Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt bieten für ihre Sportlehramtsstudiengänge (Lehramtstyp I-IV) eine grundständige Studienstruktur mit dem Abschluss der Ersten Staatsprüfung an (vgl. Abb. 10). Die Sportlehramtsstudiengänge der Bundesländer Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen,

¹⁰² Zu berücksichtigen bleibt hier jedoch die konkrete Fächerwahl von bundesweit mindestens zwei Fächern (KMK, 2005b, S. 2 f), da unter Umständen im Sinne einer polyvalenten, auch auf nicht schulische Berufsfelder abzielenden Ausbildung mehr Fächerkombinationen zur Auswahl stehen, als die jeweiligen Bundesländer für einen Eintritt in den Schul- bzw. Vorbereitungsdienst zulassen.

Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein unterliegen einer konsekutiven Studienstruktur im Rahmen eines Bachelor- bzw. Mastersystems. Das Bundesland Bremen verfügt als einziges Bundesland über keine eigene Sportlehramtsausbildung. Einen Sonderfall bezüglich der Studienstruktur des Sportlehramts stellt das Bundesland Thüringen dar. Hier kann je nach Lehramtstyp und Hochschule zwischen einem grundständigen Studium mit dem Abschluss der Ersten Staatsprüfung (Universität Jena; Lehramtstyp III und IV) und einem konsekutiven Studiengang mit Bachelor- bzw. Masterabschluss (Universität Erfurt; Lehramtstyp I und III) gewählt werden. Studieninteressierten des (Sport-)Lehramtstyps III (Lehramt an Regelschulen) obliegt demnach eine Wahlfreiheit über die Studienstruktur.

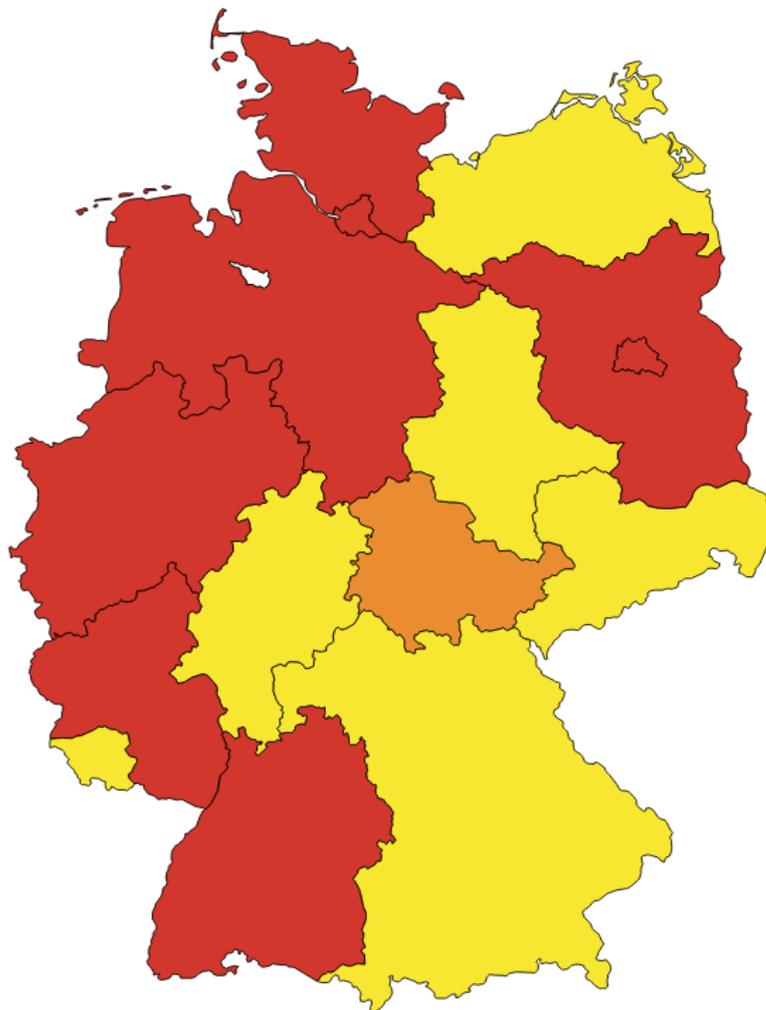


Abbildung 6 Landesweite Vorgaben zur Studienstruktur: konsekutiv strukturierte Studiengänge rot, grundständig aufgebaute Studiengänge gelb, Mischformen orange markiert.

Diese „Zersplitterung“ (Nakamura, 2008; Terhart, 2007, S. 51) der Studienstrukturen, wie auf Abbildung 6 ersichtlich, wird durch die Ausprägung tieferer Strukturen, wie beispielsweise Major-Minor-Modelle (Studium eines Haupt- und Nebenfachs), Equal-Modelle (Studium zweier gleichwertige Fächer), wie auch Mono-Modelle (Studium eines Fachs; berechtigt nicht zum Vorbereitungsdienst) fortgesetzt (vgl. Fischler, 2015, S. 684; Keuffer, 2010, S. 56).¹⁰³ Durch die Existenz verschiedener Lehramtstypen in Deutschland (vgl. 4.4.3) erfährt auch die universitäre Sportlehramtsausbildung weitere Differenzierungen, welche letztendlich in einer äußerst vielfältigen, bzw. heterogenen Studienstruktur des (Sport-)Lehramtsstudiums in Deutschland resultiert. Als Konsequenz dieses Flickenteppichs entstehen insbesondere Unterschiede im Bereich der innensystemischen Studienaspekte Studiendauern und Leistungspunkte (vgl. 4.4.4), Studieninhalte (vgl. 4.4.6) und Studienabschlüsse (vgl. 4.4.8). Trotz dieser durch die Heterogenität der Studienstruktur bedingten innensystemischen Differenzen, lassen sich Studienstrukturbausteine identifizieren, welche allen universitären (Sport-)Lehramtsausbildungen in Deutschland zuzuordnen sind. Als zentrale Komponenten sind diesbezüglich die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik und die Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft (fachunabhängig), einschließlich schulpraktischer Studien anzuführen (vgl. KMK, 2004c; KMK, 2019).

4.4 Die universitäre Sportlehramtsausbildung in Deutschland – eine innensystemische Betrachtung

4.4.1 Studienvoraussetzungen

Die Voraussetzungen für den Zugang zu einem Sportlehramtsstudium in Deutschland mit dem Ziel der Lehrbefähigung an öffentlichen Schulen sind vor allem von den differierenden Vorgaben der Länder bzw. deren unterhaltenden Hochschulen, sowie von der Wahl des spezifischen Lehramts (vgl. 4.4.3) abhängig. Eine grundsätzliche Verallgemeinerung lässt sich daher nicht treffen. Als konkrete Hauptvoraussetzungen im Sinne von „Mindestanforderungen“ lassen sich als Indikatoren zum einen ein für dieses Studium qualifizierender Schulab-

¹⁰³ Dadurch kann es selbst innerhalb eines Bundeslandes zu weiteren „Zersplitterungen“ kommen. Insbesondere in Bundesländern mit weniger restriktiven staatlichen Vorgaben zum Sportlehramtsstudium (beispielsweise Nordrhein-Westfalen) kommt es im Vergleich zu Bundesländern mit restriktiveren Vorgaben zur Studienstruktur bzw. Studieninhalten des Sportlehramtsstudiums (beispielsweise Bayern, vgl. 4.4.6.1.3) intern oftmals zu einer größeren Heterogenität hinsichtlich der Studienstruktur und damit verbundener Aspekte wie etwa ECTS-Leistungspunkte und Studieninhalte (vgl. Hofmann, 2019, S. 111 f).

schluss und zum anderen ein Nachweis über die sportmotorische Eignung im Rahmen einer bestandenen Eignungsprüfung anführen. Des Weiteren kann die örtliche Präsenz eines Numerus Clausus für das Fach Sport im Rahmen des Lehramts an öffentlichen Schulen als weiteres Steuerungssystem im Sinne einer Zulassungsvoraussetzung für die Aufnahme des Studiums dienen. Auf die länder- bzw. universitätsspezifischen Unterschiede der jeweiligen Studienvoraussetzungen wird im Folgenden hingewiesen.

4.4.1.1 Qualifizierender Schulabschluss

Grundsätzlich wird für ein Sportlehrer*innenstudium an Universitäten die allgemeine Hochschulreife (in der Regel Abitur¹⁰⁴) vorausgesetzt, die je nach Bundesland, eine i.d.R. 12- bzw. 13-jährige Schulzeit voraussetzt.¹⁰⁵ Dennoch ermöglicht der Großteil der Bundesländer Absolventinnen und Absolventen der fachgebundenen Hochschulreife (Fachoberschule/Berufsoberschule¹⁰⁶) Zugang zu einem solchen Lehramtsstudium an Universitäten bzw. den ihnen gleichgestellten pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, sofern die eingeschlagene schulische Fachrichtung mit dem Unterrichtsfach Sport (und dem/den weiteren Fach/Fächern) in Einklang steht. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht in jedem Fall die Erfüllung der schulischen Qualifikation für die Aufnahme eines Sportlehrer*innenstudiums in allen deutschen Bundesländern. In Tabelle 1 werden die länderspezifischen schulischen Zugangsvoraussetzungen für ein Sportlehrer*innenstudium ersichtlich:

¹⁰⁴ Eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten unter länderspezifischen Voraussetzungen auch beruflich qualifizierte Absolventen von Meisterprüfungen und äquivalenten Qualifikationen (vgl. u.a. Art. 45 Abs. 1 BayHSchG; § 37 HmbHG Abs. 1; § 18 Abs. 4 (1) NHG).

¹⁰⁵ Die Allgemeine Hochschulreife erreichten im Jahr 2018 ca. 40% aller Schulabsolventen in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2019, S. 681)

¹⁰⁶ Eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten unter länderspezifischen Voraussetzungen beispielsweise auch beruflich qualifizierten Absolventen von anerkannten Ausbildungsberufen mit mehrjähriger Berufspraxis (vgl. u.a. BayHSchG Art. 45 Abs. 2; § 38 HmbHG; NHG § 18 Abs. 4 (2)).

Tabelle 1 Schulische Zulassungsvoraussetzungen zu einem Sportlehramtsstudium nach Bundesland

Bundesland	<i>Grundsätzliche Art der Zugangsberechtigung</i>	<i>Studium mit fachgebundener Hochschulreife¹⁰⁷ grundsätzlich möglich</i>
Baden-Württemberg	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich ¹⁰⁸
Bayern	Allgemeine Hochschulreife	Sport nur als Unterrichtsfach an Grund- und Mittelschulen ¹⁰⁹
Berlin	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Brandenburg	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Bremen	kein Sportlehramtsstudium	kein Sportlehramtsstudium
Hamburg	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Hessen	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Mecklenburg-Vorpommern	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Niedersachsen	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Nordrhein-Westfalen	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Rheinland-Pfalz	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Saarland	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Sachsen	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Sachsen-Anhalt	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Schleswig-Holstein	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich
Thüringen	Allgemeine Hochschulreife	alle Schularten möglich

Ein Sportlehramtsstudium kann demnach grundsätzlich auch ohne allgemeine Hochschulreife und mit entsprechender, äquivalent bewerteter beruflicher Qualifikation (i.d.R. zumindest Meisterprüfung oder gleichwertig) aufgenommen werden. Ebenso eröffnet sich der Studienzugang in den meisten Bundesländern Bewerbern mit fachgebundener Hochschulreife (entsprechende Fachrichtung vorausgesetzt) bzw. deren äquivalenter beruflicher Qualifikation (i.d.R. Berufsausbildung und mehrjährige Berufserfahrung) bei entsprechender fachlicher Richtung. Das Bundesland Baden-Württemberg ermöglicht Bewerbern, die lediglich über die Fachhochschulreife verfügen, über das Bestehen einer universitären Zusatzprüfung (Deltaprüfung) Zugang zu (Sport-)Lehramtsstudiengängen. Das Land Bremen bietet derzeit als einziges deutsches Bundesland keine universitäre Ausbildungsmöglichkeit für das Lehramtsfach Sport. Das Bundesland Bayern offeriert Bewerbern mit fachgebundener Hochschulreife lediglich ein

¹⁰⁷ Die meisten Bundesländer ermöglichen bei entsprechender fachlicher Orientierung auch Absolventinnen und Absolventen mit fachgebundener Hochschulreife den uneingeschränkten Zugang zu einem Sportlehramtsstudium. Die Entscheidung über die Einordnung der „fachlichen Orientierung“ obliegt den Länderministerien bzw. deren Universitäten (vgl. u.a. Hochschulqualifikationsordnung des Landes Sachsen-Anhalt § 1 Abs. 2; NHG § 18 Abs. 2; QualV Bayern § 4) und kann demnach nicht verallgemeinert werden.

¹⁰⁸ Durch ein Bestehen der sogenannten „Deltaprüfung“, eine Aufbauprüfung zum Nachweis der Studierfähigkeit an einer Universität, ist ein Sport-Lehramtsstudium auch mit Fachhochschulreife möglich (vgl. LHG Baden-Württemberg § 58 Abs. 2 (4)).

¹⁰⁹ Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus berechtigt beispielsweise Absolventinnen und Absolventen mit fachgebundener Hochschulreife (Technik) uneingeschränkt – d.h. auch für das Unterrichtsfach Sport – die Aufnahme eines Studiums für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen, jedoch nicht für das Fach Sport an Realschulen und Gymnasien (vgl. Bayer. StMUK, 2015).

Sportlehramtsstudium im Grund- und Mittelschulbereich – das Studium anderer Schularten ist indessen nur bei entsprechend differierender Fächerwahl möglich.

Grundsätzlich lässt sich in Deutschland ein Sportlehramtsstudium folglich durch die allgemeine Hochschulreife (Abitur oder berufliches Äquivalent), die fachgebundene Hochschulreife (schulisch oder berufliches Äquivalent) oder durch Zusatzprüfungen (u.a. auch mit der Fachhochschulreife) aufnehmen. Eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der schulischen bzw. beruflichen Zugangsvoraussetzungen ist demnach zu erkennen, jedoch erfordert der Zugang zum Sportlehramtsstudium, das in Deutschland ausschließlich an staatlichen Universitäten (oder deren gleichgestellten pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg) möglich ist, ein durch die i.d.R. nachgewiesene (allgemeine oder fachgebundene) Hochschulreife insgesamt hohes schulisches Bildungsniveau (mindestens ISCED-Level 3; vgl. UNESCO Institute for Statistics, 2012). Eine fachdidaktische, pädagogische und fachliche Wissenschaftsorientierung der (Sport-)Lehrerbildung ist aufgrund der Wahl der Universität mit ihrer Position „an der Spitze des Hochschulwesens in Deutschland“ (Heinrichs, 2010, S. 27) als „adäquate[r] Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Böttcher & Blasberg, 2015, S. 357) mit der dafür benötigten Zugangsberechtigung eindeutig zu erkennen.¹¹⁰

4.4.1.2 Numerus Clausus

Der Numerus Clausus als kapazitätsbezogene Zulassungsbeschränkung zu einem Sportlehramtsstudiengang kann eine weitere, wenn auch nicht der Norm entsprechende Studienvoraussetzung darstellen. Durch ein Missverhältnis von erhöhtem Studieninteresse bei entsprechend niedriger Studienplatzangebotskapazität erhält diese Zugangsbeschränkung, welche insbesondere durch die Note der Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Abitur) und die Anzahl der Wartesemester bestimmt ist, eine erhebliche Gewichtung bei der Vergabe der Studienplätze (Bartmus & Roszkopf, 2000, S. 67). Somit kann die Existenz eines Numerus Clausus bzw. dessen Wert von Jahr zu Jahr und von Hochschule zu Hochschule je nach Studienangebot und Studiennachfrage differieren. Kapazitätsgrenzen im Rahmen der universitären Sportlehramtsausbildung können insbesondere durch den ressourcenintensiven und ausgeprägten fachprak-

¹¹⁰ In diesem Zusammenhang ergänzend schreibt die Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) (1998, S. 26): „Das spezifische Profil der Fachhochschule, nämlich eine vorrangig anwendungs-, methoden- und unmittelbar berufsfeldorientierte Ausbildung, wird den Anforderungen der wissenschaftlichen Lehrerbildung [...] nicht gerecht“.

tischen Teil der Ausbildung entstehen (vgl. auch 4.4.6). Eine Vergleichbarkeit der Abiturnoten angesichts eines fehlenden deutschlandweiten Zentralabiturs und die Existenz dezentraler Abiturprüfungen in einigen Bundesländern – und damit die Eignung des Numerus Clausus als geeignetes Auswahlkriterium zu Aufnahme eines Studiums – steht jedoch in Frage (Helbig & Nikolai, 2015, S. 227).

Im Folgenden werden zur Orientierung exemplarisch Universitäten aufgelistet, die im Wintersemester 2018/2019 Sportlehramtsstudiengänge verschiedener Schularten mit einem Numerus Clausus belegten. Die unten angeführten Numerus-Clausus-Werte beziehen sich jeweils auch auf das Fach Sport für die jeweilige Schulart und stellen keine generelle Beschränkung für das jeweilige Lehramt der Schulart dar.

Tabelle 2 Numerus-Clausus-Werte für die Aufnahme eines Sportlehramtsstudiums an exemplarisch ausgewählten deutschen Universitäten (Studienjahr 2018/19)

<i>Hochschule</i>	<i>Schulart</i>	<i>Abiturschnitt</i>
Universität Hamburg	Gymnasium	1,7
Deutsche Sporthochschule Köln	Gymnasium & Gesamtschulen	2,5
Universität Duisburg-Essen	Gymnasien & Gesamtschulen	2,2
Universität Leipzig	Grundschule	1,7
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Gymnasium	2,1
Universität des Saarlandes	Sekundarstufe I	2,1
Universität Bielefeld	Haupt-,Real-,Sekundar- und Gesamtschule	2,8

Die festgelegte Notengrenze kann in einer Vielzahl an Fällen durch Wartesemester reduziert werden. Trotz der für das Wintersemester 2018/19 festgesetzten Grenzwerte, sind Sportlehramtsstudiengänge mit einer derartigen Zulassungsbeschränkung vorwiegend in der Minderheit. Die Mehrheit der deutschen Hochschulen ermöglicht einen von der Gesamtnote der Hochschulzugangsberechtigung unabhängigen Zugang zu den diversen Sportlehramtsstudiengängen. Ein bundesland- bzw. universitätsunabhängiges und kontinuierlich bestehendes Verfahren lässt sich nicht feststellen. Der Abiturnote kommt demnach im Vergleich zur generellen Bedeutung der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. 4.4.1.1) und der erfolgreichen Absolvierung einer Sporteignungsprüfung (vgl. 4.4.1.3) eine geringe Rolle bei der Aufnahme eines Sportlehramtsstudiums in Deutschland zu.

4.4.1.3 Sporteignungsprüfung

Die überwiegende Anteil an Bundesländern bzw. deren Hochschulen verlangt von den Bewerbern einen Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme an einer Eignungsprüfung, welche den potenziellen Studierenden eine besondere Eignung, also „die fachlichen Grundvoraussetzungen [...], um ein Studium in diesem Fach bestreiten zu können“ (Kuhlmann, Radtke & Reuschel, 2014, S. 212) – in diesem Fall überwiegend die physisch-motorischen Voraussetzungen bzw. das sportpraktische Können (Kuhlmann, 2017, S. 245, 248) bzw. „besonders basale sportmotorische Fähigkeiten bzw. (enger gefaßt [sic]) sportartspezifische Fertigkeiten“ (Bartmus & Roszkopf, 2000, S. 68)¹¹¹ – für ein Lehramtsstudium (mit dem Hauptfach bzw. Unterrichtsfach Sport) bescheinigt. Dafür exemplarisch führt die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in ihrer Studiengangsbeschreibung des Sportlehramts aus:

Ein Sportstudium an der Universität setzt neben der Hochschulreife auch eine breite sportliche Begabung in allen Schulsportarten voraus. Diese ist vor Studienbeginn durch eine Eignungsprüfung nachzuweisen. Der in der Schule vermittelte Sport – besonders im Kurssystem der Kollegstufe – kann nicht in allen Fällen als ausreichende Grundlage für ein erfolgreiches Sportstudium angesehen werden. Sportliche Begabung und Leistungsfähigkeit spielen ebenso eine Rolle wie das Demonstrationsvermögen. Entsprechende Grundlagen müssen von allen Studienanfängern des Faches Sport verlangt werden.

Die Sporteignungsprüfungen, durch welche Studierende diese besondere Eignung und Studierfähigkeit meist in Form einer „Eigenrealisierung von motorischen Aufgabenstellungen“ (Kuhlmann, Radtke & Reuschel, 2014, S. 213) für ein Sportlehramtsstudium nachweisen sollen, sind in Deutschland i.d.R. nicht zwingend lehramtsspezifisch, d.h. dass sich derselben Prüfung oftmals auch potenzielle Studienbewerber rein sportwissenschaftlich ausgerichteter Studiengänge unterziehen,¹¹² sofern die Zulassung zu solchen Studiengängen einer Sporteig-

¹¹¹ Der im Verlauf dieser Arbeit des Öfteren auftretende Begriff „sportpraktische Kompetenz“ beschreibt im Wesentlichen diese Ausführungen. Balz und Kuhlmann (2009, S. 70) definieren diese sportpraktische Kompetenz als „all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausübung sportlicher Aktivitäten erforderlich sind: z.B. konditionelle Fähigkeiten [...], psychische Fähigkeiten [...] oder motorische Fertigkeiten“.

¹¹² Diese Regelung bleibt jedoch auch innerhalb desselben Bundeslandes äußerst undurchsichtig. So wird an bayerischen Universitäten kein Eignungstest für die Einschreibung in den Bachelor-Studiengang „Sportwissenschaften“ benötigt, wohingegen dieser beispielsweise für die Einschreibung in den Bachelor-Studiengang „angewandte Trainingswissenschaften mit Schwerpunkt Training und Gesundheit“ an der Technischen Hochschule Deggendorf jedoch zwingend erforderlich ist.

nungsprüfung bedürfen. Die rechtliche Grundlage solcher Sporteignungsprüfungen bieten die spezifischen Bestimmungen der Hochschulgesetze der jeweiligen Bundesländer (vgl. u.a. § 44 (3) BayHSchG; §54 (4); SächsGVBI § 13; § 61 (2) ThürHG). Es bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass Sport als Didaktikfach, wie es vor allem im Primarbereich, wie auch in Teilen der Sekundarstufe I in vielen Fällen existiert, meist auch ohne Eignungsprüfung studiert werden kann. Die Sporteignungsprüfungen der Bundesländer bzw. Universitäten finden in der Regel ein- bis zweimal pro Jahr statt. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Art, den Umfang und die Inhalte der jeweiligen Eignungsprüfung(en).

Tabelle 3 Art, Umfang und Inhalte der Eignungsprüfungen

Bundesland	<i>Art der Eignungsprüfung</i>	<i>Umfang & Inhalte</i>
Baden-Württemberg	universitätsintern, jedoch de facto gleiche Anforderungen	Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen, Sportspiele, Gymnastik
Bayern	zentral	Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen, Sportspiele (ggf. Tanz als Ersatz)
Berlin	keine Eignungsprüfung ¹¹³	keine Eignungsprüfung
Brandenburg	zentral/universitätsintern	Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen, Sportspiele, Gymnastik/Tanz
Bremen	kein Sportlehrer*innen-Studium	kein Sportlehrer*innen-Studium
Hamburg	zentral/universitätsintern	Jonglieren, Badminton, Tanzen, Inlineskating, Basketball, Fußball
Hessen	universitätsintern	universitätsabhängig
Mecklenburg-Vorpommern	zentral/universitätsintern	Gesamtkoordination, Körperspannung, Stützkraft, Kraftausdauer, Schnellkraft, Schlagkoordination, Auge-Hand-Koordination, Schnelligkeit, Ausdauer
Niedersachsen	universitätsintern	universitätsabhängig ¹¹⁴
Nordrhein-Westfalen	universitätsintern	universitätsabhängig
Rheinland-Pfalz	universitätsintern	universitätsabhängig
Saarland	keine Eignungsprüfung ¹¹⁵	keine Eignungsprüfung
Sachsen	universitätsintern	universitätsabhängig
Sachsen-Anhalt	universitätsintern	universitätsabhängig
Schleswig-Holstein	universitätsintern	universitätsabhängig
Thüringen	universitätsintern	universitätsabhängig

¹¹³ An der Humboldt Universität zu Berlin genügen 33 Punkte im Unterrichtsfach Sport in der Oberstufe bzw. 30 Punkte, falls das Fach Sport als Leistungskurs gewählt wurde, um ein Sportlehrer*innen-Studium aufzunehmen. Alternativ kann der Nachweis einer bestandenen Sporteignungsprüfung einer anderen Universität erbracht werden (Humboldt Universität zu Berlin, 2018).

¹¹⁴ An der Universität Göttingen findet seit dem Sommersemester 2018 keine Eignungsprüfung mehr statt. Auch die Universität Osnabrück hat das Eignungsfeststellungsverfahren ausgesetzt (vgl. auch Kuhlmann, 2017, S 249).

¹¹⁵ Seit dem Wintersemester 2015/2016 genügt der Vorweis des Sportabzeichens in Silber.

Lediglich das Bundesland Bayern verfügt über die einzig zentral organisierte Sporteignungsprüfung aller Bundesländer (Kuhlmann, 2017, S. 248). Zwar sind die Sporteignungsprüfungen in Baden-Württemberg dezentral von den jeweiligen Universitäten organisiert, jedoch stellen sie an die Prüflinge identische Anforderungen. Neben dem Bundesland Bremen (kein Sportlehrer*innen-Studium möglich) verfügen die Bundesländer Berlin und das Saarland über keine gesonderten Eignungsprüfungen, wobei deren Universitäten jedoch anderweitige Nachweise (beispielsweise Sport als Abiturfach oder das Bestehen Eignungsprüfung anderer Bundesländer bzw. Universitäten oder Sportabzeichen) von den Bewerbern verlangen.

Eine Sporteignungsprüfung „setzt sich [...] aus zahlreichen Testbestandteilen im Sinne einer Testbatterie und einzelnen heterogenen Testprofilen zusammen [...]“ (Fröhlich, Fuchs, Schwarz, Pieter & Emrich, 2017, S.130). Die folgende Übersicht (Tabelle 4) soll einen exemplarischen Überblick über die konkreten Eigenschaften fünf verschiedener deutscher Sporteignungsprüfungen verschaffen. Als Beispiele dienen Bayern (zentral organisierte Sporteignungsprüfung), die Deutsche Sporthochschule Köln (Nordrhein-Westfalen), die Leibniz Universität Hannover, die technische Universität Braunschweig und die Leuphana Universität Lüneburg (alle Niedersachsen).

Tabelle 4 Zusammenstellung der Disziplinen und Anforderungen einiger deutscher Sporteignungsprüfungen¹¹⁶
(in Anlehnung an Kuhlmann, Radtke & Reuschel, 2014, S. 207)

	Bayern (zentral)		Köln		Hannover		Braunschweig		Lüneburg	
Organisationsform	Mindestleistung		19 von 20 Mindestleistungen		Mindestleistung		Punktesystem		12 von 13 Mindestleistungen	
Weitere Voraussetzungen	✗		✗		✗		Erste-Hilfe-Schein, DLRG Bronze		Erste-Hilfe-Schein, DLRG Bronze	
Ersatzleistungen	✗		✗		✗		Übungsleiterlizenz, Sportnoten Abitur		Sportnoten Abitur	
Leichtathletik	✓		✓		✓		✓		✓	
60 m Sprint (s)	9,30	8,00	✗		✗		✗		✗	
100 m Sprint (s)	✗		15,5	13,4	15,9	13,9	✗		16,0	13,4
2000 m (min)	10:00	✗	10:00	✗	11:20	✗	✗		✗	
3000 m (min)	✗	12:30	✗	13:00	✗	13:40	17:39	14:09	15:00	13:00
Kugelstoßen (4kg / 7,25kg)	✗		6,75	7,60	6,50	7,75	✗		6,75	8,00
Wurf (m)	29,00	47,00	✗		✗		✗		✗	

¹¹⁶ Gesonderte geschlechtsspezifische Prüfungsanforderungen für Bewerberinnen sind orange markiert, für Bewerber grün.

	Bayern (zentral)		Köln		Hannover		Braunschweig	Lüneburg
Hochsprung (m)	✗		1,20	1,40	1,15	1,35	✗	✗
Weitsprung (m)	✗		✗		3,50	4,50	✗	3,75 4,75
Schwimmen	✓		✓		✓		✗	✗
100 m	1:55 (Frei- stil)	1:45 (Frei- stil)	2:00 (Brust) 1:50 (Kraul) 1:48 (Brust) 1:40 (Kraul)		✗		✗	✗
200 m (min)	✗		✗		7:00	6:00	✗	✗
Bewegungs- demonstration	✗		Kopfsprung, Kraul & Brust		✗		✗	✗
Streckentauchen (m)	✗		20		✗		✗	✗
Gymnas- tik/Tanz/Koo- rdination	✓ Ersatzprüfung: Sportspiel II		✗		✓		✓	✓
	Tanz ohne Handgerät (60 sek.)		✗		Seilübung		Gleichgewicht (Rola-Rola- Brett)	Gleichgewicht (Rola-Rola- Brett)
	✗		✗		✗		Körperspannung (Sprung)	Jonglieren
	✗		✗		✗		Antizipation/Timing (Tra- pez)	✗
Turnen	✓		✓		✗		✗	✗
	Holm- reck	Reck	Bodenturnen		✗		✗	Bodenturnen
	✗		Sprung (Pferd)		✗		✗	Sprung (Pferd)
	✗		Reck		✗		✗	Sprung (Mini- tramp)
	✗		Schau- keln im Beuge- hang (Ringe)	5 Klim- mzü- ge	✗		✗	✗
Ballspiel- und Spielfähigkeit	max. 2 von 4		je ein ...		✓		✓	✓
	Handball		... Mannschafts- spiel		Reboundball		Reboundball	Ballprellen (3 Bälle gleich- zeitig)
	Volleyball		Basketball, Fußball, Hand- ball, Hockey, Volleyball		✗		Zielen	Volleyball
	Basketball		... Rückschlag- spiel		✗		Jonglieren	Rhythmisches Ballprellen (Partner)
	Fußball		Badminton, Tennis, Tisch- tennis		✗		✗	Zielen
Schriftliche Klausur	✗		✗		✗		✓	✗
							Bewegungsthe- orie (30 min)	

Aus Tabelle 3 und Tabelle 4 geht hervor, dass es nicht nur zwischen den verschiedenen Bundesländern und ihren Universitäten, sondern auch innerhalb der Bundesländer durch universitätsunabhängige und universitätsinterne Prüfungsanforderungen zu erheblichen, insbesondere inhaltlichen Anforderungsunterschieden kommt. Zwar zeichnet sich eine eindeutige Tendenz zur Prüfung „klassischer“ Sportartenbereiche wie Schwimmen, Turnen, Leichtathletik und Sportspiele ab (vgl. auch Kuhlmann, Radtke & Reuschel, 2014, S. 210), eine Verallgemeinerung dieser Tendenz kann jedoch mit Blick auf die deutlichen Unterschiede (vgl. Tab. 4) nicht getroffen werden. Diese Heterogenität spiegelt sich nicht nur in den oftmals sich unterscheidenden sportlichen Aufgaben wider, die verwirklicht werden müssen,¹¹⁷ sondern wird auch durch verschiedene Bewertungsmaßstäbe bei gleichen Übungen,¹¹⁸ durch verschiedene Bewertungssysteme (Punkte, Noten, bestanden-nicht bestanden) und durch die partielle Anerkennung von Ersatzleistungen (wie beispielsweise Sportabzeichen oder die Eignungsprüfungen anderer Universitäten) sichtbar. Darüber hinaus kann es innerhalb desselben Leistungstests nicht nur zu geschlechtsspezifischen und damit differierenden motorischen Aufgaben kommen; diese Testinhalte können unter Umständen auch je nach angestrebten Lehramtstyp unterschiedlich sein. So weisen Kuhlmann, Radtke & Reuschel (2014, S. 210) bzw. Fröhlich et al. (2017, S.133) auf weniger komplexe und alternative Leistungsanforderungen für Lehramtskandidaten der Sekundarstufe I an den Universitäten Dortmund, Paderborn, Duisburg-Essen und Münster hin. Neben Aufgaben der motorischen Eigenrealisation enthält die Eignungsprüfung der Universität Braunschweig zudem eine theoretische Prüfung, welche in den anderen niedersächsischen (und nicht-niedersächsischen) Hochschulen keinen Teil der Sparteignungsprüfung darstellt. Der Bildungsföderalismus in Deutschland, auch in Hinsicht auf die Sportlehramtsausbildung, wird bei der Betrachtung der Existenz per se, Diversität der Art, des Umfangs und der Inhalte von Eignungsprüfungen der Universitäten bzw. Bundesländer deutlich. Eine universitätsübergreifende Anerkennung verschiedener Sparteignungsprüfungen ist nicht die Regel, existiert in einzelnen Fällen dennoch (Hofmann, 2019, S. 111; Fröhlich et al., 2017, S. 136). Insgesamt identifizieren Fröhlich et al. (2017, S. 132) 39, sich nach ihren Leistungsanforderungen unterscheidende Sparteignungsprüfungen. Einheitliche Regelungen im Rahmen bundeseinheitlicher Rahmenvorgaben für die Sparteignungsprüfung als Zulassungsvoraussetzungen zu einem Sportlehramtsstudiengang existieren somit nicht (Kuhlmann, 2003,

¹¹⁷ So ist beispielsweise Schwimmen und Leichtathletik kein Bestandteil der Sparteignungsprüfung des Landes bzw. der Universität Hamburg (vgl. Tab. 3), ganz im Gegensatz zum Bundesland Bayern. Hingegen sind Inline-Skating und Jonglieren nicht Teil der Eignungsprüfung der bayerischen Universitäten (vgl. Tab. 4).

¹¹⁸ Während beispielsweise an der Universität Braunschweig der 3000m-Lauf für Männer innerhalb von 14:09 Minuten absolviert werden muss, stehen männlichen Bewerbern in Bayern lediglich maximal 12:30 Minuten zur Verfügung (vgl. Tab. 4).

S. 54; Kuhlmann, 2017, S. 248) und erfahren in jüngster Zeit auch nicht den nötigen wissenschaftspolitischen Diskurs (vgl. Kuhlmann, 2017, S. 245 f), um ein Bestreben nach gegenseitiger „Annäherung“ voranzutreiben (Kuhlmann, Radke & Reuschel., 2014, S. 207 f).

4.4.2 Studienstandorte und Studieninstitutionen

Die lokale Angebotsstruktur innerhalb Deutschlands erweist sich als weitestgehend ausgeglichen, wobei gerade in den neuen Bundesländern, eingenommen Berlin, im Vergleich wesentlich weniger Studienstandorte zur Verfügung stehen, als in den alten (vgl. Tab. 5). Insgesamt betrachtet kann in Deutschland an 52 von insgesamt 112 pädagogischen Hochschulen und staatlichen Universitäten ein Sportlehramtsstudium im Rahmen eines Unterrichtsfach- bzw. Hauptfachstudiums aufgenommen werden.¹¹⁹ Ein (Sport-) Lehramtsstudium an privaten Hochschulen ist nicht möglich. Dabei können die verschiedenen Lehramtstypen (vgl. 4.4.3) an den diversen Standorten variieren. Außer dem Bundesland Bremen, in dem keine universitäre Sportlehramtsausbildung stattfindet (vgl. 4.4.1), bietet jedes Bundesland zumindest einen Ausbildungsstandort. Die bevölkerungsreichsten Bundesländer Bayern (sieben Standorte), Nordrhein-Westfalen (acht Standorte) und Baden-Württemberg (neun Standorte) bieten mit insgesamt 21 Standorten in etwa 40% aller möglichen Studienangebote für ein Sportlehramt in Deutschland. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass ein gewünschter Sportlehramtsstudiengang mit spezifischem Beifach oder Beifächern besonders im Rahmen einer Ausbildung für die Sekundarstufe II nicht an jedem Standort angeboten wird.¹²⁰ Von 241'302 Lehramtsstudierenden im Studienjahr 2018/2019 betrug die Anzahl an Sportlehramtsstudierenden 10'748 (Statistisches Bundesamt, 2018, S. 78).

An einigen Universitäten wie beispielsweise der Deutschen Sporthochschule Köln oder der Technischen Universität München, welche keine anderen (geisteswissenschaftliche) Fächer im Rahmen einer Lehramtsausbildung anbieten, kann lediglich der sportwissenschaftliche Teil der Ausbildung absolviert werden. Um das Lehramtsstudium abschließen zu können, muss

¹¹⁹ Im Bereich des Grundschullehramtsstudiums und Mittelschul- bzw. Hauptschullehramts ist das Studium von bis zu vier Fächern notwendig. In diesem Rahmen kann Sport auch als inhaltlich reduziertes Didaktikfach studiert werden. In Tabelle 5 finden jedoch nur Studiengänge mit Unterrichtsfach oder Hauptfach Sport Berücksichtigung.

¹²⁰ An der katholischen Universität Eichstätt und der Universität Bamberg ist ein Sportlehramtsstudium nur im Rahmen einer Grund- bzw. Mittelschulbildung als Didaktikfach möglich. Zudem bietet die Technische Universität München ein Gymnasiallehramtsstudium mit dem Hauptfach Sport mit den möglichen Zweitfächern D, E, M, L, R (ev/kath) an, während die Universität Bayreuth das vertieft studierte Fach nur mit den Zweitfächern D, E, und M anbietet.

der pädagogische Bereich, sowie die andere(n) (nichttechnische(n)) Fachwissenschaft(en) an anderen Kooperationsuniversitäten absolviert werden – in diesen Beispielsfällen an der Universität zu Köln bzw. der Universität Siegen und an der Ludwig-Maximilians Universität München.

Tabelle 5 Studienorte mit der Lehramtsoption Sport als Unterrichtsfach- bzw. Hauptfach in Deutschland¹²¹

Studiengänge Lehramt Sport (Unterrichtsfach / Hauptfach)		Grundschule/ Primarstufe	Mittel- /Hauptschule (SEK I)	Realschule (SEK I)	Gymnasium/ Gesamtschule (SEK I & II)
Baden-Württemberg (Uni & PH)	Heidelberg	✓	✓	✓	✓
	Freiburg	✓	✓	✓	✓
	Karlsruhe	✓	✓	✓	✓
	Konstanz	✗	✗	✗	✓
	Ludwigsburg	✓	✓	✓	✗
	Schwäbisch-Gmünd	✓	✓	✓	✗
	Stuttgart	✗	✗	✗	✓
	Tübingen	✗	✗	✗	✓
	Weingarten	✓	✓	✓	✗
Bayern	Augsburg	✓	✓	✓	✓
	Bayreuth	✗	✓	✓	✓
	Erlangen	✓	✓	✓	✓
	München	✓	✓	✓	✓
	Passau	✓	✓	✓	✓
	Regensburg	✓	✓	✓	✓
	Würzburg	✓	✓	✓	✓
BE	Berlin	✓	✓	✓	✓
BB	Potsdam	✓	✓	✓	✓
HB	Bremen	✗	✗	✗	✗
HH	Hamburg	✓	✓	✓	✓
Hessen	Darmstadt	✗	✗	✗	✓
	Frankfurt am Main	✓	✓	✓	✓
	Gießen	✓	✓	✓	✓
	Kassel	✓	✓	✓	✓
	Marburg	✗	✗	✗	✓

¹²¹ Die Tabelle zeigt aus Übersichtsgründen eine vereinfachte Darstellung des Studienangebots. Die tatsächliche Bezeichnung der jeweiligen Länder ist Abbildung 6 zu entnehmen.

Studiengänge Lehramt Sport (Unterrichtsfach / Hauptfach)		Grundschule/ Primarstufe	Mittel- /Hauptschule (SEK I)	Realschule (SEK I)	Gymnasium/ Gesamtschule (SEK I & II)
MV	Rostock	✓	✓	✓	✓
Niedersachsen	Braunschweig	✓	✓	✓	✗
	Göttingen	✗	✗	✗	✓
	Hannover	✗	✗	✗	✓
	Hildesheim	✓	✓	✓	✗
	Lüneburg	✓	✓	✓	✗
	Oldenburg	✓	✓	✓	✓
	Osnabrück	✓	✓	✓	✓
	Vechta	✓	✓	✓	✗
Nordrhein-Westfalen	Bielefeld	✓	✓	✓	✓
	Bochum	✗	✗	✗	✓
	Dortmund	✓	✓	✓	✓
	Duisburg-Essen	✓	✓	✓	✓
	Köln	✓	✓	✓	✓
	Münster	✓	✓	✓	✓
	Paderborn	✓	✓	✓	✓
	Wuppertal	✓	✓	✓	✓
RP 122	Kaiserslautern	✗	✗	✓	✓
	Koblenz	✓	✗	✓	✓
	Mainz	✗	✗	✗	✓
SL	Saarbrücken	✓	✓	✓	✓
SN 123	Leipzig	✓	✓	✗	✓
S-A	Halle	✓	✓	✓	✓
	Magdeburg	✗	✓	✓	✓
SH	Flensburg	✓	✓	✓	✓
	Kiel	✗	✗	✗	✓
TH	Erfurt	✓	✓	✓	✗
	Jena	✗	✓	✓	✓

¹²² In Rheinland-Pfalz wurden mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 bisherige Haupt- und Realschulen zum Schultyp *Realschule plus* zusammengeführt. Ein Sportlehrer*innen-Studium kann demnach für diese Schulart nicht mehr separat für Haupt- oder Realschulen aufgenommen werden.

¹²³ In Sachsen werden die Schularten der Schulart Mittelschule (sowohl Mittlerer Schulabschluss als auch Hauptschulabschluss möglich) als Oberschulen bezeichnet.

Die Auswertung von Tabelle 5 zeigt zudem, dass der Stadtstaat Bremen als einziges von 16 Bundesländern keinerlei Sportlehramtsstudiengänge anbietet, während die übrigen Stadtstaaten Berlin und Hamburg, wie auch weitere Bundesländer mit nur einer Universität (Brandenburg – Potsdam und Saarland – Saarbrücken) eine Ausbildung für alle in dort zugelassenen Lehramtstypen (vgl. 4.4.3) sicherstellen. Die beiden bevölkerungsreichsten Bundesländer Bayern und Nordrhein-Westfalen stehen nicht nur aufgrund der Anzahl der Universitäten mit Sportlehramtsstudiengängen hervor, sondern auch wegen ihrer Studienangebote aller in diesen Bundesländern zugelassenen Lehramtstypen an all ihren Universitäten mit Sportlehramtsstudiengängen mit jeweils nur einer Ausnahme (Bayreuth – kein Studium des Hauptfaches Sport für Grundschule; Bochum – kein Studium des Hauptfaches Sport für Grundschule, Mittel- bzw. Hauptschule und Realschule). Somit bietet jedes Bundesland – mit Ausnahme des Bundeslandes Bremen – die Lehramtstypen I-IV (je nach länderspezifischem Angebot; vgl. 4.4.3) mit dem Hauptfach Sport, wenn auch nicht an all seinen Hochschulen, an.

4.4.3 Lehramtstypen

In der 1999 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Rahmenvereinbarung (vgl. KMK, 2002) verständigte man sich auf sechs festgelegte Lehramtstypen, um unter der Beibehaltung der bestehenden föderalen Bildungsstruktur eine Grundlage für die Anerkennung der verschiedenen Lehramtsstudiengänge der Länder zu schaffen. Diese Bestimmungen gelten folglich auch für das Fach Sport.

Lehramtstyp	Lehramtsbezeichnungen	Vorhanden in den Ländern
1 Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lehramt an Grundschulen ◦ Lehramt für die Primarstufe 	BY, HE, SN, ST, TH NW
2 Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schulformen der Sekundarstufe I	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lehramt für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I (Klassenstufen 5 - 9) ◦ Lehramt an Grund- und Hauptschulen ◦ Amt des Lehrers ◦ Lehramt für Bildungsgänge der Sekundarstufe I und der Primarstufe an allgemein bildenden Schulen ◦ Lehramt an öffentlichen Schulen stufenbezogene Schwerpunkte: a) Primarstufe und Sekundarstufe I, Schwerpunkt Primarstufe (mit Sekundarstufe I) - einschl. Typ 6 - b) Primarstufe und Sekundarstufe I, Schwerpunkt Sekundarstufe I (mit Primarstufe) - einschl. Typ 6 - ◦ Lehramt an der Grund- und Mittelstufe (Erste Phase), an Volks- und Realschulen (Zweite Phase) ◦ Laufbahn der Grund- und Hauptschullehrer ◦ Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen 	SL BW, MV, RP BE BB HB HB HH SH NI
3 Lehrämter für alle oder einzelne Schulformen der Sekundarstufe I	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lehramt an Realschulen ◦ Lehramt an Hauptschulen ◦ Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern ◦ Lehramt für die Sekundarstufe I ◦ Lehramt an Haupt- und Realschulen ◦ Lehramt an Hauptschulen und Gesamtschulen ◦ Lehramt an Realschulen und Gesamtschulen ◦ Lehramt an Mittelschulen ◦ Lehramt an Sekundarschulen ◦ Laufbahn der Realschullehrer ◦ Lehramt an Regelschulen 	BW, BY, RP BY BE NW HE, MV SL SL SN ST SH TH
Lehramtstyp	Lehramtsbezeichnungen	Vorhanden in den Ländern
4 Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lehramt an Gymnasien ◦ Amt des Studienrats (allgemeinbildend) ◦ Lehramt an öffentlichen Schulen stufenbezogener Schwerpunkt Sekundarstufe II ◦ Lehramt für die Sekundarstufe II ◦ Lehramt an der Oberstufe - allgemeinbildende Schulen - (Erste Phase), an Gymnasien (Zweite Phase) ◦ Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ◦ Laufbahn der Studienräte an Gymnasien 	BW, BY, HE, MV, NI, RP, SN, ST, TH, BB BE HB NW HH SL SH
5 Lehrämter für die Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Diplomhandelslehrer/Diplomgewerbelehrer ◦ Lehramt an beruflichen Schulen ◦ Amt des Studienrats (berufsbildend) ◦ Lehramt für die Sekundarstufe II (berufsbildend) ◦ Lehramt an öffentlichen Schulen Sekundarstufe II (mit berufsbildender Fachrichtung) ◦ Lehramt an der Oberstufe - berufliche Schulen - (Erste Phase), an berufsbildenden Schulen (Zweite Phase) ◦ Lehramt an berufsbildenden Schulen ◦ Laufbahn der Studienräte an berufsbildenden Schulen 	BW BY, HE, MV, SL, BB BE NW HB HH NI, RP, SN, ST, TH SH
6 Sonderpädagogische Lehrämter	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lehramt an Sonderschulen¹ ◦ Amt des Lehrers an Sonderschulen ◦ Lehramt für Sonderpädagogik ◦ Lehramt an Förderschulen ◦ Laufbahn der Sonderschullehrer 	BW, BY, HH, HE, NI, RP, ST BE BB, MV, NW, SL SN, TH SH (für HB vgl. Typ 2)

Abbildung 7 Lehramtstypen in Deutschland (KMK, 2002).

Für alle sechs Lehramtstypen ist ein Studium des Faches Sport möglich, wobei es im Rahmen dieser Arbeit insbesondere die länderspezifischen Angebote bezüglich Lehramtstyp 1, 2, 3 und 4 zu berücksichtigen gilt (vgl. 3.3.6). Für das Fach Sport, wie auch für andere Fächer, erfolgt die Ausbildung also lehramtstypspezifisch, wobei es natürlicherweise zu Überschneidungen der Inhalte unterschiedlicher Lehramtstypausbildungen kommen kann (vgl. 4.4.6). Für das Fach Sport ergibt sich folgende länderspezifische Lehramtskonstellation¹²⁴:

Tabelle 6 Übersicht über die möglichen Lehramtstypen im Rahmen eines Sportlehramtsstudiums, aufgegliedert nach Bundesland.

Bundesland	<i>Lehramtstyp</i>	<i>Lehramtsbezeichnung</i>
Baden-Württemberg	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Sekundarstufe I, Gymnasien, beruflichen Schulen, Sonderschulen
Bayern	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien, beruflichen Schulen, Sonderschulen
Berlin	1,4,5	Lehramt an Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien, Berufsschulen
Brandenburg	1,3,4	Lehramt für die Primarstufe, Sekundarstufen I & II mit Schwerpunkt I, Sekundarstufen I & II mit Schwerpunkt II
Bremen	kein Sportlehramtsstudium	kein Sportlehramtsstudium
Hamburg	2,4,5,6	Lehramt Primarstufe und Sekundarstufe I, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an beruflichen Schulen, Lehramt für Sonderpädagogik
Hessen	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an beruflichen Schulen, Lehramt an Förderschulen
Mecklenburg-Vorpommern	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Regionalen Schulen, Lehramt an Gymnasien, Berufspädagogik, Lehramt Sonderpädagogik
Niedersachsen	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an berufsbildenden Schulen Lehramt für Sonderpädagogik
Nordrhein-Westfalen	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar-, und Gesamtschulen, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Lehramt an Berufkollegs, Lehramt für Sonderpädagogik
Rheinland-Pfalz	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Realschule Plus, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Berufsbildenden Schulen, Lehramt an Förderschulen
Saarland	1,3,4,5	Lehramt für die Primarstufe, Lehramt für die Sekundarstufe I, Lehramt für die Sekundarstufe I und II, Lehramt an beruflichen Schulen
Sachsen	1,3,4,5	Lehramt an Grundschulen, Lehramt Oberschule, Höheres Lehramt an Gymnasien, Lehramt Sonderpädagogik
Sachsen-Anhalt	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Sekundarschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Förderschulen Lehramt an Berufsbildenden Schulen
Schleswig-Holstein	1,3,4,5,6	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Sekundarschulen mit Schwerpunkt SEK I, Lehramt an Sekundarschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an beruflichen Schulen, Lehramt Sonderpädagogik
Thüringen	1,3,4,5	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Regelschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt für Berufsbildende Schulen

¹²⁴ Der Übersicht wegen wird auch das Lehramt an berufsbildenden Schulen und an Sonderschulen angeführt (Lehramtstypen 5 und 6).

Aufgrund der bundeslandspezifischen Ausgestaltung gestaltet sich eine Vergleichbarkeit der Lehramtstypen I-IV als schwierig. Zum einen differieren die angebotenen Sportlehramtstypen voneinander (beispielsweise Berlin I & IV; Hamburg II & IV), zum anderen kann es trotz der gleichen Lehramtstypbezeichnung zu länderspezifischen Unterschieden kommen. Beispielsweise lautet die konkrete Umsetzung des Lehramtstyps III (Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I) in Hessen „Lehramt an Haupt- und Realschulen“, während in Bayern der Lehramtstyp III sowohl ein Lehramt an Mittelschulen (ehemals Hauptschule) oder auch ein Lehramt an Realschulen separat bezeichnet – ein Studium des Typ III kann also ggf. mehrere Schularten miteinschließen. Dies spezifizierend existieren Lehramtsstudiengänge, auch das Fach Sport betreffend, die lediglich vereinzelt und bundeslandspezifisch vorkommen, wie unter anderem das Lehramt an regionalen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (Typ III), das Lehramt Realschule Plus in Rheinland-Pfalz (Typ III), das Lehramt an Regelschulen in Thüringen (Typ III) oder das Lehramt an Oberschulen in Sachsen (Typ III). Die Diversität verdeutlicht sich zudem bei der Betrachtung der Bundesländer Hamburg und Berlin. Hamburg bietet weder, wie alle anderen Bundesländer, Lehramtstyp I und III an und ist stattdessen als einziges Bundesland auf Lehramtstyp II ausgerichtet, eine übergreifende Lehramtsform der Primar- und Sekundarstufe I. Das Bundesland Berlin bietet weder Lehramtstyp II noch III an, stattdessen jedoch Lehramtstyp I (Lehramt an Grundschulen), sowie Lehramtstyp IV (Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien). Eine relativ große Einigkeit der Länder scheint über Lehramtstyp I zu herrschen (i.d.R. Lehramt an Grundschulen bzw. für die Primarstufe).

4.4.4 Studiendauer und Leistungspunkte

Die Regelstudienzeit für das Lehramt Sport (einschließlich der psychologisch-pädagogischen, und Inhalten von Beifächern) sowie die damit verbundenen ECTS-Leistungspunkte sind insbesondere vom spezifischen Lehramtstyp abhängig, wie auch vom damit verbundenen Abschlussstyp (vgl. 4.4.3 & 4.4.8). Die Bundesländer gestalten ihr Sportlehramtsstudium bezüglich dieser Aspekte unterschiedlich (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7 Studiendauer und Leistungspunkte der Sportlehrer*innen-Typen I-IV nach Bundesland

Bundesland	Studiendauer in Semestern & ECTS-Leistungspunkte ¹²⁵	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Baden-Württemberg	Studiendauer	8	-	10	10
	Leistungspunkte	240 ¹²⁶	-	300	300
Bayern	Studiendauer	7	-	7	9
	Leistungspunkte	210	-	210	270
Berlin	Studiendauer	10	-	-	10
	Leistungspunkte	300	-	-	300
Brandenburg	Studiendauer	10	-	10	10
	Leistungspunkte	300	-	300	300
Bremen	Studiendauer	-	-	-	-
	Leistungspunkte	-	-	-	-
Hamburg	Studiendauer	-	10	-	10
	Leistungspunkte	-	300	-	300
Hessen	Studiendauer	7	-	7	9
	Leistungspunkte	210	-	210	270
Mecklenburg-Vorpommern	Studiendauer	9	-	10	10
	Leistungspunkte	270	-	300	300
Niedersachsen	Studiendauer	10	-	10	10
	Leistungspunkte	300	-	300	300
Nordrhein-Westfalen	Studiendauer	10	-	10	10
	Leistungspunkte	300	-	300	300
Rheinland-Pfalz	Studiendauer	8	-	9	10
	Leistungspunkte	240 ¹²⁷	-	270 ¹²⁸	300
Saarland	Studiendauer	8	-	8	10
	Leistungspunkte	240	-	240	300
Sachsen	Studiendauer	8	-	9	10
	Leistungspunkte	240	-	270	300
Sachsen-Anhalt	Studiendauer	7	-	8	9
	Leistungspunkte	210	-	240	270
Schleswig-Holstein	Studiendauer	10	-	10	10
	Leistungspunkte	300	-	300	300
Thüringen ¹²⁹	Studiendauer	10	-	9/10	10
	Leistungspunkte	300	-	270/ 300	300

¹²⁵ Die Hochschulen verwenden zum Teils auch Begriffe wie Creditpoint, Leistungspunkt, Kreditpunkt, etc. Der im Folgenden verwendete Begriff ECTS-Leistungspunkt (European Credit Transfer System) schließt alle oben genannten Termini ein und verwendet diese repräsentativ.

¹²⁶ Der Abschluss des Vorbereitungsdienstes im Rahmen eines Grundschullehrer*innen-Ausbildung in Baden-Württemberg beinhaltet weitere 60 ECTS-Leistungspunkte, sodass der M. Ed. ein Gesamtvolumen von 300 ECTS-Leistungspunkten umfasst.

¹²⁷ Der Abschluss des Vorbereitungsdienstes im Rahmen eines Grundschullehrer*innen-Ausbildung in Rheinland-Pfalz beinhaltet weitere 60 ECTS-Leistungspunkte, sodass der M. Ed. ein Gesamtvolumen von 300 ECTS-Leistungspunkten umfasst.

¹²⁸ Der Abschluss des Vorbereitungsdienstes im Rahmen eines Lehrers*innen-Ausbildung an Realschulen Plus in Rheinland-Pfalz beinhaltet weitere 30 ECTS-Leistungspunkte, sodass der M. Ed. ein Gesamtvolumen von 300 ECTS-Leistungspunkten umfasst.

¹²⁹ Die Ausführungen in Tabelle 7 beziehen sich auf ein Studium im Bachelor- bzw. Mastersystem an der Universität Erfurt, wie auch auf das grundständig aufgebaute Studium mit Erster Lehrers*innen-Prüfung an der Universität Jena. Das Lehrers*innen-Studium an der Universität Jena unterliegt dem *Jenaer Modell* und schließt mit der Ersten Staatsprüfung ab. Die Studiendauer für das Lehramt an Gymnasien beträgt zehn Semester (300 ECTS-Leistungspunkte), für das Lehramt an Regelschulen neun Semester (270 ECTS-Leistungspunkte). An der Universität Erfurt beträgt die Studiendauer für Lehramtstyp I zehn Semester (300 ECTS-Leistungspunkte), ebenso für Lehramtstyp III.

Für den Lehramtstyp I (Primarstufe) beträgt die Regelstudienzeit für einen für das Lehramt an öffentlichen Schulen qualifizierenden Studienabschluss zwischen sieben und zehn Semestern. Die dafür benötigte ECTS-PunktezahI beträgt zwischen 210 (Bayern, Hessen und Sachsen-Anhalt) über 240 bzw. 270 bis hin zu 300. Die Bundesländer Bayern, Hessen und Sachsen-Anhalt setzen die Regelstudienzeit auf sieben Semester fest, während Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen diese auf acht Semester festlegen. Ausschließlich in Mecklenburg-Vorpommern werden neun Semester benötigt. In allen anderen Bundesländern mit dem lehramtsbefähigenden Master of Education (M. Ed.) beträgt die Regelstudienzeit inklusive Bachelorstudienzeit zehn Semester. Das Land Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg bilden hierbei mit einer 2-semesterigen Masterstudienzeit die Ausnahme.

Das Studium des Lehramtstyps II (Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundärstufe I) ist nur in Hamburg möglich. Die Ausbildung erfolgt nach dem Bachelor- und Mastersystem, wobei die Regelstudienzeit kombiniert zehn Semester und die benötigte ECTS-LeistungspunktezahI 300 beträgt.

Die Studiendauer für Lehramtstyp III (Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I) variiert in Deutschland zwischen sieben und zehn Semestern. Während in Bayern und Hessen die Regelstudienzeit bis zur Ersten Staatsprüfung sieben Semester beträgt, benötigen Studierende im Saarland und in Sachsen-Anhalt acht Semester, in Sachsen (Erste Staatsprüfung), Rheinland-Pfalz (und Thüringen am Standort Jena mit Erster Staatsprüfung) neun Semester. In den übrigen Bundesländern beträgt die Regelstudienzeit zehn Semester. Die Spanne der benötigten ECTS-Leistungspunkte erstreckt sich von 210 über 240, 270 bis 300.

Für Studierende des Lehramtstyps IV (Lehrämter der Sekundarstufe II oder für das Gymnasium) beträgt die Regelstudienzeit zwischen neun und zehn Semestern. Die Bundesländer Bayern, Hessen und Sachsen-Anhalt führen neun Semester als Regelstudienzeit bis zur Ersten Staatsprüfung an, während Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen und das Saarland zehn Semester bis zu selbigem Abschluss voraussetzen. Die Bundesländer mit lehramtsbezogenen Bachelor- bzw. Masterstudiengängen veranschlagen allesamt zehn Semester. Die geforderten ECTS-Leistungspunkte variieren entsprechend von 270 bis 300.

Unabhängig von Lehramtstyp und der Art des Abschlusses beträgt die vorgesehene LeistungspunktezahI pro Semester 30. Die für den Abschluss nötigen ECTS-Leistungspunkte reichen also je nach Lehramtstyp und Abschluss von 210 (7 Semester) bis 300 (zehn Semester), wobei ein ECTS-Leistungspunkt im Präsenz- und Selbststudium zusammen einer Arbeitsbelastung (Work Load) von etwa 25-30 Stunden entspricht (KMK, 2003b).

Insgesamt betrachtet bestehen hinsichtlich der Studiendauer bzw. Regelstudienzeiten oftmals geringe, zum Teil jedoch auch erhebliche Unterschiede. So variiert beispielsweise die Studiendauer bei Lehramtstyp I trotz gleichen Abschlusses (Erste Staatsprüfung) zwischen den Ländern Bayern und Mecklenburg-Vorpommern um zwei Semester. Diese Heterogenität im Primarbereich verstärkt sich zudem, wenn das in den meisten Bundesländern angebotene 10-semesterige Masterstudium Berücksichtigung findet. Gleiches gilt für den Lehramtstyp III, dessen Regelstudienzeit ebenso zwischen sieben und zehn Semester variiert. Lediglich Lehramtstyp IV mit einer Regelstudienzeit zwischen neun und zehn Semestern erscheint unter diesen Gegebenheiten weitestgehend homogen. Außerdem weist das Bundesland Thüringen ein zweigeteiltes System, das aus konsekutivem bzw. grundständig aufgebautem Studienverlauf mit teilweise differierender Leistungspunkte- bzw. Semesteranzahl besteht.

Tabelle 8 gibt einen exemplarischen Überblick über die ECTS-Leistungspunkte, die der Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik verschiedener Lehramtstypen bzw. Schularten anteilig sind. Alle Daten entstammen dem Studienjahr 2019/20.

Tabelle 8 Anteilige ECTS-Leistungspunktezahl der Fachwissenschaft und Fachdidaktik exemplarisch ausgewählter Hochschulen; Studiengänge mit Erster Staatsprüfung grün, Studiengänge im Bachelor-/Mastersystem blau markiert

Schulart (Lehramtstyp)	Hochschule	Bundesland	Anteil der ECTS-Punkte der Fachwissenschaft/Fachdidaktik am Gesamtstudienvolumen	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Semesterwochenstunden
Grundschule (I)	Universität Regensburg	BY	70 von 210 (33,33%)	68
Grundschule (I)	Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg	ST	35 von 240 (14,58%)	36
Grundschule (I)	Universität Leipzig	SN	65 von 240 (27,08%)	42
Grundschule (I)	Universität Rostock	MV	36 von 270 (13,33%)	28
Grundschule (I)	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	BW	51 von 240 (21,25%)	36
Grundschule (I)	Universität Erfurt	TH	78 von 300 (26%)	48
Grundschule (I)	Universität Vechta	NI	65 von 300 (21,66%)	54
Grundschule (I)	Humboldt-Universität zu Berlin	BE	52 von 300 (17,33%)	32
Haupt- und Realschule (III)	Justus-Liebig-Universität Gießen	HE	59 von 210 (28,09%)	48
Realschule (III)	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	BY	72 von 210 (34,28%)	59
Sekundarstufe I (III)	Universität des Saarlandes	SL	74 von 240 (30,83%)	54
Lehramt an Mittelschulen (III)	Universität Leipzig	SN	90 von 270 (33,33%)	69
Haupt- und Realschule (III)	Universität Osnabrück	NI	62 von 300 (20,66%)	42
Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (III)	Universität Duisburg-Essen	NW	79 von 300 (26,33%)	58

Schulart (Lehramtstyp)	Hochschule	Bundesland	Anteil der ECTS-Punkte der Fachwissenschaft/Fachdidaktik am Gesamtstudienvolumen	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Semesterwochenstunden
Realschule Plus (III)	Universität Koblenz-Landau	RP	88 von 270 (32,59%)	63
Sekundarstufe I (III)	PH Weingarten	BW	93 von 300 (31%)	62
Gymnasium (IV)	Julius-Maximilians-Universität Würzburg	BY	102 von 270 (37,77%)	68
Gymnasium (IV)	Universität Rostock	MV	117 von 300 (39%)	78
Gymnasium (IV)	Universität des Saarlandes	SL	101 von 300 (33,66%)	72
Gymnasium (IV)	Philipps-Universität Marburg	HE	90 von 270 (33,33%)	74
Gymnasium (IV)	Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg	BW	107 von 300 (35,66%)	78
Gymnasium (IV)	Johannes-Gutenberg-Universität Mainz	RP	107 von 300 (35,6%)	86
Gymnasium (IV)	Ruhr-Universität Bochum	NW	90 von 300 (30%)	62
Gymnasium (IV)	Georg-August Universität Göttingen	NI	95 von 300 (31,66%)	69

Für das Studium Lehramt in der Primarstufe beträgt die Spanne an ECTS-Leistungspunkten für die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik der in Tabelle 8 angeführten Hochschulen zwischen 35 und 78 (Mittelwert 56,5, Median 58,5). Diese relativ große Spannweite ist auf die Anzahl der zu studierenden Fächer (mindestens zwei, oftmals drei oder vier) zurückzuführen, welche folglich dem Fachstudium Sport unterschiedliche Studienanteile zuweisen. Zudem verstärkt die deutliche Spanne des Gesamtstudienvolumens (210-300 ECTS-Leistungspunkte; vgl. auch Tab. 7) eine solche Heterogenität in der Zuweisung der fachlichen und fachdidaktischen Studienanteile. Folglich variiert der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteil am Gesamtstudienvolumen für das Sportlehramt für den Primarbereich erheblich (13,33% - 33,33%). Die Anzahl der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Semesterwochenstunden variiert zwischen 28 und 68 (Mittelwert 43 SWS; Median 39 SWS). Die ECTS-Leistungspunkte betragen für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (und andere länderspezifische Schularten der Sekundarstufe I) in oben aufgeführten Beispielen zwischen 59 und 93, wobei der Anteil der Fachwissenschaft und Fachdidaktik zwischen 20,66% und 34,28% am jeweiligen Gesamtstudienvolumen (210-300 ECTS-Leistungspunkte) einnimmt. Der Mittelwert der ausgewählten Beispiele der Sekundarstufe I beträgt 77,125 ECTS-Leistungspunkte (Median 76,5). Die Anzahl der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Semesterwochenstunden variiert zwischen 42 und 69 (Mittelwert 56,875 SWS; Median 58,5 SWS).

Für das Lehramt an Gymnasien reicht die Spanne der Leistungspunkte für die ausgewählten Hochschulen von 90 bis 117 – in der überwiegenden Anzahl jedoch von 100 ECTS-

Leistungspunkten und mehr bei einem Studienanteil von 30% und 39% des Gesamtstudienvolumens (270-300 ECTS-Leistungspunkte). Der Mittelwert der ausgewählten Beispiele für das Lehramt an Gymnasium beträgt 101,125 ECTS-Leistungspunkte, der Median in ähnlichem Bereich (101,5). Die Anzahl der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Semesterwochenstunden variiert zwischen 62 und 86 (Mittelwert 73,375 SWS; Median 73 SWS).

Insgesamt ist eine Zunahme der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen ECTS-Leistungspunkte, des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteils am Gesamtstudienvolumen und der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Semesterwochenstunden von der Primarstufe über die Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II zu verzeichnen.

4.4.5 Kompetenzziele

Als ersten Teilabschnitt auf dem Weg zum Sportlehrer und damit als „ein wesentliches Element der Berufsvorbereitung“ (Bräutigam, 1997, S. 116) nimmt das Sportlehramtsstudium einen essenziellen Teil der Lehrerbildung ein, wenngleich die universitäre Ausbildung nicht Sportlehrer als „fertige Endprodukte“ produzieren kann (vgl. u.a. Kurz, 2000, S. 38; Rauin & Meier, 2007, S. 103-132; Terhart, 2000, S. 70). Bereits 1997, also noch vor der Bologna Reform im Jahr 1999 formulierte Bräutigam (S. 116) umfangreiche und komplexe Ziele dieser ersten Ausbildungsphase, die dem Doppelauftrag von Schule, welcher Unterrichts- und Erziehungsaufgaben gleichermaßen miteinschließt, unterliegen sollten:

Die zukünftigen Lehrer sollen über die Fähigkeit zum pädagogischen Handeln hinaus in der Lage sein, ihr berufliches Handeln rational zu begründen und die Geltungsansprüche ihres Handelns zu reflektieren und kritisch zu prüfen. Die Komplexität und Widersprüchlichkeit der beruflichen Anforderungen machen ein wissenschaftliches Hochschulstudium erforderlich, das neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte auch die Ausbildung wissenschaftsmethodischer Fähigkeiten betreibt. Sportlehrer müssen in Zukunft fähig sein, sich jeweils neue Problemgebiete flexibel und sachgerecht zu erarbeiten.

Obwohl Bräutigams Forderungen insbesondere von traditioneller – der ersten Phase der Lehrerbildung entsprechend (Hofmann, 2019, S. 116) – (Fach-)Wissenschaftlichkeit geprägt sind, wird auch die Notwendigkeit einer zukunftsgerichteten Flexibilität und Anpassungsfähigkeit

betont, die mit Annäherung an die Jahrtausendwende durch einen Kompetenzerwerb beschrieben werden sollte.

Die europaweite Strukturanpassung im Rahmen der Bologna Reform (vgl. 4.1.2) auch von Lehramtsstudiengängen und eine damit nötige und verbundene Konsensbildung der Mitgliedsländer der europäischen Gemeinschaft, führte zu einer generellen Kompetenzorientierung im Lehramts- wie auch Sportlehramtsstudium – Kompetenzen also, die im Rahmen der Lehrveranstaltungen angebahnt und spätestens auch mit dem Ende des Studiums in zumindest ausreichendem Ausmaß (ausreichendes Kompetenzniveau) erreicht werden sollen (vgl. Heinzel, 2009, S. 265-270), um letztendlich den in einer pluralistischen Gesellschaft entstehenden Anspruchs- und Erwartungsstrukturen an die Sportlehrkraft in Zukunft gerecht werden zu können (vgl. Friedrich, 2009, 430 ff).

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2019 führt unter anderem für das Fach Sport ein fachspezifisches, bundeslandübergreifendes Kompetenzprofil an, welches von Studierenden am Ende des Studiums bzw. mit dem Eintritt in den Vorbereitungsdienst idealerweise bestmöglich erworben sein sollte. Die seit dem Jahr 2004 geltenden allgemeinen Kompetenzbereiche der gesamten Lehrerbildung in Deutschland, Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. KMK, 2004a, S. 3-14) mit den in der Literatur geläufigen Kompetenzen Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Schulentwicklungscompetenz (vgl. Miethling & Gieß-Stüber, 2007) dienen weiterhin als Grundlage für die im Schulfach Sport benötigten spezifischen Kompetenzen.

Erworben werden sollen „jene grundlegenden und weiterführenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im fachwissenschaftlichen und motorischen sowie fachdidaktischen Bereich, die notwendig sind, um das Fach auch zieldifferent unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen kompetent unterrichten zu können“ (KMK, 2019, S. 61). Diese Zielbestimmung der Kultusministerkonferenz teilt auch Thierer (2009, S. 438), der unterstreicht, dass „als zentrale Aufgabe der sportwissenschaftlichen Institute die Vermittlung jener (nicht nur fachwissenschaftlichen) Kompetenzen gesehen werden, die grundlegend zur Herausarbeitung des professionellen Könnens als Sportlehrer notwendig sind“.

Eine konkrete Kompetenzdifferenzierung nach den Lehramtstypen I-IV mit unterschiedlich ausgeprägten Schwerpunkten, begründet durch die unterschiedliche Komplexität und Anforderungsbereiche in der Berufsrealität, erscheint insbesondere durch die oben erwähnte Zieldifferenz im Rahmen eines mehrgliedrigen Schulsystems, gerade mit Hinblick auf die Heterogenität in Sekundarstufe I & II (vgl. 4.4.3) sowie die im Vergleich junge Altersstruktur im

Primarbereich erwartbar, wird jedoch in untenstehendem Dokument der KMK (vgl. Abb. 8) nicht explizit ausgeführt. Somit bleibt eine lehramtsspezifische Schwerpunktsetzung im Sinne des Bildungsföderalismus den jeweiligen Bundesländern bzw. deren Universitäten überlassen. Sie (die Absolventinnen und Absolventen eines lehramtsbezogenen Studiengangs mit dem Fach Sport)

- verfügen über ein sport- und bewegungsspezifisches Können in ausgewählten Feldern der Sport- und Bewegungskultur, das sie in die Lage versetzt, sportliches Bewegen auf angemessenem Niveau auszuführen, anderen in differenzierter Weise mit unterschiedlichen Aufgabenanforderungen zu vermitteln und zu analysieren,
- verfügen über ein handlungsorientiertes Fachwissen, das sie zur Anleitung und Reflexion von Bewegungslernsituationen auch in heterogenen und inklusiven Lerngruppen befähigt sowie in die Lage versetzt, das Üben und Anwenden des Sport- und Bewegungskönnens sportwissenschaftlich und fachdidaktisch zu begründen,
- verfügen über spezifisches sportwissenschaftliches, pädagogisches und fachdidaktisches Wissen zu Heterogenität und Inklusion im Sport und im Sportunterricht und können dies zur Begründung und Gestaltung auch eines inklusiven Sportunterrichts anwenden,
- verfügen über fundierte sportwissenschaftliche Methodenkenntnisse, auch bezogen auf soziales Lernen und Umgang mit Vielfalt,
- verfügen über Fähigkeiten, ein selbstbewusstes und sozial orientiertes Handeln in Bewegung, Spiel und Sport zu fördern, insbesondere durch Anregung von Selbständigkeit, Eigeninitiative, Situationsreflexion und Teamarbeit sowie zur Kommunikation und Verständigung bei den Schülerinnen und Schülern,
- verstehen und kennen Problemstellungen, Themen und Theorien sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Forschungszugänge in der Sportwissenschaft,
- kennen die Ansätze der Bewegungslehre und -forschung sowie der Trainingswissenschaft und können sie in Bezug auf das Lehren und Lernen von Bewegungen in schulischen Kontexten anwenden, insbesondere auch zur Diagnose und Entwicklungsförderung von Bewegungshandlungen,
- erkennen das zukünftige Berufsfeld in seinem biographischen und gesellschaftlichen Kontext,
- verstehen gesundheitsrelevante präventive, sozialpolitische und interkulturelle Aspekte und können sie auf die Unterrichtspraxis beziehen,
- kennen verschiedene Möglichkeiten der Analyse, Planung und Organisation von Sportunterricht und können sie einsetzen,
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Sportunterricht und Schulsport sowie in bewegungsorientierter Schulgestaltung und kennen Grundlagen der individuellen Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach,
- können für den Schulsport und eine bewegungsorientierte Schulentwicklung mit Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung und mit außerschulischen Kooperationspartnern die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern berücksichtigende Konzepte und Angebote zum Bewegen, Spielen und Sporttreiben entwickeln, organisieren und gestalten,
- sind in der Lage, Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curricularer Konzepte einbringen. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit und nutzen digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht.

Abbildung 8 Fachbezogene Kompetenzziele für das Fach Sport im Rahmen eines Lehramtsstudiums in Deutschland (KMK, 2019, S. 61 f).

Neben einem ausgeprägten sportwissenschaftlich verankerten fach- und fachdidaktischen Wissen verweist die von der Kultusministerkonferenz beschlossene Zielbestimmung zunächst auf das sport- und bewegungsspezifische Können. Die Vermittlung der Unterrichtsinhalte basiert also sowohl auf einem theoretischen, wie auch praktischen Fundament, welches durch „weiterführende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im fachwissenschaftlichen und motorischen sowie fachdidaktischen Bereich“ (ebd., 2019, S. 61) sichtbar wird. Die Betonung der Wichtigkeit von Kompetenzen der Sportlehrkraft, die eine Inklusion, Differenzierung, Selbstständigkeit, Eigeninitiative im späteren Sportunterricht ermöglichen sollen, steht im Einklang mit der Vorstellung eines erziehenden Sportunterrichts, der gleichfalls die Bildung in den Vordergrund rückt (vgl. 4.2.2). Ebenso die Sensibilisierung für den gesundheitsfördernden Aspekt des Sportunterrichts, insbesondere im Sinne einer Erziehung zum (lebenslangen) Sport(treiben) – auch im außerschulischen Bereich – widmet die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz Aufmerksamkeit. Diese fächerspezifischen Anforderungen bzw. Kompetenzziele verstehen sich als Spezifikum des allgemein formulierten Kompetenzzieles eines Lehramtsstudiums in der Bundesrepublik Deutschland: das Verfügen über anschlussfähiges Fachwissen (u.a. Verfügungswissen, Orientierungswissen und Metawissen), über Erkenntnis- und Arbeitsmethoden, wie auch anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen (vgl. KMK, 2019, S. 3 f). Die aufgezeigten Kompetenz- bzw. Studienziele mit individueller Schwerpunktsetzung bestimmen die Studieninhalte der einzelnen Lehramtstypen (vgl. 4.4.6).

4.4.6 Studieninhalte

Gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F vom 12.10.2017, verständigen sich die Bundesländer nicht nur auf die Studienziele bzw. zu erreichenden Kompetenzen im Rahmen eines Lehramtsstudiums für das Fach Sport (4.4.5), sie legen innerhalb dieses gemeinsamen Referenzzielrahmens zusätzlich einen konkreten inhaltlichen Rahmen, innerhalb dessen die festgelegten Studienziele bzw. Kompetenzen angebahnt und erreicht werden sollen. Dabei unterscheidet der Beschluss explizit zwischen den Inhalten eines Sportlehramtsstudiums für die Sekundarstufe I und eines Studiums für die Sekundarstufe II mit erweiterten Inhalten, wobei die Sportlehramtsausbildung für die Primarstufe keine konkrete inhaltlich differenzierte Berücksichtigung findet (vgl. Abb. 9). Durch ihre nicht lediglich (sport-)theoretischen Inhalte, sondern ihre zudem „systemimmanente“ Fachpraxis besitzt die universitäre Sportlehramtsausbildung im Vergleich zu anderen, i.d.R. rein theoriebezogenen

Hochschulfächern einen besonderen Eigencharakter (Hein, 2001, S. 447). Dabei werden sowohl theoretische, als auch praktische Fachausbildungsinhalte in sechs unterschiedliche Dimensionen aufgeteilt (vgl. Abb. 9):

1. Bewegung und Körperlichkeit in Kultur, Gesellschaft und individuellem Handeln
2. Bewegung, Spiel und Sport als Bildungs- und Erziehungsdimension
3. Bewegungstheorien und sportliches Handeln
4. Biologische Grundlagen von Bewegung und Training
5. Unterrichten und Vermitteln von Bewegung und Sport
6. Bewegungskompetenz und sportliches Können

Insbesondere die Dimensionen 1, 2 und 5 verkörpern einen sportspezifischen pädagogisch-didaktischen Bereich, während die Dimensionen 3 und 4 fachwissenschaftlich-theoretischen Charakter besitzen. Die sechste Dimension bildet eine überwiegend sportpraktische Ausbildungskomponente ab mit der Ausbildung von Bewegungskompetenz und sportlichem Können (gemäß Kapitel 4.4.1.3 „sportpraktische Kompetenz“).

Studium für LA der Sek. I	erweitert im Studium für LA an Gym/Sek. II
Bewegung und Körperlichkeit in Kultur, Gesellschaft und individuellem Handeln	
<ul style="list-style-type: none"> • Sport als gesellschaftliches Phänomen • soziale Prozesse in der Körper- und Bewegungskultur • psychische Vorgänge in Bewegungssituationen • Geschichte der Leibeserziehung und des Sports • Wissen im Kontext von Diversität von Menschen in Sport- und Bewegungszusammenhängen 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte von Körperkultur und Sport • sozialwissenschaftliche Theorien in der Sportwissenschaft
Bewegung, Spiel und Sport als Bildungs- und Erziehungsdimension	
<ul style="list-style-type: none"> • bildungstheoretische Konzepte der Bewegung • anthropologische Grundlagen von Bewegung, Spiel und Sport • Erziehung und Entwicklung im Kindes- und Jugendalter • bewegungsbezogene Entwicklungsförderung • genderbezogene Aspekte im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte der Leibeserziehung • bewegungs- und sportorientierte Jugendforschung
Bewegungstheorien und sportliches Handeln	
<ul style="list-style-type: none"> • Theorien des Bewegungshandelns, des Bewegungslernens sowie der Koordination und Steuerung von Bewegungen • psychomotorische Entwicklung und Bewegungsdiagnostik 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Biomechanik der menschlichen Bewegung • neurowissenschaftliche Grundlagen des Bewegens und Lernens
Biologische Grundlagen von Bewegung und Training	
<ul style="list-style-type: none"> • Angewandte Anatomie und Traumatologie • Angewandte Physiologie • Wirkung und Gestaltung sportlichen Trainings auch in heterogenen Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • Angewandte Anatomie und Traumatologie • Angewandte Physiologie • Wirkung und Gestaltung sportlichen Trainings auch in heterogenen Gruppen
Unterrichten und Vermitteln von Bewegung, Spiel und Sport	
<ul style="list-style-type: none"> • didaktische Konzepte und Methoden des Vermittels; Inhalte und Themen des Sportunterrichts; Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht; Differenzierung im inklusiven Sportunterricht • Bewegungsdiagnose, Lernstandserhebungen und Förderkonzepte • Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer im Sportunterricht • Lehren und Lernen von Bewegungen 	<ul style="list-style-type: none"> • didaktische Konzepte und Methoden des Sportunterrichts; Inhalte und Themen des Sportunterrichts; Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterricht; Differenzierung im inklusiven Sportunterricht • Bewegungsdiagnose, Lernstandserhebungen und Förderkonzepte • Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer im Sportunterricht • Lehren und Lernen von Bewegungen

Bewegungskompetenz und sportliches Können	
•	Grundlagen des Bewegungskönnens: Wahrnehmen und Bewegen, Ausdruck und Gestaltung, Kondition und Koordination, Fitness
•	Grundlagen der Sicherheits- und Regelkenntnis in der Sport- und Bewegungspraxis
•	sportorientierte Kompetenzen aus den folgenden fünf Bewegungsfeldern:
-	Spiele (Bewegungsspiele; große Spiele: Zielschuss- und Rückschlagspiele)
-	Laufen, Springen, Werfen (Leichtathletik)
-	Bewegen an und mit Geräten: Turnen, Bewegungskünste wie Akrobatik, Jonglieren u. a.
-	Bewegen im Wasser: Schwimmen, Tauchen
-	Gestalten, Tanzen, Darstellen: Gymnastik, Tanz, Bewegungstheater
-	fakultativ: weitere sportorientierte Kompetenzen aus den folgenden Bewegungsfeldern
-	Fahren, Rollen, Gleiten: Skifahren, Mountainbikfahren, Rudern
-	Zweikämpfen
•	sportübergreifende Kompetenzen in einem weiteren Feld:
-	Gesundheitsförderung und Fitness
-	Abenteuer- und Erlebnispädagogik
-	Motopädagogik/Psychomotorik/Bewegungserziehung
-	Integrationssport/interkulturelle Erziehung, Bewegung, Spiel und Sport unter inklusiver Perspektive

Abbildung 9 Studieninhalte eines Sportlehramtsstudiums in Deutschland, aufgegliedert nach Sekundarstufe I und II (KMK, 2019, S. 62 f).

Die unter 4.4.5 beschriebene fehlende Differenzierung der Zielkompetenzen nach Lehramtstyp wird bei der Formulierung von Ausbildungsinhalten bedingt berücksichtigt, indem die Studieninhalte separat nach Sekundarstufe I und II aufgelistet werden. Somit werden die Lehramtstypen III und IV inhaltlich voneinander getrennt. Ebenso wie das Lehramt an Primarstufen (Lehramtstyp I) findet Lehramtstyp II (Lehramt für Primarstufe und Sekundarstufe I) keine konkrete inhaltlich differenzierte Berücksichtigung. Eine weitere Differenzierung der Studieninhalte nach den Lehramtstypen immanenten Schularten (beispielsweise Mittelschule, Realschule, etc.) findet nicht statt. Die für die Dimensionen 1-5 existierende studieninhaltliche Unterscheidung zwischen dem Lehramt der Sekundarstufe I und II findet in der sechsten Dimension „Bewegungskompetenz und sportliches Können“ keine Anwendung.

Für eine grundsätzliche Erfüllung dieser Eckpunkte (im Sinne einer generellen Orientierung) sind die Länder bzw. deren Hochschulen verantwortlich. Eine konkrete Umsetzung dieser Rahmenvereinbarung findet sich demnach in den Lehramtsprüfungsordnungen der Länder wieder, bzw. wird teilweise in Abstimmung der Universitäten und zuständigen Ministerien vorgenommen. Auch können diese „innerhalb dieses Rahmens selbst Schwerpunkte und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen“ (KMK, 2019, S. 2). Konsequenterweise ergibt sich durch diese eher allgemein formulierten Leitlinien mit der Möglichkeit der Erweiterung eine Diversität an Studieninhalten, abhängig von der Interpretation und curricularen Umsetzung der jeweiligen Bundesländer bzw. derer Hochschulen (vgl. auch 4.4.6.1.1 – 4.4.6.1.3). Trotz der Formulierung gemeinsamer inhaltlicher Anforderungen an die Fachwissenschaft Sport und ihrer Fachdidaktik und einer konkreten Differenzierung zwischen

dem Sportlehramtsstudium für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, sind die auf Abbildung 9 angegebenen Ausführungen weniger als streng einzuhaltende Vorgaben, sondern vielmehr als Richtlinien, d.h. als adaptive Standards der universitären Lehrerbildung mit permeablen Eigenschaften zu verstehen.

4.4.6.1 Inhalte des Studiums an bundesweit exemplarisch ausgewählten Universitäten

Durch die föderalistisch geprägte Bildungsstruktur scheint es zu komplex, um verallgemeinernde Aussagen zu den Sportlehramtsstudieninhalten – abgesehen von den allgemeinen Richtlinien KMK-Rahmenvereinbarungen zu den Studieninhalten für die Sekundarstufe I und II (vgl. 4.4.6) – zu treffen, da hierbei nicht nur länderspezifische, sondern auch universitätsspezifische Differenzen bestehen können (vgl. Naul, 2002, S. 102).

Im Folgenden werden daher die Studieninhalte der Sportlehramtsstudiengänge ausgewählter deutscher Universitäten exemplarisch dargestellt, um ein Sichtbarmachen der konkreten Umsetzung(en) der föderalistische Strukturen überwindenden Vorgaben zu ermöglichen. Dabei sollen die Studieninhalte der Schulformen Grundschule, Haupt- und Realschule¹³⁰ und Gymnasium (Lehramtstypen I-IV) untersucht und veranschaulicht werden. Ziel ist nicht der Vergleich der Inhalte der Universitäten untereinander, sondern vielmehr die Schaffung einer objektiven Übersicht – im Sinne dieser Arbeit – explorativer Natur, um so im vergleichenden Teil der Arbeit relevante, komparative Aussagen treffen zu können. Bei der Auswahl der exemplarisch dargestellten Inhalte der Universitäten sollen sowohl grundständige Studiengänge mit dem Abschluss der Ersten Staatsprüfung, wie auch konsekutiv aufgebaute Studiengänge mit Bachelor- bzw. Masterabschluss berücksichtigt werden. Ebenso werden die Studieninhalte diverser Bundesländer bzw. Universitäten einbezogen, um somit einen möglichst umfangreichen Überblick über die Inhalte von Sportlehramtsstudiengängen an deutschen Universitäten zu ermöglichen. Das Vorhandensein von entsprechenden modularisierten Studienplänen¹³¹ der jeweiligen Universitäten mit der Ausweisung von Leistungspunkten einzelner Veranstaltungen im Rahmen der Module, eine Angabe von ECTS-Leistungspunkten bzw. der Kontaktzeit (in Semesterwochenstunden) sowie Angaben bezüglich der Prüfungsformen ist

¹³⁰ Auf die inhaltliche Trennung von Haupt- bzw. Mittel- und Realschulen wird verzichtet, da eine solche explizite Trennung in der Mehrzahl der Bundesländer ohnehin nicht erfolgt (vgl. Tab. 6). Wert wird vielmehr auf die inhaltliche Unterscheidung von Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II gelegt.

¹³¹ Ein Modul bezeichnet eine „abgeschlossene Lerneinheit, in der thematisch bestimmte Lernziele vermittelt werden. Module sind einschließlich des Arbeitsaufwandes und der zu vergebenden Leistungspunkte zu beschreiben und mit Prüfungen abzuschließen“ (Wex, 2005, S. 130 f).

für die Auswahl, gerade hinsichtlich der vergleichenden Natur dieser Arbeit und der Betrachtung weiterer innensystemischer Aspekte obligatorisch.

Folgende Universitäten wurden auf dieser Grundlage exemplarisch ausgewählt:

1. Sportlehramt an Grundschulen
 - a) Universität Leipzig (Sachsen) – grundständig, Erste Staatsprüfung
 - b) Universität Koblenz-Landau (Rheinland-Pfalz) – konsekutiv, Bachelor/Master

2. Sportlehramt an Haupt- und Realschulen
 - a) Goethe-Universität Frankfurt am Main (Hessen) – grundständig, Erste Staatsprüfung
 - b) Universität Hildesheim (Niedersachsen) – konsekutiv, Bachelor/Master

3. Sportlehramt an Gymnasien
 - a) Universität Passau (Bayern) – grundständig, Erste Staatsprüfung
 - b) Deutsche Sporthochschule Köln (Nordrhein-Westfalen) – konsekutiv, Bachelor/Master

Da die Sportlehramtsstudiengänge mit dem Abschluss der Ersten Staatsprüfung besonderen länderspezifischen Prüfungsordnungen bzw. inhaltlichen Vorgaben unterliegen, werden diese ebenso, wie die eigentlichen Modulpläne der genannten Universitäten aufgezeigt. Diese Berücksichtigung gilt im Folgenden ebenso – sofern zutreffend – für Bachelor- und Masterstudiengängen. Studieninhalte- bzw. Veranstaltungen, welche auch unter Berücksichtigung der Modulbeschreibungen eindeutig der Sportpraxis zuzuordnen, sind grün gekennzeichnet, pädagogisch-didaktisch geprägte Fachveranstaltungen blau und fachwissenschaftlich-theoretische Studieninhalte rot markiert. Verwendet wurde jeweils die neueste, aktuell gültige Version. Alle Daten entstammen dem Studienjahr 2019/20.

4.4.6.1.1 Studieninhalte für das Sportlehramt an Grundschulen – ein exemplarischer Überblick

a) Universität Leipzig (Sachsen)

Im Rahmen der Ersten Staatsprüfung regelt die sächsische Lehramtsprüfungsordnung (LPO I) die Bestimmungen zu Lehramtsstudiengängen des Freistaats Sachsen. § 39 der Lehramtsprüfungsordnung des Freistaats Sachsen gibt u.a. Aufschluss über die Inhalte eines Grundschullehramtsstudiums für das Fach Sport. Folgende inhaltliche Bestimmungen sind der Verordnung zu entnehmen:

Tabelle 9 Inhalte eines Sportlehramtsstudiums im Freistaat Sachsen (§ 39 LPO I Sachsen)

Fachbereich	
1. Sportpraxis	
a)	Grundlagen des Bewegungskönnens,
b)	sportorientierte Kompetenzen aus den Bewegungsfeldern: Spielen, Laufen /Werfen/Springen, Bewegen an und mit Geräten, Bewegen im Wasser und Gestalten/Tanzen/Darstellen,
c)	sportartübergreifende Kompetenzen in weiteren Bewegungsfeldern,
d)	Grundlagen der Sicherheits- und Regelkenntnis in der Sportpraxis,
e)	Nachweis sportpraktischer Kompetenzen aus einem der Bewegungsfelder Leichtathletik oder Gerätturnen
2. Sportwissenschaft	
a)	Bewegungs- und Trainingswissenschaft, Sportpsychologie,
b)	sportmotorische und trainingswissenschaftliche Grundlagen,
c)	sportbiologische Grundlagen von Bewegung und Training und
3. Fachdidaktik	
a)	fachdidaktische Konzepte,
b)	kompetenzorientierte Planung, Erprobung und Reflexion von Unterricht einschließlich der Förderung von Schülerleistungen,
c)	Grundlagen der Leistungsermittlung und –bewertung.

Eine Vorgabe der Umfänge dieser Inhalte in Form von Leistungspunkten wie sie beispielsweise in den Bestimmungen der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung zu finden ist (vgl. Tab. 14) erfolgt explizit nicht. Die Festlegung von Leistungspunkten im Sinne einer Schwer-

punktsetzung obliegt den jeweiligen Universitäten im Rahmen der durch § 39 LPO I Sachsen bestimmten Inhalte in vollem Umfang.

Für die Universität Leipzig ergibt sich folgende konkrete Inhaltliche Umsetzung der ministeriellen Vorgaben:

Tabelle 10 Inhalte des Faches Sport im Rahmen eines Grundschullehrramtsstudiums an der Universität Leipzig

<i>Erste Staatsprüfung</i>			
Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungs- nachweis
Bewegungen des frühen Schulkindes analysieren, vermitteln und motorische Leistungen bewerten; das Schulkind als biologisches System verstehen <ul style="list-style-type: none"> • 1) Seminar "Bewegungs- und trainingswissenschaftliche Grundlagen" • Seminar mit Übungsanteil "Theorie und Praxis sportlicher Bewegungen ohne Sportartenbindung" • Seminar "Biologische Grundlagen von Bewegung und Sport" 	10 (3,33) (1,66) (5)	6 (2) (3) (1)	Modulklausur Referat mit Ausarbeitung in 1), Lehrprobe im Seminar mit Übungsanteil
Bewegungsfelder im Sportunterricht der Grundschule 1 <ul style="list-style-type: none"> • Seminar mit Übungsanteil "Bewegen an und mit Geräten" • Seminar mit Übungsanteil "Gestalten, Tanzen, Darstellen" • Seminar mit Übungsanteil "Laufen, Springen, Werfen" 	10 (3,33) (3,33) (3,33)	6 (2) (2) (2)	eine sportpraktische Komplexprüfung
Bewegungsfelder im Sportunterricht der Grundschule 2 <ul style="list-style-type: none"> • Seminar mit Übungsanteil "Schneesport" • Seminar mit Übungsanteil "Bewegen im Wasser" • Seminar mit Übungsanteil "Anfängerschwimmen" 	10 (5) (3,33) (1,66)	6 (3) (2) (1)	zwei sportpraktische Komplexprüfungen
Lehren und Lernen im Tätigkeitsfeld Sport und Schule (I) <ul style="list-style-type: none"> • Vorlesung "Didaktik I" • Seminar "Didaktik I" • Seminar mit Übungsanteil "Kleine Spiele" • Schulpraktische Studien "SPS II/III" 	10 (1,5) (1,5) (2) (5)	6 (1) (1) (2) (2)	mündl. Prüfung Hausarbeit zu Didaktik I und Praktikumsmappe zu SPS II/III
Körper, Sport und Bewegung in Lebenslauf und Lebensführung; Sport unterrichten im sozialen Kontext <ul style="list-style-type: none"> • Vorlesung "Sportpädagogik" • Seminar "Sportpädagogik" • Vorlesung "Sportsoziologie/Sportphilosophie" • Seminar "Sportsoziologie/Sportphilosophie" • Vorlesung "Sportpsychologie" 	10 (1,66) (1,66) (1,66) (1,66) (3,33)	6 (1) (1) (1) (1) (2)	Modulklausur Klausur in der VL Sportpsychologie
Spielen in und mit Regelstrukturen <ul style="list-style-type: none"> • Seminar mit Übungsanteil "Integrative Sportspielvermittlung" • Seminar mit Übungsanteil "Mannschaftsspiele" • Seminar mit Übungsanteil "Rückschlagsspiele" 	10 (3,33) (3,33) (3,33)	6 (2) (2) (2)	Modulklausur zwei Lehrproben
Bewegung, Sport und Spiel vermitteln <ul style="list-style-type: none"> • Seminar "Didaktik des Grundschulsports" • Seminar "Sportförderunterricht" 	10 (4) (6)	6 (2) (4)	Modulklausur
Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Erste Staatsprüfung	70 ECTS	42 SWS	_____

b) Universität Koblenz-Landau (Rheinland-Pfalz)

Das Land Rheinland-Pfalz verfügt über keine spezifische Lehramtsprüfungsordnung. Die inhaltliche Orientierung der Sportlehramtsstudiengänge erfolgt nach den „Curricularen Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen“ im Rahmen der Landesverordnung vom 12.09.2007 (vgl. Abb. 10) unter Beachtung des rheinland-pfälzischen Hochschulgesetzes (HochSchG) und den Rahmenvereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (vgl. Abb. 8; Abb. 9), wobei die konkrete Ausschärfung dieser Vorgaben durch die Prüfungs-, Studien-, und Modulordnungen der jeweiligen Hochschulen erfolgt.

Studienteil	Modul	Titel	Studiengang für LA
Bachelorstudiengang 1.-4. Semester	1	Grundlagen des Studiums der Sportwissenschaft	alle LÄ
	2	Disziplinen der Sportwissenschaft 1: Sportmedizin, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaft	
	3	Theorie, Didaktik und Methodik der Individualsportarten	
	4	Theorie, Didaktik und Methodik der Sportspiele	
Bachelorstudiengang 5.-6. Semester	5	Disziplinen der Sportwissenschaft 2: Sportpsychologie, Sportsoziologie und Sportgeschichte	an HS, RS, Gym, BBS
	6	Theorie, Didaktik und Methodik elementarer Bewegungsfelder und weiterer Sportarten/Sportaktivitäten	
Masterstudiengang	7	Vertiefung der Theorie, Didaktik und Methodik der Sportarten	an HS, RS, Gym, BBS
	8	Sportdidaktisches Projekt	
	9	Fachwissenschaftliche Vertiefung	an Gym
	10	Interdisziplinäres Projekt zur Schulsportforschung	

Abbildung 10 Curricularer Standard für das Fach Sport im Rahmen eines bachelor- bzw. masterbezogenen Lehramtsstudiums in Bundesland Rheinland-Pfalz¹³²

Gemäß den obigen Vorgaben lauten die Inhalte eines Sportlehramtsstudiums für die Schullart Grundschule Universität Koblenz-Landau wie folgt:

¹³² Die Struktur des Studiums in Rheinland-Pfalz ist grundlegend polyvalent ausgerichtet, d.h. Studierende entscheiden sich erst nach dem vierten Semester, für welchen Lehramtstyp sie sich qualifizieren wollen. Im fünften und sechsten Semester liegt der Schwerpunkt im Falle eines Grundschulstudiums auf Grundschulbildung, bevor im Masterstudiengang eine fächerspezifische Ausbildung mit Primarstufenbezug stattfindet.

Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungsnachweis
Modul 5: Disziplinen der Sportwissenschaft 2 <ul style="list-style-type: none"> • 1) Sportpsychologie • 2) Kulturwissenschaften (Sportsoziologie, Sportgeschichte oder Sportphilosophie) • 3) Forschungsmethodologie der Sportwissenschaft <p>Eine der folgenden 2 Wahlpflichtveranstaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4) Schulsportspezifische Vertiefung in Sportpsychologie oder • 5) Schulsportspezifische Vertiefung in Sportsoziologie oder -geschichte oder -philosophie 	13 (2) (4) (3) (4) <i>oder</i> (4)	7 (1) (2) (2) (2) <i>oder</i> (2)	Modulklausur Bearbeitung von Übungsaufgaben oder Referat in 3),4) und 5)
Modul 6: Theorie, Didaktik und Methodik elementarer Bewegungsfelder und weiterer Sportarten <p>Eine der folgenden 2 Wahlpflichtveranstaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fitness- und Gesundheitssport <i>oder</i> • Psychomotorik <p>Eine der folgenden 2 Wahlpflichtveranstaltungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zwei Veranstaltungen zu weiteren Sportarten bzw. Bewegungsaktivitäten <i>oder</i> • zwei Veranstaltungen zu weiteren Sportspielen • Exkursion 	(3) <i>oder</i> (3) (2) (4) <i>oder</i> (4) (3)	(2) <i>oder</i> (2) (2) (4) <i>oder</i> (4) (2)	Praktische Prüfungen; schriftliche Prüfung; Demonstrationsfähigkeit
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Bachelor</u>	65 ECTS	46 SWS	_____
<i>Master</i>			
Modul 15: Primarstufenbezogene Didaktik des Sports (Vertiefungsmodul) <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Ausgewählte Themen des Schulsports in der Grundschule • Weitere Sportart/-aktivität <i>oder</i> • didaktisches Projekt • Kleine Spiele • Psychomotorik 	8 (2) (2) <i>oder</i> (2) (2) (2)	8 (2) (2) <i>oder</i> (2) (2) (2)	Klausur; Referat; praktische Prüfung; schriftliche Prüfung
Modul 20: Primarstufenbezogene Didaktik des Sports (Basismodul) <ul style="list-style-type: none"> • Sportpädagogik/-didaktik • Psychomotorik/Bewegte Schule • Grundthemen des Bewegens I (Bewegungsfelder) • Grundthemen des Bewegens II (Bewegungsfelder) 	8 (2) (2) (2) (2)	8 (2) (2) (2) (2)	Klausur; Referat; praktische Prüfung; schriftliche Prüfung
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Master:</u>	16	16	_____
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Bachelor und Master gesamt</u>	81 ECTS	62 SWS	_____

4.4.6.1.2 Studieninhalte für das Sportlehramt an Haupt- und Realschulen – ein exemplarischer Überblick

a) Goethe-Universität Frankfurt am Main (Hessen)

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG) regelt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung u.a. inhaltliche Bestimmungen zum Studium eines Lehramts an öffentlichen Schulen. § 7 Abs. 1 HLbG führt das Kultusministerium des Landes Hessen als „Aufsicht über die Ausbildungsbehörde“ (d.h. die Universitäten) und bildet damit die Grundlage für weitere staatliche Bestimmungen. Diese staatliche Einflussnahme auf ein (Sport-)Lehramtsstudium in Hessen wird durch § 16 HLbG konkretisiert. Dieser verkörpert die rechtliche Basis für die staatlich bestimmten Studieninhalte, indem er angibt, „dass [d]ie nähere Ausgestaltung des Studiums [...] durch Rechtsverordnung mit Regelungen insbesondere [...] über die Gestaltung und die Inhalte sowie die Gewichtung der Pflicht- und Wahlpflichtmodule in der modularen Studienstruktur [...] bestimmt [wird]“. Für die konkrete inhaltliche Ausschärfung der Studiengänge mit ihren an den Rahmenvereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (vgl. Abb. 8; Abb. 9) orientierten Prüfungs-, Studien- und Modulordnungen sind die jeweiligen Universitäten zuständig, welche einer Genehmigung durch das Kultusministerium bedürfen.

Für die Goethe-Universität Frankfurt am Main ergibt sich folgende ministeriell genehmigte Umsetzung der Rahmenvereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder bezüglich eines Sportlehramtsstudiums für Haupt- und Realschulen:

Tabelle 12 Inhalte des Faches Sport im Rahmen eines Lehramtsstudiums für Haupt- und Realschulen an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main

<i>Erste Staatsprüfung</i>			
Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungsnachweis
MT1 Pädagogische und didaktische Grundlagen des Sports <ul style="list-style-type: none"> • Sportpädagogik I (V) • Sportdidaktik (S+Ü) • Sportpädagogik II: Sportpädagogische Aspekte des Schulsports (S) 	7 (2) (3) (2)	8 (2) (4) (2)	Klausur (V; S+Ü) Referat oder Ausarbeitung in Sportpädagogik II
MT2 Fachwissenschaftliche Grundlagen <ul style="list-style-type: none"> • Trainings- und Bewegungswissenschaft I (V) • Sozialwissenschaften des Sports I (V) • Sportmedizin und Sportphysiologie (V) 	6 (2) (2) (2)	6 (2) (2) (2)	Modulklausur

Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungs- nachweis
MT3 Fachwissenschaftliche Vertiefung <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung 1: Sozialwissenschaften des Sports II (V) <i>oder</i> <li style="padding-left: 20px;">Vertiefung 2: Sportpädagogik III (V) • Vertiefung 3: Sportmedizin und Sportphysiologie I (V) • Vertiefung 4: Trainings- und Bewegungswissenschaft II (V) 	6 (2) <i>oder</i> (2) (2) (2)	6 (2) <i>oder</i> (2) (2) (2)	Portfolio zu zwei Vertiefungen Hausarbeit oder mündliche Prüfung oder Klausur in jeder Lehrveranstaltung
MP1 Laufen, Springen, Werfen <ul style="list-style-type: none"> • Laufen, Springen Werfen (Fachpraxiskurs) 	5 (5)	4 (4)	Sportpraktische Prüfung und Klausur
MP2 Bewegen an und mit Geräten <ul style="list-style-type: none"> • Bewegen an und mit Geräten (FPK) 	5 (5)	4 (4)	Sportpraktische Prüfung und Klausur
MP3 Zielschusspiele <ul style="list-style-type: none"> • Zielschusspiele I: Basketball oder Handball (FPK) • Zielschusspiele II: Fußball (FPK) • Didaktik der Zielschusspiele 	7 (2) (2) (3)	8 (2) (2) (4)	Zwei Sportpraktische Prüfungen (I und II) und Klausur über alle Lehrveranstaltungen
MP4 Bewegungen gestalten <ul style="list-style-type: none"> • Bewegungen gestalten (FPK) 	5 (5)	4 (4)	Sportpraktische Prüfung und Klausur
MP5 Bewegen im Wasser <ul style="list-style-type: none"> • Bewegen im Wasser (FPK) 	5 (5)	4 (4)	Klausur Erfüllung schwimmsportpraktischer Aufgabenstellungen
MP6 Rückschlagspiele <ul style="list-style-type: none"> • Rückschlagspiele I: Badminton oder Tischtennis (FPK) • Rückschlagspiele II: Volleyball (FPK) • Didaktik der Rückschlagspiele 	7 (2) (2) (3)	7 (2) (2) (3)	Zwei Sportpraktische Prüfungen (I und II) und Klausur über alle Lehrveranstaltungen
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Erste Staatsprüfung</u>	53 ECTS	51 SWS	<hr style="width: 100%;"/>

b) Universität Hildesheim (Niedersachsen)

Das Land Niedersachsen verfügt lediglich über eine Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr), welche Vorgaben zu fachspezifischen Inhalten im Rahmen der zweiten (nicht-universitären Phase) der Lehrerbildung

macht. Jedoch existiert die *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen* (Nds. MasterVO-Lehr), welche die Grundlage für die von den Hochschulen angelegten und dem zuständigen Kultusministerium genehmigten Prüfungs-, Studien-, und Modulordnungen darstellt. § 3 dieser Verordnung macht Angaben zu Regelstudienzeiten, Leistungspunkten, Unterrichtsfächern und Sprachanforderungen für das Lehramt an Haupt- und Realschulen. Neben einer Mindestpunktzahl (ECTS-Leistungspunkte) von 60 (mind. 15 aus dem fachdidaktischen Bereich) pro Fach erfolgen keine spezifischen Vorgaben über die Inhalte eines Sportlehramtsstudiums an Haupt- und Realschulen für das Bundesland Niedersachsen. Lediglich Anlage 6 (zu § 10) informiert über die in fachpraktischen Prüfungen zu testenden Bereiche.

Unter Berücksichtigung der obigen Vorgaben lauten die Inhalte eines Sportlehramtsstudiums für die Schulart Haupt- und Realschule an der Universität Hildesheim wie folgt:

Tabelle 13 Inhalte des Faches Sport im Rahmen eines Lehramtsstudiums für Haupt- und Realschulen an der Universität Hildesheim

<i>Bachelor</i>			
Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungsnachweis
Theoriemodul 1: Grundlagen der Sportwissenschaft <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Erziehungswissenschaften des Sports (V) • TM2: Sozialwissenschaften des Sports (V) • TM3: Biowissenschaften des Sports (V) • TM4: Fachdidaktik des Sports (V) 	13 (4) (3) (3) (3)	8 (2) (2) (2) (2)	Jeweils eine Klausur TM1-TM3 TM4: Lerntagebuch; Fallanalyse
Theoriemodul 2: Wissenschaftliches Arbeiten in der Sportwissenschaft <ul style="list-style-type: none"> • TM1: wiss. Arb. (S) • TM2: Diagnostik & Beratung (S) oder • TM3: Qual. & quant. M. (S) 	6 (3) (3) oder (3)	4 (2) (2) oder (2)	Portfolio in TM2 oder TM3
Theoriemodul 3: Fachdidaktische Vertiefung (2 aus 3) <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Unterricht planen (S) • TM2: Sportförderunterricht und Inklusion (S) • TM3: Alternative Angebote (S) 	6 (3) (3) (3)	6 (2) (2) (2)	Zwei Modulteilprüfungen in TM1-TM3: Präsentation mit Ausarbeitung oder Portfolio oder Hausarbeit oder mündl. Prüfung
Theoriemodul 4: Vertiefende Themen der Sportwissenschaft <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Erziehungswissenschaften (S) • TM2: Sozialwissenschaften (S) oder • TM3: Biowissenschaften (S) 	6 (3) (3) oder (3)	4 (2) (2) oder (2)	Jeweils Klausur od. Präsentation mit Ausarbeitung od. Portfolio/Hausarbeit od. mündl. Prüfung ind TM1 und TM2 od. TM3
Praxismodul 1: Grundlagen von Bewegung und Spielen <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Anfangsschwimmen • TM2: Psychomotorik • TM3: Kleine Spiele • TM4: Spielvermittlung 	8 (2) (2) (2) (2)	8 (2) (2) (2) (2)	Eine Modulklausur TM1-4 Bewegunspäsentationen

Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungsnachweis
Praxismodul 2: Individualsportarten <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Laufen, Springen, Werfen • TM2: Schwimmen • TM3: Turnen / Bewegungskünste • TM4: Trampolin oder TM5: Gymnastik / Tanz oder TM6: Kämpfen 	8 (2) (2) (2) (2) oder (2) oder (2)	8 (2) (2) (2) (2) oder (2) oder (2)	TM1-TM3 jeweils: Klausur oder Referat mit Ausarbeitung oder mündliche Prüfung und praktische Prüfung Bewegungspräsentationen
Praxismodul 3: Mannschaftsspiele und Rückschlagspiele <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Mannschaftsspiele 1 • TM2: Rückschlagspiele 1 • TM3: Mannschaftsspiele 2 	6 (2) (2) (2)	6 (2) (2) (2)	Zwei Modulteilprüfungen: Klausur oder Referat mit Ausarbeitung oder mündliche Prüfung und praktische Prüfung Bewegungspräsentationen
Praxismodul 4: Erleben und Wagen <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Wasser (Praxis) oder TM2: Schnee & Eis (Praxis) oder TM3: Rollen & Räder (Praxis) • TM4: Wasser (Exkursion) oder TM5: Schnee & Eis (Exkurs.) oder TM6: Rollen & Räder (Exkurs.) 	4 (2) (2) (2) (2) (2) (2)	4 (2) (2) (2) (2) (2) (2)	Eine Modulteilprüfung aus TM1-TM3: Klausur oder Referat mit Ausarbeitung oder mündliche Prüfung und praktische Prüfung Bewegungspräsentationen
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Bachelor:</u>	57 ECTS	48 SWS	_____
<i>Master</i>			
Modul: Sportwissenschaftliche Vertiefung (2 von 3) <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Erziehungs- und Sozialwissenschaften (S) • TM2: Biowissenschaften des Sports (S) • TM3: Sportpraktische Vertiefung 	6 (3) (3) (3)	4 (2) (2) (2)	TM1/2 Klausur od. Präsentation mit Ausarbeitung od. Hausarbeit/Portfolio od. mündl. Prüfung TM3 sportpraktische und/oder sporttheoretische Testate
Modul: Forschungsbezogene Vertiefung <ul style="list-style-type: none"> • TM1: Unterrichtsforschung (S) • TM2: Wissenschaftliches Kolloquium 	4 (2) (2)	4 (2) (2)	Klausur od. Präsentation mit Ausarbeitung od. Hausarbeit/Portfolio od. mündl. Prüfung
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Master:</u>	10 ECTS	8 SWS	_____
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Bachelor und Master gesamt:</u>	67 ECTS 133	56 SWS	_____

¹³³ Durch das Anfertigen der Bachelor- und Masterarbeit im Fach Sport kann sich die ECTS-Punktezahl im Gesamten um 35 (9+26) erhöhen. Da die regulären Studieninhalte jedoch im Fokus stehen, wird hiervon abgesehen.

4.4.6.1.3 Studieninhalte für das Sportlehramt an Gymnasien – ein exemplarischer Überblick

a) Universität Passau (Bayern)

Grundlage der Studieninhalte eines Sportlehramtsstudiums an der Universität Passau bildet § 83 der bayerischen Lehramtsprüfungsverordnung I (LPO I). Dieser regelt die fachlichen Zulassungsvoraussetzungen zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramtsfach Sport an Gymnasien und gibt den Universitäten somit die Fachbereiche der Studieninhalte und die Gewichtung dieser vor. Folgende Bestimmungen gelten:

Tabelle 14 Inhaltliche Bestimmungen für ein gymnasiales Sportlehramtsstudium an bayerischen Universitäten
(adaptiert nach § 83 LPO I Bayern)

Fachbereich	Leistungspunkte (ECTS)
Grundlagen der Sportwissenschaft als Integrationswissenschaft/Arbeitstechniken und Forschungsmethoden	mind. 3
Sportpädagogik einschließlich Sportgeschichte/Sportpsychologie	mind. 7
Sportbiologie/Sportmedizin	mind. 6
Bewegungswissenschaft/Trainingswissenschaft	mind. 8
Sportspiele einschließlich Kleine Spiele	mind. 14
Leichtathletik	mind. 5
Schwimmen	mind. 5
Gesundheitsorientierte Fitness	mind. 3
Turnen an Geräten einschließlich Bewegungskünste	mind. 5
Gymnastik und Tanz	mind. 5
Schneesport/Eislauf	mind. 5
Trend- und Freizeitsportarten	mind. 4
Fachdidaktik	mind. 8
Summe: mind. 78	

Somit sind zumindest 78 Leistungspunkte im Fach Sport für das Lehramt an Gymnasien durch die bayerische LPO I vorgegeben. Die restlichen Punkte (insgesamt 92 Punkte in der Fachwissenschaft, 10 Punkte im fachdidaktischen Bereich, sowie weitere 15 Punkte „im Rahmen weiterer lehramtsspezifischer Veranstaltungen der Hochschule“; vgl. §22 Abs. 3 a-f LPO I Bayern) können durch die Universitäten selbst verteilt und somit weitere Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. Ebenso obliegt die Ausgestaltung des Kursangebots den jeweiligen Universitäten, wodurch es selbst durch die Vorgaben durch die LPO I auch innerhalb dieser Mindestvorgabe aus 78 Punkten zu diversen universitätsbedingten Unterschieden kommen kann. Eine Orientierung an der Rahmenverordnung der Kultusministerkonferenz (vgl. Abb. 9) ist insgesamt eindeutig zu erkennen, auch wenn nicht alle Aspekte jeder Dimen-

sion konkrete Berücksichtigung findet. Ein Aufgreifen aller sechs Dimensionen findet, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, statt.

Für die Universität Passau ergibt sich folgende konkrete inhaltliche Umsetzung der ministeriellen Vorgaben:

Tabelle 15 Inhalte des gymnasialen Sportlehrramtsstudiums an der Universität Passau

<i>Erste Staatsprüfung</i>			
Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungs- nachweis
Modul 1 a Sportwissenschaftliche Basiskompetenzen 1 <ul style="list-style-type: none"> • PS Sportpädagogik einschl. Sportgeschichte • SE Sportpädagogik • SE Sportpsychologie 	7 (3) (2) (2)	4 (2) (1) (1)	Hausarbeit (SE Sportpädagogik) Präsentation (Sportpsychologie)
Modul 1 b Sportwissenschaftliche Basiskompetenzen 2 <ul style="list-style-type: none"> • PS Sportbiologie/Sportmedizin • SE Sportbiologie/Sportmedizin SE 1 und 2 • PS Trainingswissenschaft • SE Trainingswissenschaft SE 1 und 2 	9 (2) (4) (1) (2)	7 (2) (2) (1) (2)	Modulklausur
Modul 1 c Sportwissenschaftliche Basiskompetenzen 3 <ul style="list-style-type: none"> • PS Bewegungswissenschaft • SE Bewegungswissenschaft SE 1 und 2 • V Grundlagen der Sportwissenschaft als Integrationswissenschaft/Arbeitstechniken u. Forschungsmethoden V 1 und 2 	8 (1) (4) (3)	5 (1) (2) (2)	Modulportfolio
Modul 2 a Lehrkompetenz Sportspiele 1 <ul style="list-style-type: none"> • Ü Basketball Kurse 1 und 2 • Ü Fußball Kurse 1 und 2 • Ü Handball Kurse 1 und 2 • Ü Volleyball Kurse 1 und 2 	8 (2) (2) (2) (2)	8 (2) (2) (2) (2)	Demonstration- sprüfung einer in Modul 2b und der Staatsprü- fung nicht ge- wählten Sportart
Modul 2 b Lehrkompetenz Sportspiele 2 <ul style="list-style-type: none"> • Ü Basketball Kurs 3 • Ü Fußball Kurs 3 • Ü Handball Kurs 3 • Ü Volleyball Kurs 3 • Ü Rückschlagspiele 	5 (1) (1) (1) (1) (1)	5 (1) (1) (1) (1) (1)	Demonstration- sprüfung einer in Modul 2a und der Staatsprü- fung nicht ge- wählten Sportart
Modul 2 c Lehrkompetenz Sportspiele 3 <ul style="list-style-type: none"> • V Sportspiele - Theorie 1 Basketball und Volleyball • V Sportspiele – Theorie 2 Fußball und Handball • Ü Kleine Spiele/allgemeine Ballschule • SE Schiedsrichterkompetenzen 	6 (1) (2) (2) (1)	4 (1) (1) (1) (1)	Klausur über die V Sportspiele
Modul 3 a Kompositorische Lehrkompetenz Turnen an Geräten <ul style="list-style-type: none"> • Ü Sportförderunterricht • V Turnen an Geräten einschließlich Bewegungskünste – Theorie • Ü Turnen an Geräten Kurse 1 bis 3 • Ü Bewegungskünste 	8 (1) (1) (2) (4)	7 (1) (1) (1) (4)	Demonstration- sprüfung Gerä- teturnen; Klausur Geräteturnen
Modul 3 b Kompositorische Lehrkompetenz Gymnastik und Tanz <ul style="list-style-type: none"> • V Gymnastik und Tanz – Theorie • Ü Gymnastik und Tanz Kurse 1 bis 3 	6 (2) (4)	5 (1)	Demonstration- sprüfung und Klausur

Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungs- nachweis
Modul 4 a Individualmotorische Lehrkompetenz Schwimmen <ul style="list-style-type: none"> • V Schwimmen – Theorie • Ü Schwimmen Kurse 1 bis 4 	6 (2) (4)	5 (1) (4)	Demonstration- sprüfung der in der Staatsprü- fung nicht ge- wählten Schwimmart; Klausur
Modul 4 b Individualmotorische Lehrkompetenz Leichtathletik <ul style="list-style-type: none"> • V Leichtathletik – Theorie • Ü Leichtathletik (Laufen, Springen, Werfen) Kurse 1 bis 4 • Ü Gesundheitsorientierte Fitness Kurs 1 • Ü Gesundheitsorientierte Fitness Kurs 2 	9 (2) (4) (1) (2)	7 (1) (1) (1) (4)	Demonstration- sprüfung einer in der Staatsprü- fung nicht ge- wählten Diszip- lin; Klausur
Modul 5 a Erlebnissportliche Lehrkompetenz – Trend und Frei- zeit- sport <ul style="list-style-type: none"> • Ü Trend- und Freizeitsportarten Kurse 1 und 2 • Ü Trend- und Freizeitsportarten Rudern Kurse 1 und 2 	10 (5) (5)	8 (4) (4)	Demonstration- sprüfung Ru- dern oder Klet- tern oder Rad- sport
Modul 5 b Erlebnissportliche Lehrkompetenz - Wintersport <ul style="list-style-type: none"> • Ü Eislauf • V Schneesport (Skilauf/Snowboard/Langlauf)/Eislauf-Theorie • Ü Schneesport Skilauf Kurse 1 und 2 • Ü Schneesport Snowboard und Langlauf 	10 (1) (2) (3) (4)	7 (1) (1) (3) (2)	Demonstration- sprüfung in Snowboard oder Langlauf; Klau- sur Wintersport
Fachdidaktische Lehrkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • V Fachdidaktik • SE Fachdidaktik • V Unterrichtsplanung, -durchführung, -auswertung, - begründung, Gestaltung von Schulsportveranstaltungen • SE Lehrerkompetenzwerkstatt • Ü Praktische Lehrübungen in Individual- und Mannschafts- sportarten an Gymnasien 	12 (2) (2) (2) (2) (4)	7 (1) (1) (1) (2) (2)	Klausur Fachdi- daktik; Portfo- lio, Lehrversuch
<u>Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden</u> <u>Erste Staatsprüfung</u>	104 ECTS	79 SWS	_____

b) Deutsche Sporthochschule Köln (Nordrhein-Westfalen)

Gemäß § 1 Abs. 2 des Lehrerbildungsgesetzes (LABG) des Landes Nordrhein-Westfalen liegt das Studium in der Verantwortung der Hochschulen. Lediglich der Vorbereitungsdienst (und damit die zweite Staatsprüfung) „liegt in der unmittelbaren Verantwortung des Landes“. Zwar ist der staatliche Einfluss auf die universitäre Phase der Lehrerbildung unter anderem aufgrund von *Vorgaben für die Akkreditierungen von Studiengängen* präsent, eine Hauptverantwortlichkeit begleitet von genauen Vorgaben zu Modulplänen (vgl. § 83 LPO I Bayern / Tab. 13) liegt jedoch nicht vor. Somit obliegt die inhaltliche Gestaltung der Sportlehramtsstu-

diengänge unter Berücksichtigung der Rahmenvereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder sowie der Akkreditierungshoheit des zuständigen Ministeriums den Universitäten.

Tabelle 16 zeigt die Inhalte des gymnasialen Sportlehrer*innen-Studiums an der Deutschen Sporthochschule Köln unter Berücksichtigung der oben genannten rechtlichen Rahmenbedingungen:

Tabelle 16 Inhalte des gymnasialen Sportlehrer*innen-Studiums an der Deutschen Sporthochschule Köln

<i>Bachelor</i>			
Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungs- nachweis
B1 Biologische Grundlagen von Bewegung und Leistung verstehen und anwenden <ul style="list-style-type: none"> • Biologische Grundlagen (VL) • Bewegen im Wasser – Schwimmen (KS) • Gymnastik (KS) 	7 (2,33) (2,33) (2,33)	6 (2) (2) (2)	Im Rahmen des Bachelorstudiums setzt sich die Gesamtnote des Unterrichtsfaches Sport aus sechs fachpraktischen Prüfungen und einer Modulprüfung zusammen. Die Modulprüfung ist in Form einer 30-minütigen mündlichen Prüfung abzuliegen. Fachpraktische Prüfungen bestehen aus Theorie und Praxis, die theoretische Überprüfung dauert 60 Minuten. Darüber hinaus werden Leistungspunkte durch regelmäßige Teilnahme und aktive Mitarbeit mit erkennbarem Lernfortschritt erworben.
B2 Grundlegende Bewegungserfahrungen initiieren <ul style="list-style-type: none"> • Spielen (KS) • Laufen, Springen, Werfen (KS) 	4 (2) (2)	4 (2) (2)	
B3 Schulsport verstehen und gestalten <ul style="list-style-type: none"> • Didaktische Grundlagen des Schulsports (VL) • Weiteres Bewegungsfeld I (KS) 	6 (3) (3)	4 (2) (2)	
B4 Bewegungsmöglichkeiten erkunden und Lernprozesse verstehen <ul style="list-style-type: none"> • Koordinationstraining und motorisches Lernen (KS) • Gleiten – Rollen – Fahren (KS) • Bewegen an Geräten – Turnen (KS) 	7 (1,5) (2,83) (2,66)	5 (1) (2) (2)	
B5 Entwicklung der Persönlichkeit verstehen und erleben <ul style="list-style-type: none"> • Sportpädagogische Grundlagen (VL) • Erlebnissport (KS) 	6 (3) (3)	4 (2) (2)	
B6 Sportliche Bewegungen verstehen und vermitteln <ul style="list-style-type: none"> • Sportpsychologische Grundlagen und motorisches Lernen (VL) • Biomechanische Grundlagen (VL) • Gerätturnen (KS) 	8 (3) (2,5) (2,5)	5 (2) (1) (2)	
B7 Persönlichkeitsentwicklung durch Sport fördern <ul style="list-style-type: none"> • Erziehung, Entwicklung und motorisches Lernen (SE) • Ringen und Kämpfen (KS) • Gestalten, Tanzen, Darstellen (KS) 	8 (3) (2,5) (2,5)	6 (2) (2) (2)	
B8 Schulsport reflektieren und bewerten <ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Themen der Fachdidaktik (SE) • Rückschlagspiel (KS) • Wissenschaftliches Denken und Arbeiten im Schulsport (SE) 	5 (2) (1,5) (1,5)	6 (2) (2) (2)	
B9 Sozialphänomene verstehen und situativ erfahren und beeinflussen <ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation und soziales Lernen (VL) • Mannschaftsspiel 1 (KS) • Mannschaftsspiel 2 (KS) • Weiteres Bewegungsfeld II (KS) 	11 (2) (3) (3) (3)	8 (2) (2) (2) (2)	

Modulbezeichnung	LP	SWS	Leistungs- nachweis
B10 Gesunde Lebensführung und Teilhabe durch Sport und Bewegung ermöglichen <ul style="list-style-type: none"> • Präventive und kompensatorische Bewegungserziehung (SE) • Teilhabe und Schulsport (KS) • Weiteres Bewegungsfeld III (KS) 	7 (3) (2) (2)	6 (2) (2) (2)	siehe B1-B9
Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden Bachelor:	69 ECTS	54 SWS	_____
<i>Master</i>			
M1 Sportunterricht analysieren, planen und auswerten <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Aspekte der Fachdidaktik (SE) • Anpassung und Training (SE) • Leichtathletik (KS) • Schwimmen (KS) 	9 (3) (2) (2) (2)	8 (2) (2) (2) (2)	Im Rahmen des Masterstudiums setzt sich die Gesamtnote des Unterrichtsfaches Sport aus zwei fachpraktischen Prüfungen und drei Modulprüfungen zusammen. Die Modulprüfungen sind in Form einer 120minütigen schriftlichen Prüfung abzuliegen Fachpraktische Prüfungen bestehen aus Theorie und Praxis, die theoretische Überprüfung dauert 60 Minuten. Darüber hinaus werden Leistungspunkte durch regelmäßige Teilnahme und aktive Mitarbeit mit erkennbarem Lernfortschritt erworben
M GYM Vorbereitung Praxissemester <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Vorbereitung (SE) • Profilgruppe (SE) 	3	4 (2) (2)	
M GYM Praxissemester <ul style="list-style-type: none"> • Universitäre Begleitung in der Profilgruppe • ZfsL Begleitung (fachlich und überfachlich) • Schulpraktische Ausbildung / Begleitung an der Praktikumsschule 	25		
M2 Sportspiele wettkampforientiert analysieren und vermitteln <ul style="list-style-type: none"> • Handlungs- und Bewegungsanalyse (SE) • Mannschaftsspiel (aufbauend) (KS) • Rückschlagspiel (aufbauend) (KS) 	9 (3) (3) (3)	6 (2) (2) (2)	
M3 Gesellschaftlichen Wandel verstehen und auf Sport beziehen <ul style="list-style-type: none"> • Sport und Gesellschaft (VL) • Vertiefende Aspekte der Gesundheitserziehung (SE) • Kulturphänomen Sport (SE) 	9 (3) (3) (3)	6 (2) (2) (2)	
Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden <u>Master:</u>	55 ECTS	20 SWS	
Summe Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden <u>Bachelor und Master gesamt:</u>	124 ECTS <small>134</small>	74 SWS	_____

¹³⁴ Um eine Vergleichbarkeit der fachlichen und fachdidaktischen Studieninhalte zu gewährleisten, wird die Summe der ECTS-Leistungspunktezahl der Deutschen Sporthochschule Köln ohne die Module „M GYM Vorbereitung Praxissemester“ und „M Gym Praxissemester“ (zusammen 28 ECTS-Leistungspunkte) im Folgenden mit 96 ECTS-Leistungspunkten bewertet. Die Reduktion betrifft ebenso die Semesterwochenstunden.

4.4.6.1.4 Zusammenfassung der Inhalte der exemplarisch ausgewählten Universitäten

Die unter 4.4.6.1.1 - 4.4.6.1.3 angeführten Vorgaben ausgewählter Bundesländer und die Modulpläne deren Hochschulen geben einen exemplarischen Überblick über die Inhalte eines Sportlehramtsstudiums der verschiedenen Schularten in Deutschland. Eine grundsätzliche Orientierung an den inhaltlichen Vorgaben der KMK (vgl. Abb. 9) lässt sich sowohl für die Sekundarstufe I und II und ebenso, auch wenn in den Ausführungen der KMK nicht explizit berücksichtigt, für die Primarstufe erkennen.¹³⁵ Durch diese Orientierung an den Rahmenvereinbarungen der KMK entsteht insgesamt eine inhaltliche Nähe der untersuchten Universitäten derselben Schulart. Ein gewisser Grad an Heterogenität wird aufgrund der im Sinne des Bildungsföderalismus geschaffenen Freiräume dennoch sichtbar. Diese Heterogenität zeigt sich auch an den Vorgaben, an welchen sich die Hochschulen bei der Erstellung der Modulpläne orientierten. So weisen drei der sechs Beispiele (Goethe-Universität Frankfurt am Main, Universität Landau-Koblenz, Universität Hildesheim) eine direkte Orientierung an den Vorgaben der KMK auf, während die übrigen drei Hochschulen zudem weitere ministerielle Vorgaben (im Verständnis einer ministeriellen Zwischeninstanz) bei der Modulplanerstellung zu beachten haben (LPO I Sachsen, LPO I Bayern, „Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen“ Rheinland-Pfalz).

Jedoch zeigen sich selbst bei dem Umfang ministerieller Vorgaben deutliche Unterschiede. Während im Rahmen der bayerischen LPO I (vgl. Tab. 14) zum einen Inhalte sowie deren Gewichtung (in Form von ECTS-Leistungspunkten) im Voraus festgelegt werden, macht die LPO I in Sachsen (vgl. Tab. 9) in etwa gleichem Umfang lediglich inhaltliche Vorgaben. Der curriculare Standard für das Fach Sport im Rahmen eines bachelor- bzw. masterbezogenen Lehramtsstudiums in Bundesland Rheinland-Pfalz (vgl. Abb. 10) setzt ebenfalls lediglich inhaltliche Angaben in einer vergleichbar reduzierten Form fest, unterscheidet hier jedoch nach Bachelor- und Masterphase bzw. nach Semestern. Der Bildungsföderalismus auch bezüglich curricularer Rahmenbedingungen, wie er in der Sportlehramtsausbildung besteht (Güllich & Krüger, 2013, S. 52 f.), lässt sich eindeutig erkennen.

Insgesamt betrachtet sind es weniger die inhaltlichen, sondern die oftmals deutlichen Unterschiede in der Gesamtzahl der ECTS-Leistungspunkte bzw. der Semesterwochenstunden und damit im Umfang der einzelnen Schularten (s.u.), die auf eine recht heterogene studieninhalt-

¹³⁵ Eine inhaltliche Orientierung aller betrachteten Studiengänge an den Vorgaben der KMK ist beispielsweise durch die durchwegige Implementierung von sportpraktischen Veranstaltungen, die zumindest eine sportpraktische Kompetenzentwicklung in insgesamt zumindest sechs Bewegungsfeldern zulassen, ersichtlich (vgl. Tab. 10-13; 15; 16).

liche „Tiefe“ der jeweiligen Ausbildung schließen lassen. Zusammenfassend lassen sich folgende Aussagen zu den Inhalten der universitären Lehramtsausbildungen für die Schularten Gymnasium, Haupt- und Realschule und Grundschule, der exemplarisch ausgewählten Universitäten treffen:

Lehramt an Gymnasien

Betrachtet man die Inhalte der zwei für die Schulart Gymnasium exemplarisch ausgewählten Sportlehramtsstudiengänge, so lassen sich deutliche Rückbezüge beider Beispiele zu den von der Kultusministerkonferenz festgelegten Studieninhalten erkennen. Eine Orientierung an den Vorgaben (vgl. Abb. 9) ist an beiden Institutionen durch Studieninhalte im Rahmen der sport-spezifischen pädagogisch-didaktischen, der fachwissenschaftlich-theoretischen, wie auch sportpraktischen Dimension gegeben (vgl. Tab. 14; Tab. 15).

Studierende der Deutschen Sporthochschule Köln benötigen für den Studienabschluss anteilig 124 ECTS-Leistungspunkte (zehn Semester, Gesamtstudienvolumen 300 ECTS-Leistungspunkte), während 104 ECTS-Leistungspunkte an der Universität Passau (neun Semester, Gesamtstudienvolumen 270 ECTS-Leistungspunkte) zu erreichen sind – eine Punktedifferenz, die inhaltlich auch auf ein verpflichtendes Praxissemester an der Deutschen Sporthochschule als Hochschule des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. Fahlenbock & Meurel, 2017, S. 165-177) in einem Umfang von insgesamt 28 ECTS-Leistungspunkten zurückgeführt werden kann. Der „bereinigte“ Studienanteil des Sportlehramtsstudiums an der Deutschen Sporthochschule Köln beträgt damit 96 ECTS-Leistungspunkte.

Die Verteilung der ECTS-Leistungspunkte auf Sporttheorie und Sportpraxis kann an der Universität Passau als ausgewogen bezeichnet werden. Hier sind die theoretischen Inhalte durch die Theoriemodule 1a-c (24 ECTS-Leistungspunkte), das fachdidaktische Basis- und Vertiefungsmodul (12 ECTS-Leistungspunkte), die Theorien der Sportarten sowie die Veranstaltung „Schiedsrichterkompetenzen“ (13 ECTS-Leistungspunkte) mit insgesamt 49 ECTS-Leistungspunkten bewertet. Damit beträgt der Praxisanteil (55 von 104 ECTS-Leistungspunkten) an der Universität Passau (ca. 53%) – 40 der 67 Lehrveranstaltungen (ca. 60%) sind der Sportpraxis zuzuordnen. Ein ähnliches Bild existiert ergibt sich für den Bereich der Semesterwochenstunden – 48 von insgesamt 79 (ca. 60%) Semesterwochenstunden des Faches Sport weisen eine sportpraktische Orientierung auf.

Für das Bachelorstudium weist die Deutsche Sporthochschule Köln 43,66 von 69 ECTS-Leistungspunkten (ca. 63%) als praxisorientiert aus – 18 von 28 Veranstaltungen (ca. 64%)

bzw. 35 von 54 Semesterwochenstunden (ca. 65%) sind der Sportpraxis zugewiesen. Lässt man das Praxissemester an der Schule außer Acht, so entfallen während der Masterphase 10 von 27 ECTS-Leistungspunkten (ca. 37%) auf die Sportpraxis (4 von 10 Veranstaltungen; 10 von 20 Semesterwochenstunden). Insgesamt betrachtet beinhaltet die Sportpraxis an der Deutschen Sporthochschule Köln damit 53,66 von 96 möglichen ECTS-Leistungspunkten (ca. 56%), 22 von 38 Veranstaltungen (ca. 58%) bzw. 45 von 74 Semesterwochenstunden (ca. 61%).

Eine frühe Professionalisierungstendenz kann sowohl durch die sportspezifischen didaktisch-pädagogischen Inhalte (die Module 2a - 5b einschließlich des fachdidaktischen Moduls tragen mitunter die Bezeichnung „Lehrkompetenz“) des grundständig aufgebauten Staatsprüfungsstudiengangs (Universität Passau), als auch in der Bachelorphase des konsekutiv aufgebauten Studiengangs an der Deutschen Sporthochschule Köln (beispielsweise Module „Schulsport verstehen und gestalten“, „Bewegungsmöglichkeiten erkunden und Lernprozesse verstehen“ oder „Schulsport reflektieren und bewerten“) festgestellt werden. Trotz dieser inhaltlichen Gemeinsamkeiten ist jeweils eine strukturelle Eigenständigkeit deutlich zu erkennen. Insgesamt betrachtet erscheinen die Modulbezeichnungen an der Universität Passau sportartenspezifischer als im Modulplan der Deutschen Sporthochschule Köln. So werden beispielsweise nicht nur explizit Sportarten wie Fußball, Volleyball, Handball und Basketball genannt, während in Köln unter anderem vermehrt Bewegungsfelder wie „Laufen, Springen, Werfen“, „Gleiten, Rollen, Fahren“ oder „Gestalten, Tanzen, Darstellen“ zu finden sind, auch die Untergliederung des Modulplans der Universität Passau in sportwissenschaftliche Basiskompetenzen sowie verschiedene Lehrkompetenzen wirkt sportartenbezogen strukturiert. Die Modulbezeichnungen der Deutschen Sporthochschule scheinen sich eher an sportpädagogischen, den Schulsport betreffenden Phänomenen zu orientieren. Beispielsweise sind die Inhalte „Mannschaftsspiel 1 und 2“ als Bestandteile des Moduls „Sozialphänomene verstehen und situativ erfahren und beeinflussen“ vergleichbare Studieninhalte der Module „Lehrkompetenz Sportspiele“ an der Universität Passau. Eine Behandlung lediglich zweier Mannschaftssportarten mit einer Aufbauveranstaltung im Masterabschnitt (vgl. Universität Passau Modul 2a, 2b: Fußball, Basketball, Handball, Volleyball; jeweils drei Veranstaltungen) sowie die an der Deutschen Sporthochschule bestehenden Wahlmöglichkeiten dieser (s.u.) deuten auf eine im Gegensatz zur Universität Passau stehende exemplarische Bedeutung bestimmter Inhalte, insbesondere bei der Berücksichtigung der an sportpädagogische Themenfelder angelehnten Modulbezeichnungen der Deutschen Sporthochschule, hin. Inhaltliche Wahlmöglichkeiten für Studierende bestehen vereinzelt an der Deutschen Sporthochschule Köln. Beispielfhaft hierfür

sind die Veranstaltungen „Weiteres Bewegungsfeld I“ (Modul B3; Auswahl zwischen Baseball, Flagfootball, Badminton, Tennis oder Tischtennis) und „Mannschaftsspiel 1 und 2 (abweichend)“ (Modul B9; Auswahl aus Basketball, Handball, Fußball, Volleyball und Hockey). Aus dem gymnasialen Modulplan der Universität Passau geht keine explizite inhaltliche Wahlmöglichkeit für die Studierenden hervor.

Lehramt an Haupt- und Realschulen

Im Vergleich zu den Inhalten der Sekundarstufe II findet im Sportlehramtsstudiengang für Haupt- und Realschulen eine inhaltliche Reduktion statt (vgl. Abb. 9). Dennoch ist eine Orientierung an den Vorgaben der KMK (vgl. Abb. 9) an beiden Institutionen durch Studieninhalte im Rahmen der sportspezifischen pädagogisch-didaktischen, der fachwissenschaftlich-theoretischen, wie auch sportpraktischen Dimension gegeben (vgl. Tab. 12; Tab. 13).

Müssen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Rahmen des Staatsexamensabschlusses für das Fach Sport insgesamt lediglich 53 ECTS-Leistungspunkte innerhalb der Regelstudienzeit von sieben Semestern (gesamtes Studienvolumen 210 ECTS-Leistungspunkte) erreicht werden, so setzt die Universität Hildesheim für das Erreichen des Masterabschlusses anteilig 67 ECTS-Punkte (Regelstudienzeit zehn Semester; gesamtes Studienvolumen 300 ECTS-Leistungspunkte) voraus. Diese inhaltliche Reduktion scheint demnach nicht nur bei geringerem Gesamtstudienvolumen (210 ECTS-Leistungspunkte), sondern auch bei gleichem (in Bezug auf den gymnasialen Modulplan der Deutschen Sporthochschule Köln) oder leicht erhöhtem (in Bezug auf den gymnasialen Modulplan der Universität Passau) Gesamtstudienvolumen der Fall zu sein.

Eine Orientierung an den Vorgaben (vgl. Abb. 9) ist an beiden Hochschulen durch Studieninhalte im Rahmen der sportspezifischen pädagogisch-didaktischen, der fachwissenschaftlich-theoretischen, wie auch sportpraktischen Dimension gegeben (vgl. Tab. 12; Tab. 13). Die Unterteilung der Studieninhalte in Theoriemodule (31 ECTS-Leistungspunkte) und Praxismodule (26 ECTS-Leistungspunkte) während des Bachelorstudiums an der Universität Hildesheim lässt auf eine in etwa gleichwertige theoretische und sportpraktische Ausbildung schließen (45,6% der ECTS-Leistungspunkte entfallen auf die Sportpraxis) – 13 von 25 Veranstaltungen (52%) bzw. 26 von 48 Semesterwochenstunden (ca. 54 %) sind sportpraktisch orientiert –, die während des Masterstudiums jedoch einen theoretischen Schwerpunkt besitzt (3 von 10 ECTS-Leistungspunkten sind sportpraktisch orientiert; 1 von 5 Veranstaltungen; 2 von 8 Semesterwochenstunden). Insgesamt betrachtet sind damit ca. 43% der ECTS-

Leistungspunkte (29 von 67), 14 von 30 Veranstaltungen (ca. 47%) bzw. 28 von 56 Semesterwochenstunden (50%) des Sportlehramtsstudiums für Haupt- und Realschulen an der Universität Hildesheim der Sportpraxis angehörig. Zudem bietet der Modulplan an der Universität Hildesheim Wahlmöglichkeiten in den Theoriemodulen 2,3 und 4, wie in den Praxismodulen 2 und 4, sowie im Mastermodul „Sportwissenschaftliche Vertiefung“.

Eine ähnliche Ausgeglichenheit zwischen Theorie- und Praxisinhalten lässt sich anhand des Modulplans der Goethe-Universität Frankfurt am Main feststellen, der dem Praxisanteil (MP1-MP6, Ausnahme Didaktik) 28 ECTS-Leistungspunkte (ca. 53%) und dem Theorieanteil (MT1-MT3) 25 ECTS-Leistungspunkte zuschreibt. Dabei sind 8 der 19 Veranstaltungen (ca. 42%) bzw. 24 der 51 Semesterwochenstunden (ca. 47%) der Sportpraxis anhängig. Wahlmöglichkeiten für Studierende bestehen auch in diesem Fall, wenn auch in geringerem Ausmaß, in Modul MT3 („Vertiefung 1: Sozialwissenschaften des Sports II“ oder „Vertiefung 2: Sportpädagogik III“). Eine sportartenspezifische Ausrichtung der Praxisteile lässt sich durch die Nennung konkreter Sportarten (beispielsweise Schwimmen, Turnen, etc.) insbesondere an der Universität Hildesheim erkennen; Tendenzen einer Orientierung an Bewegungsfeldern („Bewegen an Geräten“, „Bewegen im Wasser“, „Laufen, Springen, Werfen“) treten an der Goethe-Universität Frankfurt am Main ebenso auf wie eine Orientierung an den klassischen Sportarten. Während an der Goethe-Universität Frankfurt am Main lediglich Wahlmöglichkeiten im Rahmen des Moduls „MT3: Fachwissenschaftliche Vertiefung“ bestehen, bietet die Universität Hildesheim Wahlmöglichkeiten in den Theoriemodulen 3 und 4, dem Praxismodulen 2 und 4 sowie im Mastermodul „Sportwissenschaftliche Vertiefung“.

Neben der für den grundständig aufgebauten Studiengang an der Goethe-Universität Frankfurt am Main charakteristischen Professionalisierung in Form von fachdidaktischer und pädagogischer Veranstaltung (beispielsweise „Didaktik Bewegungsfeld(er) [...]“, „V1 Fachdidaktische Vertiefung und Spezialisierung“, „B5 pädagogische, geistes- und sozialwissenschaftliche Grundlagen des Sports“) lassen sich diese Tendenzen auch bei den Inhalten der Bachelorphase des Sportlehramtsstudiengangs für Haupt- und Realschulen an der Universität Hildesheim wiederfinden (beispielsweise Teilinhalte der Theoriemodule 1 und 3).

Lehramt an Grundschulen

In einem dem Lehramt an Haupt- und Realschulen naheliegenden ECTS-Leistungspunktebereich – und damit ebenso, mit Hinblick auf die gymnasialen Modulpläne, von inhaltlicher Reduktion betroffen – befinden sich die Sportlehramtsstudiengänge für die

Schulart Grundschule für die exemplarisch ausgewählten Universitäten Leipzig und Koblenz-Landau. Während der Abschluss der Ersten Staatsprüfung an der Universität Leipzig im Fach Sport anteilig 70 ECTS-Leistungspunkte erfordert (Regelstudienzeit acht Semester; gesamtes Studienvolumen 240 ECTS-Leistungspunkte), so benötigen Studierende der Universität Koblenz-Landau im Rahmen eines Bachelor- und Masterstudiums insgesamt 81 ECTS-Leistungspunkte (acht Semester Regelstudienzeit; Studiengesamtvolumen 240 ECTS-Leistungspunkte). Eine Orientierung an den Vorgaben (vgl. Abb. 9) ist an beiden Institutionen durch Studieninhalte im Rahmen der sportspezifischen pädagogisch-didaktischen, der fachwissenschaftlich-theoretischen, wie auch sportpraktischen Dimension gegeben (vgl. Tab. 10; Tab. 11). Eine weitestgehende Ausgewogenheit sportpraktischer und theoretischer Studieninhalte ist in beiden Fällen zu erkennen. An der Universität Koblenz-Landau entfallen in der Bachelorphase 29 der 65 ECTS-Leistungspunkte (ca. 45%), 14 von 26 Veranstaltungen (ca. 54%) bzw. 26 von 46 Semesterwochenstunden (ca. 56,5%) auf die Sportpraxis. Während der Masterphase werden 8 von 16 ECTS-Leistungspunkten, 4 der 8 Veranstaltungen bzw. 8 von 16 Semesterwochenstunden der Sportpraxis zugeordnet. Insgesamt betrachtet weist das Sportlehramtsstudium für Grundschulen an der Universität Koblenz-Landau damit einen sportpraktischen Anteil von ca. 46% (37 von 81 ECTS-Leistungspunkte) bzw. ca. 53% (18 von 34 Veranstaltungen) auf. Der Anteil sportpraktischbezogener Semesterwochenstunden beträgt 34 von 62 (ca. 55%). Ebenso besteht an der Universität Leipzig ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis – 33,66 ECTS-Leistungspunkte (von 70) entfallen auf die Fachpraxis (ca. 48%); 11 von 23 Veranstaltungen (ca. 48%) bzw. 23 von 42 Semesterwochenstunden (ca. 55%) weisen eine sportpraktische Orientierung auf.

Die sowohl am grundständig aufgebauten Studium an der Universität Leipzig (beispielsweise Module 3, 4, und 5: Theorie, Didaktik & Methodik [...]) mit dem Abschluss der Ersten Staatsprüfung wie auch in der Bachelorphase des Studiums an der Universität Koblenz-Landau (beispielsweise Module „Bewegungsfelder im Sportunterricht der Grundschule 1 und 2“, „Lehren und Lernen im Tätigkeitsfeld Sport und Schule (I) oder „Bewegung, Sport und Spiel vermitteln“) pädagogisch-didaktischen Veranstaltungen lassen Rückschlüsse auf eher frühe Professionalisierungstendenzen zu. Auffällig ist jedoch der erst in der Masterphase hergestellte Primarstufenbezug im Rahmen des Sportlehramtsstudiums der Universität Koblenz – eine Eigenheit im universitären Lehrerbildungssystem des Bundeslandes Rheinland-Pfalz, welche zumindest auf eine vergleichsweise späte schulartspezifische Professionalisierung hindeutet. Während im Modulkatalog der Universität Leipzig insbesondere Bewegungsfelder (beispielsweise „Schneesport“, „Bewegen im Wasser“, „Laufen, Springen, Werfen“) vor-

kommen und zudem keine inhaltlichen Wahlmöglichkeiten für die Studierenden bestehen, sind die Inhalte an der Universität Koblenz-Landau vor allem sportartenspezifisch bestimmt (beispielsweise Leichtathletik, Schwimmen, Gerätturnen), wobei Wahlmöglichkeiten in den Modulen 2,4,5, und 6 vorgesehen sind.

4.4.7 Veranstaltungs- und Prüfungsformen

4.4.7.1 Veranstaltungsformen

Durch ihre nicht lediglich (sport-)theoretischen Studieninhalte, sondern ihre zudem systemimmanente Fachpraxis besitzt die universitäre Sportlehramtsausbildung in Deutschland im Vergleich zu anderen, i.d.R. meist theorieorientierten Hochschulfächern einen besonderen Eigencharakter (Hein, 2001, S. 447). Die sich aus diesem Eigencharakter ableitenden Veranstaltungsformen sind somit nicht, wie bei der überwiegenden Anzahl an anderen Universitätsfächern rein theoretischer, sondern auch praktischer Natur. Wie bereits Klose (1982, S. 288) anmerkt, gehören zu den Veranstaltungsformen im Hochschulunterricht eines Sportlehramtsstudiums insbesondere Seminare, Vorlesungen und sportpraktische, theoriebegleitende Veranstaltungen. Angesichts der Betrachtung der Studieninhalte (vgl. 4.4.6) trifft diese Feststellung weiterhin zu, wobei sportpraktische Veranstaltungsformen etwa der Hälfte aller Veranstaltungen innewohnen. Geht man in der Annahme, dass ein umfassendes Sportverständnis eine praktische Erprobung theoretisch erworbener Erkenntnisse und Wissensbestände voraussetzt (Luh, 2006, S. 3), so steht ein angemessenes Theorie-Praxis-Verhältnis hinsichtlich sporttheoretischer- und sportpraktischer Inhalte bei der Konzipierung der Veranstaltungen im Rahmen der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland im Vordergrund (vgl. Hein, 2001, S. 449 f) – Ziel für die Studierenden soll es sein, „Sport zu *können*, Sport zu *kennen* und Sport *vermitteln zu können* (Kuhlmann, 2003, S. 50). In Anbetracht der sportpraktischen und sporttheoretischen Studieninhalte der unter 4.4.6 angeführten exemplarisch ausgewählten Universitäten scheint ein „angemessenes“ Theorie-Praxis-Verhältnis eine annähernde Ausgewogenheit von sporttheoretischen und sportpraktischen Inhalten zu bedeuten. Sportpraktische Veranstaltungsformen besitzen demnach seminarähnlichen Charakter und beabsichtigen durch das Schaffen geeigneter Lernsituationen, gemäß den Ausführungen der KMK, Studierende zu befähigen, „sportliches Bewegen auf angemessenem Niveau auszuführen

[und] anderen in differenzierter Weise mit unterschiedlichen Aufgabenanforderungen zu vermitteln und [dieses] zu analysieren“ (2019, S. 61).

4.4.7.2 Prüfungsformen

Bei einer Analyse der Prüfungsformen des Sportlehramtsstudiums im Kontext einer stattgefundenen Modularisierung im Rahmen der Bologna-Reformen wird grundsätzlich zwischen Modulprüfungen und Staatsprüfungen unterschieden. Lehramtstypen mit dem Abschlussziel „Erste Staatsprüfung“ beinhalten sowohl einen universitären, modularisierten Prüfungsteil (vgl. Fischler, 2015, S. 684), als auch vom jeweiligen Bundesland gestellte staatliche Prüfungen. Lehramtsstudiengänge, welche im Rahmen eines modularisierten Bachelor- und Mastersystems stattfinden, verfügen hingegen ausschließlich über universitäre Modulprüfungen. Somit reicht das Wesen der Prüfungen von einer stark geprägten Zentralisierung und Standardisierung und damit einhergehend weitestgehend vereinheitlichten Prüfungsanforderungen innerhalb eines Bundeslandes (Staatsprüfungen) bis hin zu dezentralen und somit standortspezifischen Prüfungen. Es lässt sich demnach insgesamt von einer zersplitterten Prüfungsstruktur sprechen (Terhart, 2007, S. 52), die bereits im Rahmen der Sporteignungsprüfungen vor Beginn des Studiums vorzufinden ist (vgl. 4.4.1.3). Im Folgenden sollen nun zunächst die Prüfungsformen der Sportlehramtsstudiengänge mit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung (auch Erstes Staatsexamen oder Erste Lehramtsprüfung) behandelt werden. Es folgt ein Überblick über Staats- und Modulprüfungen im Rahmen eines Sportlehramtsstudiums in Deutschland.

4.4.7.2.1 Staatsprüfungen

Die Staatsprüfung wird als eine „von staatlichen Prüfungsausschüssen abgenommene Prüfung für den Eintritt in einen staatlichen oder staatlich überwachten Beruf“ (Brockhaus Enzyklopädie, 1973, S. 809) definiert und kann somit als staatliche Qualitätssicherung für Berufsfelder „für primär staatliche Aufgabenbereiche“ (Tscherpel, 2006, S. 293) betrachtet werden. Die Staatsprüfung bzw. deren Teilprüfungen werden demnach nicht von den jeweiligen Universitäten, sondern von den zuständigen Staatsministerien „als zentrale staatliche Prüfung“ (Ludwig-Maximilians-Universität München) organisiert und deren Vorgaben ministeriell be-

stimmt. Die Staatsprüfungen für das Sportlehramt können je nach Bundesland sowohl mündliche, schriftliche, als auch sportpraktische Anforderungen beinhalten, welche teilweise nicht erst am Ende, sondern auch bereits während des Studiums abgelegt werden können (vgl. Tab. 17). Die Prüfungsgebiete sowie die genauen inhaltlichen Prüfungsanforderungen obliegen den zuständigen Staatsministerien der Länder, wodurch es wiederum trotz des gleichen Abschlusses (Erste Staatsprüfung) zu erheblichen länderspezifischen Prüfungsunterschieden kommen kann. Universitätsabhängige Modulprüfungen können zudem trotz des Abschlusses der Ersten Staatsprüfung (mitsamt i.d.R. bundeslandweiten Staatsprüfungen) auch innerhalb eines Bundeslandes zu einer heterogenen Prüfungsstruktur führen. Länderspezifische Unterschiede der Staatsprüfungen bestehen auch im Fach Sport seit mehreren Jahrzehnten (vgl. Helmke & Opel, 1997, S. 47 f). Ersichtlich werden die derzeitigen Unterschiede durch Tabelle 17, welche exemplarisch die Merkmale der Ersten Staatsprüfung der Bundesländer für das Fach Sport an Gymnasien gegenüberstellt:

Tabelle 17 Übersicht zur ersten Staatsprüfung der jeweiligen Bundesländer für das Fach Sport an Gymnasien

Bundesland	Rechtliche Grundlage	Gewichtung Modulprüfung zu Examensprüfung (vom Hundert) ¹³⁶	Studienbegleitende Staatsprüfung	Prüfungsinhalte
Bayern	LPO I Bayern, insbes. § 3, § 83	40 zu 60	ja, ausgenommen schriftlicher Teil	a) jeweils eine schriftliche Prüfung in den Fachbereichen Sportbiologie/Sportmedizin, Trainingswissenschaft und Sportpädagogik/Sportdidaktik b) jeweils eine sportpraktische Prüfung aus den Bereichen Sportspiel I & II (Fußball, Handball, Basketball, Volleyball), Leichtathletik, Schwimmen, Turnen an Geräten einschließlich Bewegungskünste, Gymnastik und Tanz, Schneesport c) jeweils eine mündliche Prüfung zu den unter b) genannten Prüfungsgebieten
Hessen	HLbGDV, insbes. § 22, § 23, § 27, § 29	30 zu 60	nein	schriftliche oder mündliche (Zweifach-) Prüfung

¹³⁶ Die Examensprüfungen in Sport kann in einigen Bundesländern, je nach Fachwahl, zusätzlich die schriftliche Hausarbeit enthalten, die jedoch i.d.R. studienbegleitend angefertigt wird.

Bundesland	Rechtliche Grundlage	Gewichtung Modulprüfung zu Examensprüfung (vom Hundert) ¹³⁷	Studienbegleitende Staatsprüfung	Prüfungsinhalte
Mecklenburg-Vorpommern	LehPrVO M-V, insbes. §5, § 23	a) Fachdidaktik: 50 zu 50 b) Fachwissenschaft: 40 zu 60	ja, sportpraktische Prüfung nach dem sechsten Semester	a) eine sportpraktische Prüfung b) eine mündliche Prüfung im Bereich der Fachwissenschaft c) eine mündliche Prüfung im Bereich Fachdidaktik
Saarland	LPO I Saarland, insbes. § 3, § 8	80 zu 20	nein	a) mündliche Prüfung fachlicher und fachdidaktischer Studieninhalte
Sachsen	LPO I Sachsen, insbes. §10, §12, §13, §96	lehramtstypabhängig	nein	mündliche und schriftliche Prüfung im Bereich Fachwissenschaft/Fachdidaktik
Sachsen-Anhalt	LPVO, insbes. § 6, § 46, § 47	60 zu 40	nein	schriftliche Prüfung im Bereich Fachwissenschaft ($\frac{2}{3}$) und Fachdidaktik ($\frac{1}{3}$).
Thüringen ¹³⁸	ThürEST-PLGymVO, insbes. § 13, § 14, § 24, A 22.	60 zu 40	nein	a) schriftliche Prüfung in der Fachwissenschaft b) mündliche Prüfung in der Fachwissenschaft c) mündliche Prüfung in der Fachdidaktik

Das Verhältnis der Gewichtung der Prüfungsteile der von den Landesministerien initiierten Staatsprüfungen und den durch die Universitäten gesteuerten Modulprüfungen gestaltet sich je nach Bundesland verschieden. Während die Gewichtung der Staatsprüfung und den Modulprüfungen in Bayern und in Mecklenburg-Vorpommern (Fachwissenschaft) 60 zu 40 vom Hundert beträgt und damit die Staatsprüfung als Hauptprüfung betrachtet werden kann, verändert sich diese prozentuale Verteilung bis hin zu einer im Saarland angewandten 20-zu-80-Regelung, bei welcher den universitären Modulprüfungen eine weit größere Gewichtung zugesprochen wird. Weitere Unterschiede, die das heterogene Bild von Ersten Staatsprüfungen

¹³⁷ Die Examensprüfungen in Sport kann in einigen Bundesländern, je nach Fachwahl, zusätzlich die schriftliche Hausarbeit enthalten, die jedoch i.d.R. studienbegleitend angefertigt wird.

¹³⁸ Das Bundesland Thüringen stellt einen Sonderfall dar. Hier kann je nach Lehramtstyp und Standort zwischen einem grundständigen Studium mit dem Abschluss der Ersten Staatsprüfung (Universität Jena; Lehramtstyp III und IV) und einem konsekutiven Studiengang mit Bachelor- bzw. Masterabschluss (Universität Erfurt; Lehramtstyp I und III) gewählt werden (vgl. Abb. 9).

in Deutschland unterstreichen, ergeben sich bei den Inhalten und den damit verbundenen Anforderungen der länderspezifischen Ersten Staatsprüfungen. Im Saarland ist lediglich eine mündliche und in Sachsen-Anhalt eine schriftliche Prüfung abzuleisten – in Hessen ist dies von der Prüfung im Zweitfach abhängig –, wohingegen die Erste Staatsprüfung in Sachsen und Thüringen sowohl mündliche, als auch schriftliche Prüfungsteile beinhaltet. In Mecklenburg-Vorpommern absolvieren Studierende neben mündlichen Prüfungen ebenso eine sportpraktische Prüfung. Einzig die Erste Staatsprüfung des Bundeslands Bayern beinhaltet sowohl (eine Vielzahl an) praktische(n), mündliche(n), wie auch schriftliche(n) Prüfungen, wobei die Bewertungsmaßstäbe, insbesondere bei messbaren Leistungen (beispielsweise Zeitschwimmen, Weitsprung, etc.) ebenso staatlich definiert sind (vgl. KWMBI, 2009, S. 242). Ein studienbegleitendes Absolvieren von Teilen der Ersten Staatsprüfung ist nur in Bayern und Mecklenburg-Vorpommern möglich – eine Gegebenheit die insbesondere im Bundesland Bayern auf den vergleichbar hohen Umfang der Staatsprüfung(en) zurückzuführen ist. Staatsprüfungen sind grundsätzlich, im Gegensatz zu Modulprüfungen (vgl. 4.4.7.2), abschlussnotenrelevant. Die Diversität der Staatsprüfungen zeigt sich auch in der Reichweite ihres Geltungsbereichs. Beispielsweise definiert § 1 der LPO I Bayern die Erste Staatsprüfung als eine für alle Studierenden eines Prüfungsjahrgangs aller bayerischen Universitäten einheitliche Prüfung, während § 13 der LPO I Sachsen lediglich allen Teilnehmer eines Prüfungstermins derselben Hochschule dieselben Aufgaben zugesteht. So mögen Staatsprüfungen in jedem Fall eine Vereinheitlichung der Prüfungsmodalitäten eines jeweiligen Bundeslandes nach sich ziehen (vgl. Tab. 17), eine inhaltliche Gleichheit der Prüfung(en) im selben Bundesland muss dies jedoch nicht zwangsweise bedeuten.

4.4.7.2.2 Modulprüfungen

Über Umfang und Gestaltung der Modulprüfungen, die bei Sportlehramtsstudiengängen im Rahmen eines Bachelor- und Mastersystems als einzige, bzw. die bei oben genannten, grundständig aufgebauten Staatsexamensstudiengängen als Teilprüfungsform neben den Prüfungsteilen der Staatsprüfung in einem „doppelte[n] Prüfungssystem“ (Bechtold & Helferich, 2008, S. 58) vorgesehen sind, entscheiden die jeweiligen Universitäten im Rahmen der ministeriellen Vorgaben selbst. Je nach Interpretation der Hochschulen von häufig vagen Vorgaben können kann die Größe der festgelegten Module, d.h. die Anzahl der Veranstaltungen bzw. ECTS-Leistungspunkte zwischen einer und ebenso zahlreichen Lehrveranstaltungen Unter-

schiede bestehen (vgl. Pietzonka, 2014, S. 162 ff). Dadurch variieren die Prüfungen zwischen einer Gesamtmodulprüfung (auch bei mehreren Veranstaltungen in diesem Modul) und mehreren Modulteilprüfungen (vgl. 4.4.6). Während sich die Staatsprüfungen im Fach Sport in drei Teilbereiche (mündliche Prüfungen, schriftliche Prüfungen und sportpraktische Prüfungen) gliedern lassen (vgl. Tab. 17), verhält es sich mit einer solchen Gliederung von Modulprüfungen (auch als Teil grundständig aufgebauter Studiengänge mit abschließender Erster Staatsprüfung) aufgrund der oben genannten universitären interpretatorischen Freiheit der Rahmenvorgaben bei der Gestaltung von Modulen und deren Prüfungen und der damit entstehenden Heterogenität im Vergleich zu Staatsprüfungen schwieriger. Sporttheoretische und sportpraktische Modulprüfungen sind – im Gegensatz zu Prüfungen im Rahmen der Ersten Staatsprüfung (vgl. Tab. 17) – beiderseits grundsätzlicher Bestandteil eines Sportlehramtsstudiums in Deutschland (vgl. auch 4.4.6). Dabei sind neben Demonstrations- und Leistungsprüfungen (bzw. Komplexprüfungen) in der Sportpraxis vor allem Klausurarbeiten, Haus- bzw. Seminararbeiten, Bachelor-, Master- bzw. Abschlussarbeiten, mündliche Prüfungen, Projektarbeiten, Portfolios, Referate/Präsentationen und ggf. weitere vielfältige Prüfungsformate Teile sporttheoretischer Prüfungen, welche sich u.a. an den Bestimmungen der jeweiligen Hochschulgesetze der Länder, des Hochschulrahmengesetzes bzw. an den Beschlüssen der KMK orientieren (vgl. u.a. § 9 Abs. 2 HRG; KMK, 1998, S. 9 ff und 31 f; Saalfrank & Lerche, 2013, S. 80 f; 4.4.6) Teile einer modularisierten Prüfungsstruktur. Die Modulprüfungen der Universitäten können zudem in Prüfungsleistungen und Studienleistungen unterschieden werden. Während eine Prüfungsleistung sowohl bewertet, wie auch benotet wird, stellt eine Studienleistung „eine bewertete – aber nicht notwendigerweise auch benotete – individuelle Leistung“ (KMK, 1998, S. 32) dar. Eine für die Abschlussnote relevante Bedeutung besitzen somit lediglich die bewerteten und zugleich benoteten Prüfungsleistungen. Über das Verhältnis von Studien- und Prüfungsleistungen entscheiden die Universitäten, wodurch die Zersplitterung der gesamten Prüfungsstruktur deutschlandweit (Terhart, 2007, S. 52) zudem verstärkt wird.

4.4.8 Studienabschluss

Im Rahmen der im Juni 1999 von 29 europäischen Bildungsministern unterzeichneten Bologna-Erklärung, die als zentrale Aufgabe die Umwandlung bestehender Studienstrukturen in ein Bachelor- bzw. Mastersystem nach internationalem Vorbild vorsah (vgl. Tscherpel, 2006, S.

279), entstanden auch strukturelle Veränderungen des Sportlehramtsstudiums in Deutschland. Aufgrund des in Deutschland dominanten Bildungsföderalismus, der auf der Grundlage von Art. 75 und 91 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland dem Bund eine „Erweiterung seiner Kompetenzen auf dem Gebiet des Schulwesens“ (Köhler, 1996, S. 49) versagt, gestaltet(e) sich die Umsetzung dieser durch die Bologna-Reform beschlossenen Anpassung bzw. Vereinheitlichung im Sinne eines europäischen Konsens als heterogen. Diese nicht vorhandene Homogenität deutscher Studienstrukturen macht sich auch bei den mit erfolgreicher Beendigung eines sportlehramtsbezogenen Studiengangs zu erreichenden Abschlüssen bemerkbar, wie aus Tabelle 18 hervorgeht. Tabelle 18 führt zu einem jeweils den Abschluss (Lehramtstyp I-IV) an, der nötig ist, um die Voraussetzungen für den Zugang zum landeseigenen Referendariat, also der zweiten Phase der Lehrerbildung, welcher sich in allen Bundesländern an die universitäre Ausbildung anschließt, zu erfüllen. Zudem werden nur jene Abschlüsse angeführt, die auch von den Hochschulen bzw. Staatsministerien des jeweiligen Bundeslandes vergeben werden.

Tabelle 18 Universitätsabschlüsse im Rahmen eines Sportlehramtsstudiums in den Bundesländern

Bundesland	<i>Erste Staatsprüfung</i>	<i>Lehramtsbezogener Bachelor- und Masterabschluss</i>
Baden-Württemberg	nein	ja
Bayern	ja	nein
Berlin	nein	ja
Brandenburg	nein	ja
Bremen	kein Sportlehramtsstudium	kein Sportlehramtsstudium
Hamburg	nein	ja
Hessen	ja	nein
Mecklenburg-Vorpommern	ja	nein
Niedersachsen	nein	ja
Nordrhein-Westfalen	nein	ja
Rheinland-Pfalz	nein	ja
Saarland	ja	nein
Sachsen	ja	nein
Sachsen-Anhalt	ja	nein
Schleswig-Holstein	nein	ja
Thüringen	Lehramtstyp III und IV	Lehramtstyp I und III

Das Berufsschullehramt, das wie auch das Lehramt an sonderpädagogischen Einrichtungen nicht im Zentrum dieser Arbeit stehen soll, wird in allen Bundesländern außer dem Freistaat Sachsen (Erste Staatsprüfung) mit einem Master-Abschluss beendet. Für die Lehramtstypen I-IV setzt der Zugang zum Referendariat einen lehramtsbezogenen Masterabschluss oder die

Erste Staatsprüfung (2. Qualifikationsstufe europäischer Hochschulabschlüsse; vgl. KMK, 2005c, S. 1, bzw. ISCED-Level 7 von 8; vgl. UNESCO, 2012, S. 55-58) voraus – ein lehramtsbezogener Bachelorabschluss berechtigt in keinem Bundesland den Zugang zum Vorbereitungsdienst. Zwar wird bei Betrachtung von Tabelle 18 eine Diversität zwischen den Bundesländern deutlich, es sei jedoch auch erwähnt, dass auf der Grundlage des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, sofern sie die länderspezifischen Mindestvoraussetzungen erfüllen (beispielsweise zugelassene Fächerkombination), die Regel ist (vgl. KMK 2005; KMK 2013). So ist es auch für Absolventen eines Lehramtsstudiengangs möglich – diese festgestellte Gleichwertigkeit¹³⁹ vorausgesetzt – , in einem anderen Bundesland den Vorbereitungsdienst anzutreten, auch wenn der eigene Abschluss vom vergebenden Abschluss des Zielbundeslandes differiert oder derselbe Studienabschluss eines anderen Bundeslandes vorliegt. Die Webseite Studienwahl.de (2019), ein von der Bundesagentur für Arbeit zusammen mit der Stiftung für Hochschulzulassung betriebenes Internetportal für Studieninformationen, merkt in diesem Kontext dennoch an, dass es aufgrund der heterogenen universitären Lehramtsausbildungen „von Vorteil sein [kann], wenn das Studium und der Vorbereitungsdienst in dem Bundesland absolviert werden, in dem eine spätere Anstellung im Schuldienst angestrebt wird“ – eine Aussage, die trotz eines grundsätzlichen Anerkennungsbestrebens der Abschlüsse verschiedener Bundesländer auf die auf etwaige Schwierigkeiten in der Praxis verweist.

Es ließe sich zwar vermuten, dass im Zuge der Beschlüsse von Bologna ein Trend zur Einführung von Bachelor- bzw. Masterabschlüssen (immerhin bieten mittlerweile neun der 15 Bundesländer mit Sportlehramtsstudium diesen Abschluss für die Lehramtstypen I-IV an), jedoch gibt es auch entgegengesetzte Bewegungen in Richtung traditioneller Erster Staatsprüfung. Beispielsweise beschloss der Freistaat Sachsen im Jahr 2006 die Abkehr von der Ersten Staatsprüfung zu Gunsten einer Ausbildung im Rahmen eines Bachelor- bzw. Mastersystems. Ohne die Evaluation des ersten Abschlusskandidaten abzuwarten, entschied sich der Freistaat Sachsen zu einer Rückkehr zur Ersten Staatsprüfung (vgl. Müller, Petzold & Schlöffel, 2013, S. 46). Somit existieren ebenso Entwicklungen, welche die Erste Staatsprüfung im Sinne einer „Eingangs- oder Zugangsprüfung [in den Staatsdienst]“ (Winter, 2004, S. 19) im Licht des öffentlichen Interesses erscheinen lassen und einem „Zurückdrängen der staatlichen Einfluss-

¹³⁹ Die Schwierigkeit der Beurteilung der Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse der Länder ergibt sich insbesondere durch die Diversität der Studieninhalte (vgl. 4.4.6), die unterschiedlichen Regelstudienzeiten und Leistungspunkte (vgl. 4.4.4) und die Heterogenität der Prüfungsformen (vgl. 4.4.7). Aufgrund dieser teils erheblichen Unterschiede, kann selbst bei einer gleichen Abschlussbezeichnung (Erste Staatsprüfung oder Master of Education) nicht zwangsweise eine Gleichwertung folgen, auch wenn die Beschlüsse der KMK (2013) eine solche Gleichstellung im Sinne der Mobilitätsförderung von Lehrerinnen und Lehrern verfolgen.

nahme“ (Petzold-Rudolph, 2017, S. 225) im Rahmen reduzierter staatlicher Qualitätssicherung (vgl. Tscherpel, 2006, S. 293) auf die (Sport)-Lehramtsausbildung entgegenwirken. Eine unmittelbare zukünftige Entwicklung zu Gunsten der durch die Bologna-Reform präferierten Bachelor- bzw. Masterabschlüsse ist demnach nicht zwingend zu erwarten.

4.4.9 Universitäre Lehrerbildung in der Diskussion

Im Zuge der durchwachsenen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulvergleichsstudien wie TIMMS, IGLU oder PISA wurde die Frage nach geeigneten Qualitätsstandards für den Unterricht, aber ebenso für die Lehrerbildung aufgeworfen (KMK, 2004), um unter Berücksichtigung des „maßgeblichen Einfluss[es] [von Lehrkräften] auf die Qualität von Unterricht und folglich auch auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schüler“ (Awad & Gerlach, 2018, S. 137) – neben anderen Ansatzpunkten – „das Pferd von hinten aufzuzäumen“ oder auch „das Problem an der Wurzel zu packen“. Diskussionen, welche die Frage nach der „guten“ universitären Sportlehrerbildung – als Fragment der universitären Lehrerbildung aller Unterrichtsfächer – behandeln, lassen sich folglich in den Gesamtkontext dergleichen einbetten. Im Folgenden sollen nun zunächst öffentliche, wie wissenschaftliche Diskussionen um den Stand der gesamten gegenwärtigen (universitären) Lehrerbildung¹⁴⁰ exemplarisch skizziert werden, bevor im Anschluss daran die Sportlehrerbildung an Universitäten in den Mittelpunkt gerückt wird. Die Skizzierung der Diskussion um die deutsche universitäre (Sport-)Lehrerbildung ermöglicht es, etwaige bestehende „Problembeziehungen zwischen der Schulwirklichkeit (einschließlich Sportunterricht) und Aspekten der Lehrerausbildung“ (Elflein, 1992, S. 31) zu erkennen, sie mit den Ergebnissen der gesamten innen- und außersystemischen Betrachtung in Verbindung zu setzen und im Rahmen dieser Kontextualisierung bei der, dem innensystemischen Vergleich folgenden Darlegung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven ggf. berücksichtigen zu können.

¹⁴⁰ Im Rahmen der „gegenwärtigen“ (Sport)Lehrerausbildung werden in diesem Kontext vor allem Diskussionen und Entwicklungen Berücksichtigung, die ihren zeitlichen Ursprung in oder nach den Bildungsreformen von Bologna um die Jahrtausendwende finden.

4.4.9.1 Allgemeine universitäre Lehramtsausbildung

Polyvalenz vs. Professionalisierung

Mit der auf den Verträgen von Bologna basierenden Modularisierung sollte im Zuge einer polyvalenteren Ausrichtung der Lehramtsstudiengänge und damit einer zeitlich späteren Lehramtsorientierung während des Studiums, eine verbesserte Berufsperspektive für Absolventinnen und Absolventen außerhalb des „Cobweb-Theorems“ bzw. des „Schweinezyklus“ (vgl. Lutter, 1997, S. 89), also des oftmals zyklischen, von Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrermangel geprägten Einstellungsverfahrens in den Staatsdienst (Schnabel-Schüle, 2012, S. 37; Terhart, 2007, S. 48, 53) entstehen. Lehramtsstudierenden sollte es die ihnen in grundständigen Studiengängen verwehrte Möglichkeit geben, auf die Prognosen für den Einstellungsbedarf der Länder adäquat zu reagieren und gegebenenfalls die studierten (Lehramts-)Fächer durch vertiefte fachliche Inhalte (statt pädagogisch-didaktische) Berufslaufbahnen außerhalb des Lehramtsbereichs anzusteuern. Zudem war es das Ziel dieser kreierten Flexibilität und Permeabilität, „berufsbiographische Entscheidungen nach hinten zu verlagern“ (Danker, 2013, S. 248), auch mit der Absicht, nur diejenigen Studierenden für den Beruf des Lehrers zu gewinnen, welche dies aus voller Überzeugung wünschen und sich nicht aufgrund von mangelnden Alternativoptionen, besonders in fortgeschrittenen Semestern, dazu genötigt sehen. Ob eine polyvalente Ausbildung (mit einem primär auf ein soziales Berufsfeld beschränkter Bachelor- bzw. Master of Education) auf Kosten einer frühen Professionalisierung gerade auch im Lehramtsbereich sinnvoll ist, kann berechtigterweise durchaus hinterfragt werden (vgl. Danker, 2013, S. 258). Zwar mag die Forderung nach einer polyvalent ausgerichteten, „über den Tellerrand sehenden“ Lehrerbildung insbesondere in Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit seine Berechtigung haben (speziell für die betroffenen Absolventen), einer spezifischen, auf den Beruf zugeschnittene und explizit vorbereitenden Studienausbildung im Sinne einer (frühzeitigen) Professionalisierung steht diese „Berufsfeldverbreiterung“ jedoch im Weg. Unabhängig von der Qualität einer solch breiteren Ausbildung; – das Ziel sollte sein, angehende Lehrer möglichst gut (d.h. auch gezielt) auszubilden, sodass deren Schülerinnen und Schüler in spe möglichst guten Unterricht erfahren – die Flexibilität der Studierenden als Prämisse für die Lehramtsausbildung zu setzen, führt an diesem eigentlichen Ziel vorbei. Ebenso kann das Argument, dass eine Permeabilität der universitären Ausbildung nur jene Studierenden „den Schulen übergibt“, die auch vom Lehrberuf gänzlich überzeugt sind, hinterfragt werden. So könnte im selben Atemzug auch argumentiert werden, dass diese Durchlässigkeit gerade in

Zeiten des Lehrermangels auf opportunistischer Weise solche Studierenden spät „ins Boot holt“, welche mit Aussicht auf Verbeamtung bzw. sicherer Anstellung die Gunst der Stunde nutzen wollen. Eine einseitige Bewertung, inwiefern die in vielen Bundesländern (vor allem mit polyvalenten Bachelor- und Masterstudiengängen) existierende Flexibilität und Permeabilität ihre Berechtigung in Lehramtsstudiengängen hat, kann demnach kaum erfolgen.

Variabilität der Studienstrukturen und Inhalte

Die Existenz eines Doppelsystems, also die Zersplitterung der Studienstruktur des Lehramtsstudiums in Deutschland (Terhart, 2007, S. 51) – ein Lehramtsstudium ist je nach Bundesland grundständig oder auch konsekutiv (mit oftmals stark polyvalenter Ausrichtung) möglich – scheint die Uneinigkeit über den in der universitären Lehramtsbildung einzuschlagenden Weg zu unterstreichen. Berücksichtigt man die in den verschiedenen Studienstrukturen existierenden Sub-Modelle wie Major-Minor-Modell oder Equal-Modell (vgl. 4.3), welche wiederum selbst von Bundesland zu Bundesland verschieden gestaltet werden, sowie unterschiedliche Studienvoraussetzungen, Regelstudienzeiten, Studieninhalte, Abschlüsse und Prüfungen, so scheint der Begriff Doppelsystem die Komplexität der Wirklichkeit stark zu reduzieren. Der Bildungsföderalismus, eine bunte „Spielwiese der Länder“ (Wippermann, Wippermann & Kircher, 2013, S. 345), welchen auch Teile der Lehrerschaft mit Hinblick auf das Schulsystem mit Kritik überziehen (ebd., 2013, S. 345), machte sich schon zuvor bei derselben während ihrer universitären Ausbildung bemerkbar – „16 Bundesländer produzieren 16 landeseigene Lehramtsausbildungskonzepte“ (Danker, 2013, S. 251). Dies führt trotz der durch die Konferenz der Kultusminister der Länder erlassenen gemeinsamen Standards offensichtlich nicht zu einer weitestgehenden Homogenisierung bzw. Äquivalenz der universitären Lehrerausbildung in Deutschland. Die universitär „fertig“ ausgebildeten Lehrkräfte sind letztendlich ausgebildete Lehrkräfte ihres jeweiligen Bundeslandes (wenn nicht mitunter dessen Universitäten) mit – so ist aufgrund der in vielen innensystemischen Aspekten differierenden Ausbildungen auszugehen – unterschiedlichen fachbezogenen Qualifikationen (vgl. 4.4.6). Die Bildungshoheit der Länder scheint der durch Bologna für den europäischen Hochschulraum initiierten „Homogenisierung von Wissensprozessen“ (Serrano-Veladere, 2008, S. 24) (auch im Rahmen der universitären Lehramtsbildung) übergeordnet zu sein. Eine europaweit einheitliche (oder zumindest vergleichbar ähnliche) universitäre Lehrerbildung scheint daher – allein durch die bestehende Heterogenität innerhalb Deutschlands und teilweise desselben Bundeslandes – fortwährend in weiter Ferne.

„Praxisschock“

Zwar soll der zweite, nicht universitäre Teil der Lehramtsausbildung, das Referendariat, nicht Bestandteil dieser Arbeit sein, jedoch können dort auftretende Spannungen auf das universitäre Studium zurückgeführt werden. Der oftmals vorzufindende „Praxisschock“, also die Diskrepanz zwischen erlerntem Fachwissen und den praktischen Anforderungen im Unterrichtsalltag – kurzum: ausgelöst durch ein berufsentferntes Studium – erscheint als häufig auftretendes Problem im Referendariat (vgl. u.a. Kuhlmann, 2003, S. 46; Lebendig & Posselt 2014; Lüpke-Narberhaus 2012; Schütz 2016; Terhart, 2001, S. 20 ff). Eine fehlende Verknüpfung zwischen der ersten universitären und der zweiten nichtuniversitären Phase durch fehlenden oder zu gering bemessenen Schulpraxisbezug und verhältnismäßig hoher (sport)wissenschaftlicher Inhalte (Naul, 2002, S. 106 f) während des Studiums scheint oftmals die Konsequenz zu sein. Einige Bundesländer entgegnen diesem Theorie-Praxis-Problem mit sogenannten Praxissemestern (Langzeitpraktika), welche die ohnehin schon bestehenden kurzzeitigen Schulpraktika ergänzen sollen (Schüssler & Weyland, 2017, S. 21). Mit der „Hoffnung auf eine stärker praxisbezogene und enger an der beruflichen Praxis von Lehrkräften orientierte Ausbildung“ (ebd., 2017, S. 21) sollen Studierende im Sinne einer Berührung von (universitärer) Lehramtsausbildung und Schulwirklichkeit (Söll, 1997, S. 30) besser auf die schulpraktischen Aufgaben in der zukünftigen Berufswirklichkeit vorbereitet werden. Dieser Einblick gewährt Studierenden die Chance die eigene Identifizierung mit dem Beruf des Lehrers nochmals kritisch wie reflektierend zu hinterfragen und ggf. zu überdenken. Die große Diversität bezüglich der Gestaltung und des Umfangs von Praxisphasen während der universitären Lehramtsausbildung der Bundesländer (vgl. Radhoff & Ruberg, 2016, S. 51-57; Weyland, 2012, S. 30-48) sowie eine starke länder- und universitätsspezifische Diskrepanz bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlicher Anteile des Studiums (Radhoff & Ruberg, 2016, S. 48 ff) spiegeln eine auf bildungsföderalistische Strukturen aufbauende Uneinigkeit über die Einschätzung der Lehramtsstudiengänge hinsichtlich ihrer adäquaten Vorbereitungsfunktion auf die zweite Phase der Lehrerbildung wider.

4.4.9.2 Universitäre Sportlehramtsausbildung

Kompetenzorientierung

Zwar erfolgte durch den Bolognaprozess auch im Rahmen der Lehrerbildung eine Festlegung von „professionsspezifischen Kompetenzen und Standards“ (Heinzel, 2009, S. 268), welche ebenso spezifisch für die (universitäre) Sportlehramtsausbildung festgesetzt wurden (vgl. 4.4.5; Abb. 8), Studien, welche diesen Kompetenzerwerb im Rahmen des Sportlehramtsstudiums messen bzw. bilanzieren und dadurch Empfehlungen für eine fortschrittliche universitäre Sportlehrerbildung geben könnten, liegen jedoch nicht vor (Meier, 2012, S. 148) und werden auch in naher Zukunft aufgrund des Wesens von Kompetenzen als nicht naturwissenschaftliche, sondern sozial- und humanwissenschaftliche Variable (vgl. Erpenbeck, 2005, S. 223) unter wissenschaftlichen Voraussetzungen schwierig zu messen und evaluieren sein. Eine valide Überprüfung hinsichtlich des Erreichens der für die universitäre Sportlehramtsausbildung festgelegten Standards und Kompetenzen wird daher weiterhin schwierig bleiben – ein direktes Feedback für die aktuelle universitäre kompetenzorientierte Sportlehramtsausbildung und deren festgelegte Kompetenzen bleibt also aus. Durch die Unterschiedlichkeit der universitären Sportlehramtsausbildung der Länder (und auch teilweise zwischen den Universitäten eines selben Bundeslands) müsste eine solche Evaluierung ohnehin für jedes Bundesland, wenn nicht sogar für jede Universität stattfinden, um valide Aussagen hierüber treffen zu können. Ein den Gütekriterien entsprechendes Gesamturteil über die auf Kompetenzen beruhende Sportlehramtsausbildung in Deutschland zu treffen, rückt demnach in unbestimmte Zukunft. Zwar scheint es offensichtlich, dass ein kompetenzorientierter Sportunterricht¹⁴¹ (vgl. 4.2.2) Lehrkräfte bedarf, die diesen auch kompetenzorientiert gestalten können, ob sie hierfür jedoch selbst auch ein zwingend kompetenzorientiertes wissenschaftliches Studium durchlaufen müssen, kann auch aufgrund der oben genannten fehlenden empirischen Belege in der kompetenzorientierten (Sport-)Lehrerbildung hinterfragt werden (vgl. Sander, 2013, 112 f). Nach Sanders (2013, S. 113) Ansicht führt zudem die Formulierung der Lernergebnisse eines Lehramtsstudiums als Kompetenzen möglicherweise „entweder zu einer Aushöhlung des Kompetenzbegriffs oder zu lehrformelhaften Legitimationsfloskeln oder auch zu beidem“, wobei dies vor allem durch die Operatoren „kennen“ und „wissen“ bei der Kompetenzformulierung gegeben sei, die nicht im Einklang mit der „Komplexität des Weinert’schen Kompe-

¹⁴¹ An dieser Stelle soll die Legitimation und Sinnhaftigkeit eines kompetenzorientierten Sportunterricht nicht diskutiert werden.

tenzbegriffs“ stünden. Tatsächlich bestätigt sich bei der Betrachtung der zwölf für die (universitäre) Sportlehrramtsausbildung formulierten Kompetenzen (vgl. Abb. 8) eine ersichtliche Tendenz zu den Operatoren „(er)kennen“ und „wissen“, welche die von Sander geäußerte Kritik an einer kompetenzorientierten Lehrerbildung auch konkret auf die Sportlehrramtsausbildung übertragbar macht.

Beliebigkeit der Studieninhalte und die Relevanz von Sporteignungsprüfungen

Thierer (2009, S. 441) kritisiert „eine gewisse Beliebigkeit“, die bei den Inhalten eines Sportlehrramtsstudiums an den Tag treten und moniert die damit verbundene Gleichgültigkeit bezüglich einer Unverzichtbarkeit oder aber Exemplarität von Studieninhalten, sowohl sportpraktischer, als auch sporttheoretischer Natur. Diese „Zufälligkeit, Zusammenhangslosigkeit und Hochschuldidaktikferne“ attestierte Brettschneider (1998, S. 433) der universitären Sportlehrramtsausbildung bereits zuvor. Trotz heute geltender Leitlinien der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, welche als gemeinsame Kompetenzgrundlage für die Erstellung der Studieninhalte eines Sportlehrramtsstudiums in den Bundesländern dienen soll (vgl. 4.4.6), besteht diese inhaltliche Heterogenität und die damit verbundene „Beliebigkeit“ zum Teil weiterhin (vgl. Kuhlmann, 2003, S. 55) und bestätigt offenbar diese Beliebigkeit bei der Auswahl der Studieninhalte – beginnend noch vor dem eigentlichen Studium, mit den unterschiedlichsten inhaltlichen Anforderungen und Disziplinen im Rahmen der Sporteignungsprüfungen der verschiedenen Universitäten bzw. Bundesländer (vgl. 4.4.1.3). Ob die Sporteignungsprüfungen – von deren Verschiedenartigkeit ganz zu schweigen - tatsächlich (nur) durch sportmotorische Tests Angaben zur Studierfähigkeit bzw. damit eine Aussage zur Eignung zum Ergreifen des Berufs des Sportlehrers und dem späteren „Berufserfolg“ treffen können (immerhin lautet die Bezeichnung nicht *Sportlehramtseignungsprüfung*) oder ob sie eigentlich nur – wie linguistisch zu antizipieren – die Eignung zum adäquaten Sporttreiben bescheinigen, bleibt unbelegt (vgl. u.a. Kuhlmann, 1997, S. 213; Kuhlmann, 2003, S. 54; Kuhlmann, 2017, S. 250-253). Des Weiteren stellt sich die Frage, ob gerade die sportpraktischen Inhalte des Studiums, sowie der Eignungsprüfung im Rahmen des aktuellen Sportunterrichtsverständnisses der Mehrperspektivität (vgl. 4.2.2) nicht überwiegend zu sehr an ein Konzept der traditionellen „normierten“ Sportarten angelehnt sind. Zwar existieren Ansätze einiger Universitäten, die Studieninhalte in Bewegungsfelder zu gliedern (vgl. 4.4.6), welche einen grö-

Beren inhaltlichen Spielraum zulassen, eine einheitliche Tendenz scheint allerdings auch hier bislang nicht zu bestehen.¹⁴²

Zentrale Rolle sportlicher Eigenrealisation

Vor dem bekannten Hintergrund der im Sportlehramtsstudium vorhandenen Tradierung außerschulischer Sportstrukturen (Elflein, 1992, S. 28) mit der Auswirkung, „dass vor allem der Wunsch nach sportlicher Eigenrealisation die Entscheidung für ein sportwissenschaftliches [Lehramts-]Studium bestimmt“ (Bräutigam, 2015, S. 12) und viele Sportstudierende somit „das Studium häufig als Möglichkeit ansehen, die eigene Sportkarriere unter optimalen Bedingungen fortzusetzen (Prohl, 1985, S. 95) ließe das Sportlehramtsstudium erwarten, den Studierenden „einen Perspektivenwechsel vom Sportler zum Sportlehrer“ (ebd., 2015, S.13) zu ermöglichen, um so eine Identifikationsmöglichkeit mit dem späteren Berufsfeld der Sportlehrkraft (und nicht Sportkraft) zu ermöglichen.. Diese möglichen „Brüch[e] im Bildungsprozeß [sic], die die angehenden Lehrer nur mühsam überwinden können“ beschreiben Helmke & Opel (1997, S. 66) im Rahmen ihrer vergleichenden Untersuchung zur Sportlehramtsausbildung für das Lehramt an Gymnasien für das Jahr 1996. Auch das in den Vordergrundstellen der sportlichen Eigenrealisation – beginnend noch vor dem Studium im Rahmen der Sparteignungsprüfung – im Kontext einer nicht unwesentlichen sportpraktischen Ausbildung während des Studiums (vgl. 4.4.6) bei geringem Fokus auf die Fremdrealisation sportlicher Bewegungen (eine eigentliche Anforderung im späteren Beruf) und damit verbundener fehlender Reflexion praktischer Studieninhalte in Bezug auf ihre schulpraktische Relevanz (vgl. Elflein, 1992, S. 26 f) scheint nicht zwangsweise der Weg zu sein, um zwischen erster und zweiter Phase der Sportlehramtsausbildung Brücken zu schlagen und so den oben beschriebenen „Praxisschock“ (4.4.9.1) zu nivellieren oder zumindest abzumildern. Ein Theorie-Praxis-Problem besteht somit auch in der (universitären) Sportlehramtsausbildung (Hein, 2001, S. 450) und wird zudem dadurch verstärkt, dass sich Studierende in Anbetracht der zeitlichen Nähe der sportpraktischen Modul- oder Staatsprüfungen in nachvollziehbar eigennütziger Weise vorwiegend auf die Prüfungsinhalte (i.d.R. sportpraktische Eigenrealisation) und weniger auf (für den späteren Beruf mindestens von gleicher Bedeutung) die meist „prüfungsirrelevanten“ und berufsorientierten didaktisch-methodischen Lehrwege für die Anleitung von Fremdrealisationen konzentrieren (vgl. Thierer, 2003, S. 73). Es lassen sich jedoch mittlerweile, wenn auch vereinzelt, hochschuldidaktische Bemühungen feststellen, die neben der

¹⁴² Thierer (S. 66 f) diskutiert diesen Aspekt der Sportlehramtsausbildung bereits 2003.

Eigenrealisation in sportartspezifischen fachdidaktischen Seminaren ebenfalls die inhaltliche Gewichtung sportartspezifischen fachdidaktischen Wissens zur sportartspezifischen Unterrichtsgestaltung betonen (Kittsteiner, 2017, S. 106), um somit Bezüge zwischen fachdidaktisch-theoretischem Wissen zur Sport- bzw. Unterrichtspraxis herzustellen (vgl. Prohl, 1985, S. 104) – kurzum: Es wird nicht nur die Notwendigkeit des eigenen Bewegungslernens, sondern auch die des Bewegungslehrens im Rahmen eines Sportlehramtsstudiums betont somit den oben beschriebenen nötigen Perspektivwechsel vom Sporttreibenden zum Sportlehrer gerade hinsichtlich der zweiten, nicht universitären Ausbildungsphase zu unterstützen.

5 Die universitäre Sportlehrer*innen-Ausbildung in den USA

5.1 Historische Betrachtung der Entwicklung des Fachs und seiner Vermittlung

Im Folgenden soll die historische Entwicklung der Sportlehrer*innen-Ausbildung in den USA insbesondere vor dem Hintergrund einer kontinuierlichen Akademisierung des Sportlehrer*innenberufs und der Abgrenzung der *Physical Education* zu anderen sportwissenschaftlichen Disziplinen betrachtet werden. Die Untersuchung der historischen Entwicklung des US-amerikanischen Ausbildungssystems von „Physical-Education-Teachers“ beginnt im Rahmen dieser Arbeit mit dem Wirken Karl Becks, welches für die US-amerikanische Sportlehrer*innen-Ausbildung den Grundstein legte. Die historische Betrachtung der Entwicklung des Fachs schließt mit der Darstellung evolutionistischer Veränderungen der universitären Sportlehrer*innen-Ausbildung der letzten Jahrzehnte.

5.1.1 Vom Wirken Karl Becks 1823 bis zu den Krisenjahren der 1930er

Die US-amerikanische Sportlehrer*innen-Ausbildung lässt sich, wie bereits unter 3.2.1 dargestellt, auf deutsche Wurzeln zurückverfolgen. Mit der Ankunft des Jahn-Zöglings Beck in den USA und seiner Tätigkeit als Lehrer für „Deutsches Turnen“ an der privaten *Round Hill School* in Massachusetts ab dem Jahr 1823 wurde der Grundstein für das Berufsfeld des Physical-Education-Lehrers gelegt. Durch dieses Wirken des ersten Turn- bzw. Sportlehrers¹⁴³ der USA (Goldfield, 2010, S. 729; Shimon, 2011, S. 7), interpretierbar als initialer Anstoß des erfolgreich exportierten deutschen Turnens (vgl. 3.2.1), und den zeitgleichen Aufstieg des Begriffs „Physical Education“ in der medizinischen Fachlandschaft in den 1830er und 1840er Jahren als Überbegriff für die Lehre der „’Laws of Health,’ or instruction about how one’s physical body worked“ (Berryman, 2010, S. 196) vermehrten sich zunehmend Fragestellungen bezüglich der Ausbildung und Qualifikation dieser Turn- und Sportlehrer – eine Entwicklung, die sich in den 1860er Jahren mit dem Erreichen der Welle der Physical-Education-

¹⁴³ Der Begriff der *Physical Education* oder des *Physical Educators* war seinerzeit – ungleich heutzutage – nicht mit der Idee des heutigen Sportunterrichts an Schulen, der von dafür ausgebildeten Sportlehrern erteilt wird, verbunden. Als *Physical Educator* wurde vielmehr jene Personengruppe bezeichnet, die eine freizeithliche Bewegungsgestaltung Erwachsener koordinierte. Dennoch findet der Begriff des Sportlehrers, wenn auch heute mit meist eindeutig schulischem Bezug, mit Hinblick auf die weitere historische Entwicklung bereits in diesem Zusammenhang seine Erwähnung.

Bewegung an den ersten *Elementary-* und *Secondary Schools* intensivierte.¹⁴⁴ Dem ersten, unter der Leitung des Mediziners Dioclesian Lewis graduierenden Abschlussjahrgang des Bostoner *Normal Institute of Physical Education* im Jahr 1861, welcher eine zehnwöchige Ausbildung in Hygiene, Physiologie, Anatomie und Turnen absolvierte, sollten weitere Abschlussjahrgänge folgen (Rao, 2008, S. 178; Welch, 1996, S. 140 f). Ein Jahr nach dem Ende des Sezessionskriegs führte deutscher Einfluss (vgl. 3.2.1) zur Gründung der *Normal School of the North American Gymnastic Union* in New York, welche, nach dem Vorbild des deutschen Turnens, Turnlehrer für Turnvereine, wie auch für die *Physical Education* an öffentlichen Schulen im Rahmen eines einjährigen Kurses ausbildete (Jenkins, 2005, S. 184; Rao, 2008, S. 178). Durch das in der Folgezeit auf dem damals neuartigen „widespread belief that physical activities had important effects on health, education, and socialization“ (Gems & Pfister, 2009, S. 174) basierende, multiple bundesstaatliche Streben nach einer gesetzlichen Verankerung der *Physical Education* an öffentlichen Schulen – bis 1925 verabschiedeten alle Bundesstaaten deren Implementierung betreffende Gesetze¹⁴⁵ (Goldfield, 2010, S. 729) – weitete sich die Diskussion um die Ausbildung der dafür vorgesehenen Lehrpersonen zunehmend aus. Aufgrund der fehlenden Zentralisierung – die USA waren durch die unmittelbaren Folgen des Bürgerkriegs tief gespalten – bestanden weder für die *Physical Education* an öffentlichen Schulen, noch für die Ausbildung der dafür vorgesehenen Lehrkräfte einheitliche Regelungen (Pfister & Gems, 2009, S. 174). In den 1880er und 1890er Jahren fand ein Großteil der Ausbildungen zu Physical-Education-Lehrern an privaten *Normal* (oder *Teachers'*) *Colleges* statt, wobei die Studieninhalte insbesondere medizinisch-naturwissenschaftlich (beispielsweise Anatomie, Physiologie, Physik und Anthropometrie) geprägt waren¹⁴⁶ (Schultz, 2018, S. 43) – der Lehrkörper bestand zumeist aus Humanmedizinerinnen, da diese, aufgrund einer bis dato fehlenden formalen Physical-Education-Ausbildung mit entsprechend qualifizierten Absolventen, für diese Aufgabe am geeignetsten erschienen (Spears & Swanson, 1983, S. 175).

¹⁴⁴ Newman & Miller (1990, S. 4 f) sehen für den Einzug der *Physical Education* in das US-amerikanische Schulsystem drei wesentliche Gründe. Zum einen erkannte man, auch aufgrund eines fehlenden Pflichtwehrendienstes, die Verantwortung und Chancen des weitreichenden Schulsystems für das körperliche Wohlergehen aller US-Amerikaner. Zum anderen wirkten die Erkenntnis über einen Zusammenhang zwischen körperlichem und seelischem Wohlergehen und das erste Gesetz eines Bundesstaates (Kalifornien), welches die *Physical Education* 1866 an öffentlichen Schulen für obligatorisch erklärte (ebd. 1990, S. 5; Zeigler, 1975, S. 228), fördernd.

¹⁴⁵ Eine weitreichende funktionelle Eingliederung der *Physical Education* an öffentlichen Schulen zeichnete sich erst um die Jahrhundertwende ab – 1884 erfuhr lediglich ein Prozent der Schülerinnen und Schüler *Physical Education* (Gems & Pfister, 2009, S. 172).

¹⁴⁶ Es bleiben jedoch die unterschiedlichen Qualitätsstandards der Ausbildungsstätten zu berücksichtigen. Da nur die besten Institutionen über ausreichende Ressourcen für ein Angebot von Laborarbeit und experimenteller Wissenschaft bereitstellen konnten, beschränkten sich viele der Angebote auf die Sportpraxis, sowie (oftmals lediglich grundlegende) theoretische Kenntnisse zu Disziplinen wie beispielsweise Anatomie, Hygiene oder Physiologie (Park, 1987, S. 56).

Eine medizinische Ausrichtung der Ausbildung, die jedoch nicht ausschließlich auf diesen Aspekt beschränkt war, entsprach dem damaligen Selbstverständnis der *Physical Education* als „profound knowledge of man through physiology, anatomy, psychology, history and philosophy“ (Gullick, 1890, S. 65). Trotz der rechtlichen Verankerungen der *Physical Education* an öffentlichen Schulen vieler Bundesstaaten (s.o.) und eines 500-prozentigen Anstiegs der Anzahl von High Schools im Rahmen eines generellen Bevölkerungswachstums (Zeigler, 1975, S. 226 f) – der Bedarf an Lehrkräften für die *Physical Education* stieg enorm an – existierten bis 1890 lediglich fünf Ausbildungsstätten (Spears & Swanson, 1983, S. 175).¹⁴⁷ Die Ausbildungsstätten reichten in der Zeit von 1890 bis in die 1910er Jahre von staatlichen oder privaten *Normal Schools*, *High Schools* mit speziellen Qualifizierungsangeboten für das Lehrpersonal bis hin zu universitären Ausbildungen, wobei die Ausbildungen an den Universitäten und Colleges überwiegend theoretischer Natur waren, da insbesondere praktische Inhalte als unwissenschaftlich abgetan wurden (Zeigler, 1975, S. 231 f). Ohne die Existenz staatlicher Zulassungsvoraussetzungen variierte die Qualität der Ausbildung mit den Möglichkeiten mehrwöchiger Sommerkurse über mehrjährige Ausbildungen an *Normal Schools* bis hin zu vierjährigen Studiengängen erheblich (Mechikoff & Estes, 1993, S. 227). Als für die Ausbildung an Universitäten und Colleges zunächst hemmend galt die zunehmende Beliebtheit des interuniversitären Wettkampfprogrammes, da viele der Dozierenden mit ihrer Expertise im Bereich Medizin, Gesundheit und Bewegung ihre Konzentration und Kraft vielmehr auf den universitären Hochschulsport, als auf die Tätigkeiten im Rahmen der PETE-Ausbildung lenkten (Park, 1987, S. 56). Gleichwohl bewirkte diese stark gestiegene Beliebtheit von Sportspielen ein Umdenken bei den für die Physical-Education-Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen.¹⁴⁸ Insbesondere das neuentdeckte Interesse an mit Spannung verbundenen Sportspielen, die im gänzlichen Gegensatz zu den eher als eintönig empfundenen Turnroutinen im Rahmen einer Physical-Education-Ausbildung standen sowie neue psychologische Ansätze, welche die Wichtigkeit des Spielens für das Lernen im Kindesalter betonten, resultierten in programmatische Veränderungen in der Ausbildung – die „new physical education“ mit einem insgesamt breiterem Selbstverständnis war geboren und sollte

¹⁴⁷ Mit der Gründung der *American Alliance for Health, Physical Education and Recreation* (AAHPER) im Jahr 1885, welche heute unter *SHAPE America* bekannt ist, entstand eine erste Interessengemeinschaft, deren Ziel es war (und nach wie vor ist) die *Physical Education* an Schulen, wie auch die PETE-Ausbildungen an den Colleges und Universitäten auszubauen, weiterzuentwickeln und zu verbessern (vgl. Barney, 1979, S. 194; Mechikoff & Estes, 1993, S. 222).

¹⁴⁸ In diesem Zusammenhang sei anzumerken, dass 1929 lediglich 23 von 177 „directors of physical education“ auch einen Universitätsabschluss im Fach *Physical Education* innehatten, 85% jedoch zuvor über drei Jahre im Rahmen des Footballteams tätig waren (Lewis, 1972, S. 63). Eine besondere Affinität zu Sportspielen erscheint konsequenterweise plausibel.

über die Folgejahre kontinuierlich heranwachsen (vgl. Barney, 1979, S. 209; Montgomery, 1975, S. 220; Spears & Swanson, 1983, S. 178 f).

Während des Eintritts der USA in den Ersten Weltkrieg im Jahr 1917 und der darauf folgenden Nachkriegszeit betonte man die Tragweite der physischen Fitness und damit der *Physical Education* an öffentlichen Schulen für die Nation¹⁴⁹ – die Wichtigkeit und Bedeutung qualifizierter Lehrkräfte erschien unter diesen Umständen von nationaler Bedeutung (vgl. Schultz, 2018, S. 49).¹⁵⁰ Dies lässt sich auch an der im Nachkriegsjahrzehnt stark steigenden Anzahl an Ausbildungsstätten erkennen. Existierten 1919 lediglich 26 Ausbildungsinstitutionen, so erreichte die Zahl 1925 bereits für vierjährige Ausbildungsprogramme 92 und für dreijährige Ausbildungen 26 – 1930 waren es bereits 210 Ausbildungsstätten (Hackensmith, 1966, zitiert nach Newman & Miller, 1990, S. 10). Im Rahmen weiterer progressiver Vorstöße wurden die Ausbildungen an den ehemals privaten *Normal Schools* mit variierender Ausbildungsdauer schließlich allesamt während der 1920er Jahre in vierjährige Studiengänge an Colleges und Universitäten umstrukturiert (vgl. Mechikoff & Estes, 1993, S. 227; Spears & Swanson, 1983, S. 222; Zeigler, 1975, S. 237). Trotz eines breiten Feldes an Ausbildungsinhalten¹⁵¹, welche je nach Universität bzw. College durchaus unterschiedlich sein konnten, wandte sich die überwiegende Zahl an Curricula von der vormals dominanten turnerischen und biologisch-medizinischen Komponente ab und betonte nun zunehmend den spielsportlichen und sozialen Aspekt (vgl. Spears & Swanson, 1983, S. 222 f; Zeigler, 1975, S. 238). Diese Verbreiterung des Selbstverständnisses und der Aufstieg der Spielsportarten an den Bildungsinstitutionen lösten jedoch auch Diskussionen aus, ob ein *Physical Educator* gleichzeitig auch eine Coachingrolle im Rahmen von Aufgaben außerhalb des eigentlichen Sportunterrichts übernehmen kann und soll – die Mehrheit sprach sich zu dieser Zeit für ein solch breites Rollenverständnis aus (vgl. Zeigler, 1975, S. 243) und beschränkte damit die Aufgaben eines *Physical Educators* nicht primär auf den Sportunterricht. Die Auswirkungen der durch den New Yorker Börsencrash im Oktober 1929 ausgelösten Weltwirtschaftskrise machten weder vor

¹⁴⁹ Allein zwischen 1919 und 1925 verabschiedeten 22 Bundesstaaten Gesetze, welche die *Physical Education* an öffentlichen Schulen durch eine gesetzliche Verankerung fest in den bestehenden Fächerkanon aufnehmen sollten (Kroll, 1971, S. 34). Die konkreten Angebote an den Schulen reichten von exzellent bis mangelhaft und in einigen Fällen gar bis nicht existent (Spears & Swanson, 1983, S. 237).

¹⁵⁰ In der fehlenden physischen Fitness einiger US-Amerikaner – etwa ein Drittel aller Wehrpflichtigen wurde deshalb ausgemustert (Keene, 2006, S. 39) – sahen Präsident Roosevelt und General Wood eine Untergrabung der Leistungskraft der USA (Shenk, 2005, S. 83) und damit eine Gefahr für die Nation.

¹⁵¹ Diese Verschiedenartigkeit ergab sich u.a. auch durch die unterschiedliche Interpretation der *Physical Education*. Während manche die Idee der *Physical Education* als die „education through the physical“ verstanden, sahen andere die Idee der „education of the physical“ vorrangig (Barney, 1979, S. 212 f; Spears & Swanson, 1983, S. 223). Curriculare Inhalte, geprägt von einer Erziehung/Bildung durch Sport standen jenen gegenüber, die eine Erziehung/Bildung zum Sport favorisierten.

der *Physical Education* an Schulen noch vor den PETE-Ausbildungen keinen Halt. So gehörten Etatkürzungen gerade in diesem Bereich der Hochschulbildung zum Alltag und resultierten in Gehaltsminderungen, Personalabbau, Verringerung des Lehrangebots und damit zunächst in einer unmittelbaren Qualitätsverschlechterung der Ausbildung (vgl. Barney, 1979, S. 211; Lee, 1972, S. 109).¹⁵² Zeigler (1975, S. 239) argumentiert jedoch in diesem Zusammenhang, dass der geringere Bedarf an Schulen und der Überschuss an PETE-Lehrkräften den Bundesstaaten auch die Möglichkeit bot, die Zertifizierungsvoraussetzungen als Regulationsinstrument für die Studienaufnahme zu erhöhen und somit während der Rezession die Ausbildung langfristig zu verbessern.

5.1.2 Vom Zweiten Weltkrieg bis in die 2000er Jahre

Der Zweite Weltkrieg verlangte abermals ein hohes Maß an physischer Fitness aller wehrpflichtigen US-Amerikaner, die jedoch erneut nicht in ausreichendem Maße vorhanden war (vgl. Berryman, 2010, S. 198; East, 2013, S. 80; Zeigler, 1975, S. 239).¹⁵³ Der hohe nationale Wert einer physisch aktiven Gesellschaft – wenn auch insbesondere ausgelöst durch Streben nach militärischer Überlegenheit – wurde in der Nachkriegszeit nicht nur durch eine Förderung der *Physical Education* an öffentlichen Schulen sichtbar, sondern auch durch die damit einhergehende Ausweitung der Studienangebote zur Ausbildung neuer *Physical Educators*. In den 1950er Jahren hatten bereits über 400 Universitäten und Colleges *Physical Education* als Hauptstudienfach in ihr Studienangebot aufgenommen (Vlček, 2009, S. 55; Welch, 1996, S. 144) – eine Entwicklung die wohl auch der hohen Wertigkeit der physischen Fitness, beginnend im Kindes- und Jugendalter, in Kriegs- und Nachkriegszeiten, zuzuschreiben ist. Insgesamt betrachtet scheint demnach die durch die Involvierung in beiden Weltkriegen geforderte, jedoch nur unzureichend vorhandene physische Fitness wehrpflichtiger US-Amerikaner die Etablierung der *Physical Education* an den öffentlichen Schulen und konsequenterweise als Studienfach an den Universitäten und Colleges maßgeblich vorangetrieben zu haben.¹⁵⁴ Auf-

¹⁵² Zudem konnten die Studierenden oftmals ihren Fokus nicht mehr nur auf das Fach *Physical Education* richten, sondern mussten zusätzliche Kurse anderer Fächer besuchen, um sich für den sich in der Rezession befindlichen Arbeitsmarkt zu qualifizieren (vgl. Welch, 1996, S. 144 f).

¹⁵³ Die Wertigkeit von physischer Fitness und der damit in den Vorstellungen verbundenen Durchschlagskraft wurde nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges als so hoch bemessen, dass die *Federal Security Agency* (FSA) zur Einschätzung kam, dass Japan die USA 1941 niemals ohne das Wissen um ihre physische Schwäche angegriffen hätte (vgl. Moran, 2018, S. 86).

¹⁵⁴ Diese Entwicklung lässt sich auch im Kontext des *Kalten Krieges* betrachten. Die verspürte Gefahr des Kommunismus und eines potenziellen Atomkrieges wurde im Unterricht durch Notfallübungen, wie „duck-and-

trieb fand diese Entwicklung auch in der präsidentialen Unterstützung Eisenhowers, der mit der Gründung des *President's Council on Youth Fitness* Antworten auf das im Vergleich zu den europäischen Gleichaltrigen schwache Abschneiden (8% Durchfallquote versus 56,6% in mindestens einem der sechs Bestandteile) US-amerikanischer Schülerinnen und Schüler im Kraus-Weber-Fitness-Test (vgl. Boyle, 1955, S. 30; Gold, 2008, S. 623; Zeigler, 1975, S. 239 f) suchte. Aktivität und Fitness, insbesondere in jungen Jahren, standen demnach seit diesem Zeitpunkt unter präsidentialer Schirmherrschaft. Die curricularen Inhalte der universitären Sportlehramtsausbildung waren zu dieser Zeit primär von Teamsportarten geprägt, welche vor allem die Beliebtheit des Intercollegiate Sport weiterhin einen Aufwärtstrend erlebten. Begünstigt wurde diese Entwicklung zusätzlich durch die geringe Spezialisierung der Dozierenden, insbesondere im Rahmen der Ausbildung von Frauen und von Männern an kleineren Universitäten bzw. Colleges (vgl. Spears & Swanson, 1983, S. 286). Somit waren Dozierende oftmals zum einen für die PETE-Programme, gleichzeitig jedoch auch für die Athletics-Programme zuständig, wodurch Sportspiele eine curriculare Dominanz erfuhren.

Erste Formen einer Standardisierung der *Physical Education Teacher Education* (PETE) etablierten sich im Jahr 1960, als die *State Departments of Education* nur jenen Absolventen eine Zertifizierung ausstellten, deren Bildungsinstitution zuvor von dem *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE) akkreditiert wurde (Newman & Miller, 1990, S. 21). Somit waren alle Universitäten und Colleges angehalten, ihre PETE-Studiengänge den Akkreditierungsvorgaben der NCATE anzupassen. In den 1960er Jahren stand schließlich vermehrt die Frage nach der akademischen Wertigkeit der *PETE* im Raum. So wurde in vielen Fällen die *Physical Education* vielmehr als „area of teaching rather than an academic discipline“ (Jenkins, 2005, S. XVI) gewertet, sodass man überzeugt war, dass „academic theory, empirical research and scholarship are of little use to those engaged in the practice of teaching children and youths in school“ (ebd., 2005, S. XVI). Diese Ansichten erfüllten jedoch kaum die akademischen Ansprüche an ein Studienfach im universitären Fächerkanon. Als Auslöser der Debatte, den Collier (2013, S. 389) rückwirkend als „turning point in the history of PETE“¹⁵⁵ bezeichnet, gilt der Aufsatz und die Rede von Berkeley-Professor Franklin M. Henry bei dem jährlichen Treffen der *National College Physical Education Association for Men*

cover“ im schulischen Rahmen systematisch indoktriniert. Die vermeintlich unmittelbare Gefahr ließ die Wertschätzung der physischen Fitness – gerade bei Kindern und Jugendlichen als potenziell zukünftige Konflikteilnehmer –, die vor allem den beiden Weltkriegen entstammte, nicht abreißen (Zeigler, 1975, S. 239).

¹⁵⁵ Ein Jahr zuvor kritisierte der frühere Präsident der Harvard University James Conant die PETE-Studiengänge an Universitäten als nicht wissenschaftswürdig indem er in seinem Buch *The Education of American Teachers* (1963, S. 201) für deren Abschaffung plädierte.

(NCPEAM) aus dem Jahr 1964 mit dem Titel „Physical Education – An Academic Discipline“ (Bain, 1990, S. 759; Jenkins, 2005, S. XVII), welcher bzw. welche allein durch den gewählten Titel die wissenschaftlich-akademischen Ansprüche an die *Physical Education* verdeutlicht. Der Forderung Henrys nahmen sich die zehn größten und angesehensten Universitäten an und veranlassten Ende der 1960er Jahre Änderungen hinsichtlich des Curriculums, der Zulassungsvoraussetzungen, der Umstrukturierung der Fachbereiche und der Forschungsmöglichkeiten (Berryman, 2010, S. 198). Durch den ausgelösten akademischen Legitimationsdruck, der vor allem im Rahmen des „Space Race“ mit der Sowjetunion auf nichtmathematischen Fächern lastete (Swanson & Massengale, 1997, S. 9) und bei gleichzeitiger Bereitwilligkeit führender Universitäten wandelte sich das Selbstverständnis der *Physical Education* als Profession/Beruf hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin (Bain, 1997, S. 19) mit multidisziplinärer Ausrichtung, wobei „a preponderance of propositional knowledge in the related sciences such as physiology and biomechanics began to serve as a foundational layer for many PETE programs“ (Collier, 2013, S. 389).¹⁵⁶ Im Rahmen dieser „Akademisierung“, auch ausgedrückt durch eine erhöhte Qualität und Quantität an Forschung, sprechen Newman und Miller (1990, S. 21) von einem „significant impact on the content, course structure, and quality of instruction in PETE programs“. In Folge des *Title IX* des *United States Education Amendments of 1972*, welche eine Gleichstellung der Geschlechter in allen Bereichen der öffentlichen Bildungseinrichtungen vorschreibt, um auf dem Geschlecht basierende Diskriminierung und Bildungsungleichheit zu vermeiden (Bandy, 2012, S. 131), bedeutete dies auch ein Ende der oftmals getrenntgeschlechtlichen PETE-Ausbildung in separaten Institutionen oder Departments (vgl. Collier, 2013, S. 388 f; Park, 1987, S. 56 f; Shimon, 2011, S. 28). Ebenfalls in den 1970er Jahren erfolgte die allmähliche Loslösung von der Vorstellung des „Coachings“, – die Trainerrolle, die primär für die interschulischen Wettkämpfe im Rahmen des Schulsports (vgl. 5.2.2) eine wesentliche Rolle spielt – indem man hierfür eigene, von den PETE-Programmen unabhängige Ausbildungen anbot (Newman & Miller, 1990, S. 22). Im Sinne der wissenschaftlichen Ausrichtung der PETE-Programme resultierten diese klare Orientierung und das gleichzeitig eindeutige Bekenntnis zum schulischen Sportunterricht in dessen Rolle als Hauptbezugsnorm für die Gestaltung der universitären Ausbildung. Mit einem verminderten Bedarf an PE-Lehrkräften in den 1970er Jahren und einer stetig ansteigenden Popularität von Fitness, Gesundheit und Rehabilitation wuchsen die Angebote der Universitä-

¹⁵⁶ Die multidisziplinäre Ausrichtung brachte auch andere Subdisziplinen wie *Exercise Science*, *Human Movement* und *Kinesiology* hervor, die wiederum als neue Departments an den Universitäten ihren „wissenschaftlichen Platz“ einnahmen (Berryman, 2010, S. 198).

ten, die im Rahmen sportwissenschaftlicher Studiengänge Studierende für Berufsfelder außerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen qualifizierten (Swanson & Massengale, 1997, S. 10; Welch, 1996, S. 146). Auch diese Entwicklung – eine Herausbildung unterschiedlicher Subdisziplinen – unterstrich das Alleinstellungsmerkmal der *Physical Education*, das sie nun in Bezug auf Sport und Schule innehatte. In den 1980er Jahren schritt der Vorgang der Spezialisierung, d.h. der Herausbildung verschiedener Subdisziplinen weiter voran. So wurden generelle Curricula durch jene für diese Subdisziplinen ersetzt und Departments der Universitäten oftmals unbenannt (in vielen Fällen entfiel der Ausdruck *Physical Education*), um so die wissenschaftliche Breite des gesamten Wissenschaftsfeldes besser nach außen zu repräsentieren (Welch, 1996, S. 146). Die größere Studienauswahl und die damit verbundenen außerschulischen Berufsmöglichkeiten führten zu einem merklichen Rückgang an Studierenden der *Physical Education* in den 1990er-Jahren (ebd., 1996, S. 146). Die Veränderungen der universitären Sportlehrramtsausbildung, die seit den 1980er Jahren bis in die 2000er Jahre stattgefunden haben, bezeichnet Metzler (2003, S. 65, 71) eher evolutionistisch als revolutionär und beschreibt damit eine eher langsam ablaufende Entwicklung ohne markante Umwälzungen bisheriger Strukturen. Gleichwohl kam es zu Neuerungen. Es etablierten sich neben der konventionellen vierjährigen Ausbildung, die mit einem Bachelorgrad abschließt, ebenso eine fünfjährige Ausbildung mit Masterabschluss oder auch ein „5th Year- Programm“ (vier Jahre beliebiges Fach und ein Jahr *Physical Education*; kein Masterabschluss), ebenso wie „fast track“-Ausbildungen, die Quereinsteigern durch eine verkürzte Ausbildungsdauer die Möglichkeit zur Ergreifung des Berufes des PE-Teachers bieten (ebd. 2003, S. 66). Nebst diesen Entwicklungen ergaben sich zudem Tendenzen zu standardisierten Curricula der Ausbildungen, die von professionellen Organisationen (beispielsweise *SHAPE America*) erarbeitet und von einer Akkreditierungsagentur (NCATE) angenommen werden (vgl. Collier & Hebert, 2004, S. 102). Jüngste Entwicklungen zeigen, dass das Angebot von PETE-Programmen an Universitäten und Colleges als insgesamt konstant einzuschätzen ist, die Promotionen und Stipendien in diesem Fach jedoch zurückgehen und befristete und Teilzeitarbeitsverträge in ihrer Zahl ansteigen (vgl. Boyce, Lund & O’Neil, 2015, S. 311-318). Inwiefern dies langfristige Auswirkungen auf die zukünftigen PETE-Ausbildungen haben wird, bleibt abzuwarten.

5.2 Die universitäre Sportlehrer*innenbildung in den USA – eine außersystemische Betrachtung

Gemäß den Ausführungen unter 4.2 soll im Folgenden eine außersystemische Betrachtung der universitären Sportlehrer*innenbildung in den USA erfolgen. Erneut gilt es, die auf das Innensystem der universitären Sportlehrer*innenbildung in den USA Einfluss nehmenden Bestandteile des Außensystems Sportkultur Sportsystem und Sportinteresse sowie den US-amerikanischen Schulsport zu beleuchten und diese bei der Darlegung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven zu berücksichtigen. Symmetrisch zu den Ausarbeitungen zur außersystemischen Betrachtung der universitären Sportlehrer*innenbildung in Deutschland schließt die Betrachtung des US-amerikanischen Pendant mit der Einordnung der US-amerikanischen universitären Sportlehrer*innenbildung in Bezug auf ihre außersystemische Positionierung.

5.2.1 Sportkultur, Sportsystem und Sportinteresse in den USA

„Die USA gelten als die führende Sportnation“ (Hofmann, 2012, S. 7) oder, wie Gems und Pfister (2009, S. 2) auf den Sport beziehend beschreiben, als „center of interest and attention in the world“ – bewertet man die Führungsposition der USA im Sport anhand des ewigen Medaillenspiegels der Olympischen Spiele, so ließe sich diese Aussage zweifelsohne unkommentiert bestätigen. Bei genauerer Betrachtung lässt sich der Stellenwert des Sports innerhalb der US-amerikanischen Kultur und Gesellschaft zum Teil auf ikonisches Ausmaß beziffern - der Sport gilt in der US-amerikanischen Kultur (ähnlich wie die Religion¹⁵⁷) als Moral- und Wertevermittler, dem es (zumindest in der Theorie) gelingt, die Diskrepanz zwischen Reichtum und Armut und die häufige Prävalenz von Rassismus und Diskriminierung in der höchst heterogenen US-amerikanischen Gesellschaft weitestgehend zu nivellieren und Gleichheit und Einheit herzustellen (vgl. Jones-Palm, 2002, S. 714).^{158 159} Eine gesellschaft-

¹⁵⁷ Im Rahmen ambivalenter Diskussionen finden sich in der US-amerikanischen Literatur zahlreiche Hinweise, die den Sport in den USA gerade für die letzten Jahrzehnte auf das Level einer (Zivil-)Religion heben, deren Wertschätzung und Hochpreisung als selbstverständliche gesellschaftliche Pflicht empfunden wird (vgl. Kimball, 2014, 612 f).

¹⁵⁸ Bereits im Gründungsmanifest der USA, der *Declaration of Independence* (1776), wird das Streben und der Wunsch nach der Gleichheit aller durch „[...] all men are created equal“ ausgedrückt – ein Ziel, welches aufgrund von Rassenspannungen und gesellschaftlicher Ungleichheit nie in seiner Gänze erreicht werden konnte.

¹⁵⁹ Das Herstellen dieser Gleichheit und Einheit wird bei nahezu jedem Sportevent (sowohl auf *High School*- oder Universitätslevel oder im Profibereich) durch das Erklängen der US-amerikanischen Nationalhymne und

lich herausragende Bedeutung des Sports, welche jene der meisten anderen Kulturen aufgrund der Wahrnehmung des Sports als essenzielle Form der gemeinsamen Identifikation bzw. Identitätsstiftung und ein daraus resultierendes Nationalbewusstsein (vgl. Dewald, 2005, S. 16 ff) übersteigt, erscheint demnach naheliegend.¹⁶⁰ Zahlreiche Erfindungen neuartiger Sportgeräte und die damit verbundenen Sportarten wie Skateboards, Rollerblades, Footballs, Baseballschläger oder Frisbees, die sich auch in anderen Teilen der Welt Interesse erfreuen, stammen aus den USA und unterstreichen eine permanente Beschäftigung mit den Potenzialen des Sports und die Auffassung dessen als einen der US-Gesellschaft innewohnendem Teil der US-amerikanischen Kultur.¹⁶¹ Dass man von diesem religionsartigen Teil der Kultur schon fast von einer „Sportbesessenheit“ oder einem „Sportwahn“ sprechen kann (oder auch muss), wird spätestens bei der Betrachtung der geläufigen Bezeichnung des im März stattfindenden Endrundenturniers der nationalen College-Basketballmeisterschaften, bei dem über 70 Millionen Begeisterte ihren Prognosetipp abgeben (McLaughlin, 2015), klar: *March Madness*. Diesen einmaligen Stellenwert des Sports innerhalb der Gesellschaft zusammenfassend sehen Digel, Fahrner und Utz (2005, S. 71) „keine Gesellschaft, die sich durch ein vergleichbar hohes [...] Sportengagement auszeichnet“.

Diese kulturimmanente Begeisterung für den Sport spiegelt sich jedoch nur bedingt in der US-amerikanischen aktiven Partizipation am Sport wider. Das Interesse, Sportarten medial oder vor Ort als Zuseher mit zu verfolgen ist weitaus mehr ausgeprägt, als diese als aktiver Teilnehmer selbst auszuüben (vgl. u.a. Gems & Pfister, 2009, S. 214; Hillman, 2016, S. 150; Jones-Palm, 2002, S. 707, U.S Anti-Doping Agency, 2010, S. 11). Für das Jahr 2018 gaben 27,3% der US-Amerikaner, die sechs Jahre oder älter waren (82,1 Millionen), an, bewegungs-inaktiv zu sein¹⁶² – ein Trend, der sich über Jahre hinweg immer mehr manifestiert (Physical Activity Council, 2019, S. 10). Der jüngste Bericht des *National Center for Health Statistics* der US-Regierungsbehörde *United States Department of Health and Human Services* legt nahe, dass 22,9% aller Erwachsenen im Alter von 18-64 beide Richtlinien, (a) 150 Minuten pro Woche moderates bzw. 75 Minuten pro Woche intensives Ausdauertraining und (b) Krafttraining an zwei oder mehr Tagen pro Woche), 32,4 % eine dieser Richtlinien und

dem gemeinsamen Erheben und Singen förmlich besiegelt. Der Sport ist damit auch als ein Werkzeug des Nationalismus und der Unifizierung der US-amerikanischen Gesellschaft zu betrachten (vgl. Sage & Eitzen, 2016, S. 342-445).

¹⁶⁰ Jones-Palm (2002, S. 716) spricht gar von einer „sportification‘ of society“.

¹⁶¹ Parallelen zum Verständnis als „Vorreiter“ hinsichtlich neuer, weltweit verbreiteter Sportarten oder Sportgeräte ergeben sich auch zum nationalen Konzept des *American Exceptionalism*, das den USA als ein von Gott beauftragtes Volk eine herausragende Sonderstellung in der Welt mit wegweisenden Aufgaben zuweist (vgl. Paul, 2014, S. 14-18).

¹⁶² Aktivität wurde in dieser Studie definiert als freizeitleiche Bewegung jeglicher Intensität.

44,7% keine der Richtlinien erfüllen (Blackwell & Clarke, 2018, S. 4). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass fast vier von fünf US-Amerikanern im Erwachsenenalter weniger sportlich aktiv sind, als sie es laut Empfehlung der US-Regierung sein sollten. Gemäß des jüngsten OECD-Reports (2017) zur Situation der Fettleibigkeit in seinen Mitgliedsstaaten leiden 38,2%¹⁶³ aller erwachsenen US-Amerikaner an Fettleibigkeit, was knapp dem zweifachen Wert des OECD-Durchschnitts (19,5 %) entspricht. Die USA weisen damit die höchste Rate an fettleibigen Erwachsenen aller OECD-Staaten auf.¹⁶⁴ Geht man (neben anderen Faktoren wie Genetik, sozialökonomischer Status und vor allem Fehlernährung) von einer Korrelation zwischen Bewegungsmangel und Übergewicht aus (vgl. Graf, Dordel, Koch & Predel, 2006, S. 220), so scheint der Bewegungsmangel in der US-Gesellschaft zumindest ein nicht gänzlich zu ignorierender Faktor für die im Vergleich zu anderen Ländern hohe Fettleibigkeitsrate darzustellen (vgl. Myers, Slack, Martin, Broyles & Heymsfield, 2016, S. 9; Wiklund, 2016, S. 152 f).

Im Erwachsenenalter und dem damit verbundenen Ausscheiden aus dem Bildungssystem konzentriert sich die sportliche Aktivität insbesondere auf Fitnesssport, Individualsport und Outdoorsport (Physical Activity Council, 2019, S. 9) – welche von Gems und Pfister (2009, S. 214) in die Kategorie „spontaneous and unorganized pursuits“ eingeordnet werden. Demnach sind laut dem *Bureau of Labor Statistics* (2016) des *United States Department of Labor* für die Jahre 2011-2015 die beliebtesten sportlichen Aktivitäten für aktive US-Amerikaner, die 15 Jahre und älter sind Walking (30,4%), Weightlifting (8,9%), Running (8,8%), Using cardiovascular equipment (8,7%) und Swimming, Surfing, Water Skiing (7,3%). Das Ausüben von Teamsportarten im Erwachsenenalter erscheint vergleichsweise marginal. Wie Digel et al. (2005, S. 67) bereits vor etwa 15 Jahren feststellten, kann damit auch heute noch die Gesundheitserhaltung als leitendes Sportmotiv US-amerikanischer Erwachsener bestimmt werden. Kinder und Jugendliche stellen die sportlich aktivste Gruppe dar (Gems & Pfister, 2009, S. 2017; Physical Activity Council, 2019, S. 12). Im Auftrag des U.S. Bureau of Labor Statistics stellt Woods (2017, S. 3) fest, dass bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine im Vergleich zu anderen Altersgruppen überaus hohe Sportpartizipation festzustellen ist. Ein möglicher Grund hierfür bildet der erleichterte Zugang zu organisierten Sportmöglichkeiten im Rahmen des US-amerikanischen Bildungssystem, wobei gerade Teamsportarten wie Basketball, Baseball, Fußball und Football im Rahmen der Bildungsinstitutionen stark

¹⁶³ Hales, Carroll, Fryar und Odgen (2017, S. 1) gehen im Rahmen eines Berichts der *Centers for Disease Control and Prevention*, eine US-amerikanische Bundesbehörde des Gesundheitsministeriums, für die Jahre 2015/2016 von einer Fettleibigkeitsrate unter Erwachsenen von 39,8% aus.

vertreten sind (vgl. u.a. Gems & Pfister, 2009, S. 217; Physical Activity Council, 2019, S. 9; U.S. Anti-Doping Agency, 2010, S.10). Trotz des Status der aktivsten US-amerikanischen Bevölkerungsgruppe und einer damit vermeintlich verbundenen hohen physischen Aktivität weisen Untersuchungen darauf hin, dass lediglich bis zu 26,1% der 6-17 bzw. 19-Jährigen die im Rahmen der *Physical Activity Guidelines for Americans* des U.S. Department of Health and Human Services empfohlenen 60 Minuten Bewegung erhalten (vgl. U.S. Department of Health and Human Services, 2018, S. 48; Centers for Disease Control and Prevention, 2018, S. 88; National Physical Activity Plan Alliance, 2018, S. 12-15). Wie auch bei der erwachsenen Bevölkerungsgruppe stellt Übergewicht und Fettleibigkeit ein verbreitetes Problem im Kindes- und Jugendalter dar. So waren 2013/2014 laut OECD (2017, S. 4) 31%¹⁶⁵ aller US-amerikanischen Kinder im Alter von 15 Jahren übergewichtig oder fettleibig (OECD-Schnitt 15,5%). Die Annahme einer insgesamt zu passiven Gesellschaft unterstreichen zahlreiche nationale Kampagnen früherer US-Präsidenten und deren Regierungen, um die Bewegungsaktivität in den USA zu steigern und so dem seit Jahrzehnten bestehenden Problem des Übergewichts und der Fettleibigkeit entgegenzuwirken.¹⁶⁶ Dieser insgesamt tendenziell geringen Beteiligung an körperlicher Aktivität steht eine Begeisterung für den Sport als passives Konsumgut gegenüber.

Durch seine starke mediale Präsenz nimmt der US-amerikanische Profi- und Collegesport immensen Einfluss auf die gesamte US-amerikanische Sportkultur, die als einer der bedeutendsten Teil der US-amerikanischen Gesamtkultur erachtet werden kann (Gems & Pfister, 2009, S. 200). In der US-amerikanischen Gesellschaft, in welcher der Medienkonsum und Medienunterhaltung eine dominante Rolle der Freizeitgestaltung einnehmen,¹⁶⁷ überrascht es aufgrund der nationalen Stellung des Sports (s.o.) wenig, dass TV-Sender wie ESPN, FOX Sports oder CBS Sports Network ununterbrochen Sportsendungen für den medialen Konsum

¹⁶⁵ Hales et al. (2017, S. 3) gehen für die Jahre 2015/2016 von einer Fettleibigkeitsrate von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (2-19 Jahre) von 18,5%, bei den 12-19 Jährigen von 20,6% aus.

¹⁶⁶ Bereits 1956 rief Präsident Eisenhower das *President's Council of Youth Fitness* (heute *President's Council on Fitness, Sports and Nutrition*) ins Leben, das insbesondere Kinder und Jugendliche im ganzen Land zu einer höheren physischen Aktivität animieren sollte (vgl. Gold, 2008, S. 623). Präsident Kennedy bewegte viele Bürgerinnen und Bürger zu einem „50-Mile-Hike“ auf und initiierte den „Chicken-Fat-Song“, der eine Motivation für mehr Bewegung verkörpern sollte (John F. Kennedy Presidential Library and Museum). Präsident Johnson verlieh den Presidential Physical Fitness Award an Kinder und Jugendliche, die sich unter den besten 5-15% der President's Challenge, einem Fitnessstest unter präsidialer Schirmherrschaft, befanden (Thomas, Lee & Thomas, 2008, S. 131). Präsident Reagan erklärte 1983 den Monat Mai zum *National Physical Fitness and Sports Month* um innerhalb der Gesellschaft auf die Vorzüge eines gesunden Lebensstils aufmerksam zu machen (Stahura, 2006, S. 24 f). Während die Bush-Administration die *HealthierUS*-Initiative startete und den *Presidential Active Lifestyle Award* (PALA) an aktive US-Amerikaner verlieh (Swann, 2003; The White House, 2003), sollte die Let's- Move- Kampagne unter Präsident Obama die Bewegung bei Kindern fördern (McKenzie, Pinger & Seibert, 2018, S. 144).

¹⁶⁷ Laut dem *Bureau of Labor Statistics* (2018) des *United States Department of Labor* verbrachte ein US-Amerikaner (15 Jahre und älter) im Jahr 2017 im Durchschnitt über die Hälfte seiner Freizeit vor dem Fernseher.

anbieten (Hillman, 2016, S. 72). Laut dem *Global Sports Media Consumption Report* geben 70% der erwachsenen US-Amerikaner geben an, Sport zu verfolgen, d.h. ihn regelmäßig live anzusehen, Berichterstattungen zu verfolgen, Berichte zu lesen und/oder sich darüber auszutauschen (Sporting News Media, Kantar Media Sport & SportBusiness Group, 2014, S. 10).¹⁶⁸ Die populären Publikumssportarten mit der größten medialen Aufmerksamkeit in den USA sind Football¹⁶⁹ (49%), Baseball (31%), Basketball (28%), NASCAR und Eishockey (beide 15%). Die TV-Berichterstattung (oftmals live) beginnt bei ausgewählten Sportbegegnungen der High School und führt über die Austragungen des Intercollegiate Sport (s.u.) bis hin zu den Begegnungen im Profi-Bereich der Major-Leagues. Neben der großen Beliebtheit des medialen Sportkonsums gilt auch der Besuch von Sportveranstaltungen, beginnend bei Footballspielen der lokalen High School über Sportevents der Universitäten bis hin in die Profiligen als beliebte Freizeitgestaltung (Digel et al., 2005, S. 68). Wie an den Fernsehgeräten sind die Zuschauerzahlen in den Stadien. Beispielsweise gilt die *National Football League* (NFL) mit einer durchschnittlichen Stadionzuschauerzahl von über 67'000 für das Jahr 2018 als meistbesuchte Sportliga der Welt, gefolgt von den College-Football Spielen der NCAA auf Platz 3 (über 43'000) Zuschauer und Spielen der *Major League Baseball* (MLB) mit über 30'000 Zuschauern auf Platz 7.¹⁷⁰ Den passiv konsumierten Hochleistungssport in den USA interpretieren Digel et al. (2005, S. 68) gar als Ersatzreligion, im Rahmen derer „[d]ie erfolgreichen Athleten und Sportstars [...] als Helden gefeiert [werden]“ – die Verkörperung von in der US-amerikanischen Gesellschaft hoch anerkannten, dem American Dream (vgl. auch 5.2.2) entsprechenden Idealen wie Leistung, Erfolg und harte Arbeit lässt eine solche religionsähnliche Verehrung zu. Hinsichtlich des großen Interesses auch an Sportevents von *High Schools* und Universitäten, die sich zumindest definitorisch, trotz teilweise leistungssportähnlicher Charakteristiken (vgl. 5.2.2, s.u.), dem Spitzensport entziehen, lassen sich die Beschreibung des Sportkonsums als Ersatzreligion auch auf Sportveranstaltungen im generellen ausweiten.

Gänzlich im Gegensatz zur Organisation des Sports in kontinentaleuropäischen Ländern, in denen das Vereinssystem sowohl in Breitensportlicher, als auch Spitzensportlicher Hinsicht eine prävalente Stellung in der Sportausübung der Bevölkerung einnimmt (vgl. 4.2.1), spielt das Bildungssystem in den USA hierfür insbesondere für die Schul- und Studienzeit eine essenzielle Rolle (Bandy, 2012, S. 132), da *High Schools* und Universitäten als „Hauptanbieter“

¹⁶⁸ Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie der U.S. Anti-Doping Agency (2010, S. 11).

¹⁶⁹ Der Superbowl, das jährliche Finalspiel der NFL, verzeichnet seit über zehn Jahren die höchsten Zuschauerzahlen im US-Fernsehen mit meist mehr als 100'000'000 Zuschauern.

¹⁷⁰ Durch den Hallenbetrieb in der NBA und der NHL fallen die Zuschauerzahlen verhältnismäßig gering aus.

von Sportangeboten gelten (Gems & Pfister, 2009, S. 155). Eine zentrale Organisation des Sports nach europäischem Vorbild ist in den USA außerhalb der Bildungseinrichtungen (*High Schools* und Universitäten) und im professionellen Wettkampf- bzw. Spitzensport in den Profiligen (einzelne, lose Fachverbände sind hier üblich) nicht vorhanden (Gems & Pfister, 2009, S. 155; Pfister & Gems, 2012, S. 113).¹⁷¹ Insbesondere für die Zeit nach dem Verlassen der High School (im Falle einer unmittelbaren beruflichen Orientierung) oder aber spätestens nach dem universitären Abschluss ist durch diese Anbindung des Sports an das Bildungswesen die organisierte Sportausübung bereits in jungem Alter im Regelfall beendet.¹⁷²

Sowohl an der *High School*, wie auch an der Universität findet der breitensportlich orientierte Sport, wie auch der Sport mit spitzensportlichen Tendenzen statt (Regner, 2014, S. 201 f). Die im US-amerikanischen Schulsport bestehende Säulen *Athletics* und *Intramural Sports* weisen sowohl leistungsorientierten, auf wettkampfbasierenden, wie auch breitensportlichen Charakter auf (vgl. 5.2.2). Studierenden, welche sich an der Universität breitensportlich orientieren wollen,¹⁷³ stehen über die *Intramural Sports* (ähnlich *High School*) zahlreiche mannschaftsorientierte Sportarten, jedoch auch Individualsportarten zur Verfügung (Pfister & Gems, 2012, S. 120) – ein Angebot, das über 60% der Studierenden erreicht (Sage & Eitzen, 2016, S. 250).¹⁷⁴ Weitaus größere und prestigeträchtigere Bedeutung, auch aufgrund ihrer Bedeutung für den US-amerikanischen Spitzensport (Regner, 2014, S. 202) – kommt allerdings den *Intercollegiate Athletics* zu, einer auf Konkurrenz und Wettkampf basierenden Form des Sporttreibens, im Rahmen dessen die Teams verschiedener Universitäten gegeneinander antreten. Die *National Collegiate Athletic Association* (NCAA) bildet hierbei Dachorganisation¹⁷⁵ und klassifiziert je nach Universitätsgröße und damit verbundener Leistungsklasse zwischen Divi-

¹⁷¹ Pachernegg (2011, S. 54) und Regner (2014, S. 200) sehen allenfalls das *United States Olympic Committee* (USOC), zumindest für olympische Sportarten, als Zentrum des US-amerikanischen Sportsystems – eine Zuständigkeit US-amerikanischer Regierungsbehörden lässt sich nicht feststellen. Dies betreffend ist zu erwähnen, dass viele populäre Sportarten in den USA wie beispielsweise Baseball und American Football nicht olympisch sind und damit die Bedeutung des USOC mit Hinblick auf die Eigenorganisation des Sports im Rahmen des Bildungswesens und des Profisports in den Major-Leagues (MLB, NBA, NFL und NHL) beschränkt ist.

¹⁷² Der Wettkampfbetrieb ist für *Student Athletes* mit dem Erreichen des Bachelorabschlusses (i.d.R. nach vier Jahren) vorüber, d.h. dass für die meisten Jugendlichen – ausgenommen jene, die per Draft-System in eine der Profiligen wechseln – der geplante, organisierte und wettkampforientierte Sport mit etwa 21 Jahren zunächst in ein Vakuum endet (Spartz, 1990, S. 69).

¹⁷³ Die *Intramural Sports* ähneln dem deutschen Hochschulsport in vielen Aspekten.

¹⁷⁴ An dieser Stelle sei anzumerken, dass der Besuch von „physical education courses“ an vielen Universitäten im Rahmen eines vierjährigen Bachelorstudiums seit 1861 für den Studienabschluss, unabhängig von der Studienfachrichtung, verpflichtend ist. Cardinal, Sorensen und Cardinal (2012, S. 505) kommen für das Jahr 2010 zum Schluss, dass 39,55% aller untersuchten Universitäten eine solche Auflage für den erfolgreichen Studienabschluss erteilen, wobei in den 1920er und 1930er Jahren der Wert bei 97% und 1998 bei 63% lag (ebd., 2012, S. 504).

¹⁷⁵ Neben der NCAA existieren zudem die Verbände *National Association of Intercollegiate Athletics* (NAIA) sowie *National Junior College Athletic Association* (NJCAA), die jedoch insbesondere für kleine Bildungsinstitutionen zuständig sind.

sion III, Division II und Division I, wobei Division I als leistungsstärkste Klasse verstanden werden kann (Sage & Eitzen, 2016, S. 250). Der Wettkampfsport erfolgt zwischen Universitäten der gleichen Division. Den etwa 150'000 Athleten¹⁷⁶ der Divisionen I und II stehen jährlich etwa drei Milliarden US-Dollar an Sportstipendien zur Verfügung (NCAA), mit denen die teilweise horrenden Summen an Studiengebühren und die Unterkunfts- und Verpflegungskosten von oftmals mehreren hunderttausend US-Dollar ganz oder teilweise beglichen werden¹⁷⁷ (Gems & Pfister, 2009, S. 156). Universitäten der Division III vergeben keine Sportstipendien, sondern legen einen großen Wert darauf, Studierenden die Möglichkeit einer wettkampforientierten Sportererfahrung während des Studiums machen zu können, wobei sich diese Erfahrung mit den eigentlichen akademischen Aufgaben in Balance befinden soll. Das Ausmaß und die herausragende Stellung des amerikanischen (insbesondere Division-I-) College-Sports innerhalb der Universitäten, jedoch auch in der gesamtamerikanischen Gesellschaft, beschreibt Gumprecht (2008, S. 227) wie folgt:

Stadiums and arenas dominate campuses. Athletic departments have annual budgets that dwarf those of academic units. Games draw spectators from great distances and are televised coast to coast. Coaches are paid higher salaries than university presidents, student athletes are national celebrities, and the marketing of college sport paraphernalia is a billion dollar business. Sporting events are also a central component of student life at American colleges and universities and sometimes overshadow the educational purposes of an institution.

Der Intercollegiate Sport hat demnach durch seinen offiziellen Amateurstatus, seiner gleichzeitigen Professionalität und der ihm gewidmeten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit eine Sonderposition in der US-amerikanischen Sportkultur inne. Obwohl die Athleten offiziell aufgrund der fehlenden Bezahlung und des Studierendenstatus als Amateursportler gelten – gerade der Amateurstatus, gepaart mit kindlich-jugendlicher Unschuld lässt sich gut vermarkten (Brems, 2018) – weisen die Professionalität,¹⁷⁸ die Zuschauerzahlen in den Stadien¹⁷⁹ und

¹⁷⁶ Die Gesamtzahl der Athleten in Division I-III beträgt in etwa 500'000, verteilt auf 22'800 Teams (Eitzen & Sage, 2016, S. 250)

¹⁷⁷ Es ist im Sinne der Universitäten aussichtsreiche Talente der *High Schools* durch Stipendienvergabe für ein Studium zu rekrutieren, um durch sportliche Erfolge der Universität öffentlichkeitswirksame Anerkennung zu erlangen (vgl. Digel, Fahrner & Utz, 2005, S. 244; Sage & Eitzen, 2016, S. 296).

¹⁷⁸ Allein College-Athleten konnten bei den Olympischen Spielen in Peking 2008 für die USA 44 Medaillen gewinnen – allein die Studierenden der University of Southern California hätten dabei mit 21 Medaillen in der Länderwertung den 8. Platz belegt (Regner, 2014, S. 202).

vor den Bildschirmen sowie die involvieren Milliardenbeträge auf ein gewinnorientiertes und gewinnmaximierendes Sportsystem hin. Kritiker sehen in diesem System des angehenden Profisports trotz des gesellschaftsunterhaltenden Potenzials für Stadion- und Fernsehzuschauer, der Möglichkeit Stipendien zu vergeben und der vereinenden Wirkung von Studierenden, Arbeitnehmern, Stadtbewohnern und sonstigen Anhängern der Universität eine Ausbeutung der Athleten, deren akademischer Erfolg in vielen Fällen lediglich eine marginale, der sportliche Erfolg jedoch die wesentliche Rolle spielt (vgl. Davies, 2007, S. 270-277; Gems & Pfister, 2009, S. 171).¹⁸⁰ In Bezug auf den US-amerikanischen Leistungssport kann der interuniversitäre Wettkampfsport, insbesondere in Division I und II, als essenziell vorbereitend verstanden werden (Digel et al., 2005, S. 246).

Nach Beendigung der schulischen bzw. akademischen Ausbildung findet der Breitensport (Fitness and Recreational Sport) – auch aufgrund der Nichtexistenz eines ausgeprägten Vereinssystems – in einem nun vergleichsweise unkoordinierten Netzwerk informellen, privaten oder öffentlichen Sportangeboten statt, das es folglich schwer macht, an die Sportgewohnheiten des organisierten Sports im Rahmen des Bildungssystem und seiner Institutionen anzuschließen (Gems & Pfister, 2009, S. 202). In der kommerziell-kapitalistisch orientierten Gesellschaft bieten insbesondere „Health Clubs“ die Möglichkeit, im Rahmen einer Mitgliedschaft die vorhandenen Räumlichkeiten (beispielsweise Fitnessstudio, Bowlingbahnen, Tennisplätze, Golfplätze etc.) zu nutzen (ebd., 2009, S. 2010). In Rahmen dieses konsumorientierten Denkens sind viele US-Amerikaner bereit, für Mitgliedschaften, die beste Sportausstattung und Betreuung finanziell zu investieren (Jones-Palm, 2002, S. 717). Neben dieser weitverbreiteten kommerziellen und damit kostenintensiven Angebote, bietet beispielsweise der christliche Dachverband YMCA¹⁸¹ (Young Men’s Christian Association) in seinen Non-Profit-Einrichtungen verschiedenste, im Vergleich preiswertere¹⁸² Bewegungsangebote an, die gerade einkommensschwächeren Personen oder Familien die Möglichkeit einer Mitglied-

¹⁷⁹ Die durchschnittlichen Zuschauerzahlen können insbesondere beim College-Football weit über 100'000 erreichen – beispielsweise bei Heimspielen der University of Michigan, der Ohio State University, der Pennsylvania State University oder der University of Alabama (NCAA, 2017, S. 3). Teilweise übersteigt die Zahl der Stadionbesucher die der Einwohnerzahl (Gumprecht, 2008, S. 228).

¹⁸⁰ Hierfür sprechen diverse Statistiken, welche die Graduation Success Rate (GSR), also die universitäre Abschlussquote von Division-I-Athleten als signifikant geringer (je nach Sportart bis zu 30%) als die gesamte Studierendenschaft ermitteln, obwohl eine auffällig hohe Zahl an *Student Athletes* Studiengänge oder Kurse belegen, die als verhältnismäßig einfach eingestuft werden (vgl. Sage & Eitzen, 2016, S. 266 ff).

¹⁸¹ Ähnliche Non-Profit-Institutionen mit Sportangeboten für den Amateurbereich stellen beispielsweise die *Young Women’s Christian Association* (YWCA), die *Boys and Girls Clubs* oder auch die *Jewish Community Centers* (JCC) dar. Demnach sind es insbesondere religiöse Gruppen, die gemeinnützige Sportangebote für die Gemeinschaft organisieren.

¹⁸² Abhängig von Lage und Ausstattung variieren die Mitgliedsbeiträge der lokalen YMCA-Einrichtungen leicht. In Springfield, Ohio betragen die Kosten für eine Mitgliedschaft im Jahr 2019 jährlich \$216 (15 Jahre und jünger), \$324 (16-26 Jahre) und \$468 (27-62 Jahre).

schaft bietet (Goorman & Hofman, 2012, S. 194 ff).¹⁸³ Durch die zum Teil ehrenamtliche Organisation von „sports programs, including leagues, instructional classes, family nights, youth sports programming, mentoring, and exchange programs“ (Hums & MacLean, 2018, S. 126) leisten die YMCA einen bedeutenden Beitrag zum US-amerikanischen Amateursport. Trotz landesweiter Verbreitung liegt kein flächendeckendes Angebot vor, das alle, insbesondere die ländlichen, Kommunen bedient.

Spricht man in den USA vom Spitzensport, so sind i.d.R. die „Big Four“-Ligen¹⁸⁴ – die *Major League Baseball* (MLB), die *National Football League* (NFL), die *National Basketball Association* (NBA) und die *National Hockey League* (NHL) gemeint¹⁸⁵. Der Zugang zu diesen Ligen erfolgt fast ausschließlich über den Intercollegiate Sport. Im Gegensatz zum europäischen Modell existiert in jedem Sport nur eine Profiligen, es steigen also weder Mannschaften bei entsprechend guter oder schlechter Leistung auf noch ab (Gems & Pfister, 2009, S. 192). Eine Anbindung an den Breitensport im Rahmen eines durchlässigen Pyramidensystems mit dem Breitensport als Basis und dem Spitzensport am höchsten Punkt, wie es in Europa der Fall ist, existiert nicht (vgl. Walters & Hamil, 2012, S. 70). Dieses geschlossene System des Profisports macht sich des Weiteren durch die größtenteils einheitliche Beschränkung auf den nationalen Wettbewerb bemerkbar. Zwar sind Eishockey und Basketball olympische Disziplinen, der Gewinn des nationalen Stanley-Cups oder der nationalen NBA-Meisterschaft steht jedoch über jeglichem internationalen Erfolg (vgl. Zimbalist, 2012, S. 153). Den meisten anderen professionell betriebenen olympischen Disziplinen (wie beispielsweise Leichtathletik und Schwimmen) wird im Schatten der Sportarten der Major-Leagues ein vergleichsweise geringes Interesse entgegengebracht (Digel et al., 2005, S. 71).

¹⁸³ Ohne die auf christlichen Werten und Gemeinschaft basierenden Angebote der YMCA (2700 Clubs), welche dem US-amerikanischen Individualismus gänzlich widersprechen, würde gerade wegen der zunehmenden Öffnung der Schere zwischen Armut und Reichtum (Jones-Palm, 2002, S. 721) vielen der 9 Millionen Kindern bzw. Jugendlichen und 13 Millionen Erwachsenen der Zugang zu institutionalisierten und organisierten Sporttreiben erschwert.

¹⁸⁴ Markovits & Rensmann (2007, S. 82) sprechen von den „*Großen Dreieinhalb*, weil es dem Eishockey [...] im Vergleich zum Baseball, Basketball und Football an nationaler Breite und Tiefe mangelt“. Eine für die US-amerikanische Sportkultur größere Bedeutung als andere Sportarten sprechen sie dem Eishockey jedoch nicht ab.

¹⁸⁵ Zwar existieren zahlreiche andere Disziplinen im Bereich des Profisports, in denen die USA insbesondere bei den Olympischen Spielen regelmäßig Erfolge feiern (beispielsweise Leichtathletik und Schwimmen), jedoch ist die nationale Sportkultur insbesondere durch die Big Four geprägt (vgl. Digel, Fahrner & Utz, 2005, S. 71; Gems & Pfister, 2009, S. 197).

5.2.2 Schulsport in den USA

Das US-amerikanische Schulsystem ist in allen 50 Bundesstaaten der USA und Washington D.C. strukturell weitestgehend ähnlich aufgebaut.¹⁸⁶ Nach dem Besuch der *Primary School* oder *Elementary School* (i.d.R. Jahrgangsstufen eins bis sechs) erfolgt ein Schulwechsel an eine *Middle School* bzw. (*Junior*) *High School* (i.d.R. Jahrgangsstufen sieben bis acht bzw. neun) bevor der Besuch der (*Senior*) *High School* erfolgt (i.d.R. Jahrgangsstufen neun bzw. zehn bis zwölf). Das US-amerikanische Schulsystem kann aufgrund fehlender Außendifferenzierung hinsichtlich des Leistungsvermögens der Schülerinnen und Schüler – alle schulpflichtigen US-amerikanischen Kinder und Jugendliche durchlaufen gemeinsam dieselbe(n) Bildungseinrichtung(en) – als Einheitssystem verstanden werden,¹⁸⁷ welches durch Möglichkeiten der Binnendifferenzierung¹⁸⁸ den heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler begegnet (vgl. Grell & Lammert, 2013, S. 179). Grundsätzlich liegt die Verantwortung über das Schulwesen jeweils bei den 50 Bundesstaaten und Washington D.C., bzw., aufgrund der geographischen Weite dieser Bundesstaaten (und des gesamten Landes), bei den *Local School Boards of Education* (lokale Schulaufsichtsräte mit weitreichender Entscheidungsbefugnis über den eigenen Schulbezirk hinsichtlich Lehrpersonal und Gehalt, Unterrichtsmethoden, Lerninhalte, Schulbetrieb, etc.), wodurch auch eine Heterogenität des Schulsports und seines Sportunterrichts in den USA resultiert – bildungsföderalistische Strukturen, die durch die Einrichtung einzelner, weisungsbefugter Schuldistrikte innerhalb der bildungssouveränen Bundesstaaten zudem verstärkt werden, lassen sich hierbei somit eindeutig identifizieren (vgl. u.a. Blömeke et al., 2007, S. 89; Digel et al., 2005, S. 45; Gems & Pfister, 2009, S. 172 f; Hofmann & van Ruiten, 2005, S. 42 f; McCullick, Hofmann & Huber, 2012, S. 61). In Sinne dieser bildungsföderalistischen Gegebenheiten und dem Fehlen landesweit geltender Gesetze (zum Sportunterricht), welche Angaben zu Mindeststandards festlegen (SHAPE America, 2016, S. 6), bezeichnen McCullick, Baker et al. (2012, S. 207) den US-amerikanischen Sportunterricht als „permissive in nature, homonymous, and rife with

¹⁸⁶ Dennoch können sich je nach Bundesstaat und Schuldistrikt Unterschiede ergeben. Im 8-4-Modell beträgt die Grundschulzeit acht Jahre und die Zeit an der High School vier, im 6-3-3-Modell schließt sich an die sechsjährige Zeit in der Elementary School, ein dreijähriger Aufenthalt an einer *Junior High School* oder *Middle School*, gefolgt von drei Jahren an der *Senior High School*, im 6-6-Modell geht dem sechsjährigen Besuch der *High School* eine sechsjährige Grundschulzeit voran (vgl. Digel, Fahrner & Utz, 2005, S. 46 f).

¹⁸⁷ Gems und Pfister (2009, S. 172) bezeichnen das US-amerikanische Schulsystem als „nomadic“, da es vom „gemeinsamen Weiterziehen“ der Schülerinnen und Schüler in den nächsten Schultyp geprägt ist.

¹⁸⁸ Eine Binnendifferenzierung erfolgt beispielsweise an der *High School* (einheitliche Ganztagschule) durch die im Rahmen der schulischen Vorgaben gebundene Wahl von Kursen mit anteiligen Kreditpunkten und die damit verbundene Nichtexistenz eines Klassenverbands im eigentlichen Sinne (Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007, S. 91).

uncertain verbiage“. Auf Bundesebene ist jedoch zum einen bestimmt, dass jeder Bundesstaat im Rahmen der vom *United States Department of Education* übertragenen Eigenverantwortung für kostenfreie öffentliche Schulbildung zu sorgen hat (Parker & Patton, 2018, S. 242) und zum anderen durch den unter der Obama-Regierung verabschiedeten *Every Student Succeeds Act* (2015, S. 298), dass das Schulfach Sport (*Physical Education*), nebst anderen Fächern, wie beispielsweise Sprachen, Naturwissenschaften oder auch Kunst und Musik einen Teil einer „well-rounded education“, also einer ganzheitlichen und umfassenden Bildung und Erziehung darstellt.¹⁸⁹ Dadurch lässt sich, zumindest in der (rechtlichen und formalen) Theorie, das Schulfach Sport in den USA als gleichwertiges und gleichgestelltes Fach im Fächerkanon bezeichnen. Legitimationsdebatten und Diskussionen um die Qualität des US-amerikanischen Schulsports und des Sportunterrichts per se bestimmten jedoch das Praxisbild (vgl. u.a. Baker, 2012; Gems & Pfister, 2009, S. 179 ff; McCullick et al., 2004; McCullick et al., 2012, S. 72 f; McCullick, Schempp & Schuknecht, 2000; Rees, 2003).

Der US-amerikanische Schulsport (vor allem an weiterführenden Schulen) wird grundsätzlich durch die drei Säulen Physical Education (Sportunterricht), Athletics (außerunterrichtlicher, interschulischer Wettkampfsport) und Intramural Sports (außerunterrichtlicher, schulischer Breitensport) beschrieben (McCullick et al., 2012, S. 59).¹⁹⁰ Insbesondere der außerunterrichtliche, interschulische und auf freiwilliger Teilnahme basierende Wettkampfsport nimmt zum einen aufgrund seiner Bedeutung für das Ansehen und den Gemeinschaftsstolz einer Schule, zum anderen wegen der Auffassung des Sports als sozialen Mittelpunkt¹⁹¹ der Schule und ein dadurch entstehendes Zusammengehörigkeitsgefühl und Sichtbarwerden der Schulgemeinschaft nach außen eine herausragende Funktion innerhalb, aber auch außerhalb des Schulsports ein (Gems & Pfister, 2009, S. 173; Rees, 2003, S. 303). Dabei treten Schülerin-

¹⁸⁹ Bis zum Inkrafttreten des *Every Student Succeeds Act* im Jahr 2015, zählte das Fach *Physical Education* nicht zu den „core academic subjects“ (Winnick, 2017, S. 16) und war damit anderen Fächern formell untergeordnet.

¹⁹⁰ Während der Begriff *Physical Education* in etwa das Äquivalent zum deutschen Sportunterricht darstellt, bezeichnet *Athletics* den schulsportlichen Bereich, welcher von für die Schule repräsentativen, interschulischen Sportwettkämpfen der eigenen Schulmannschaft(en) geprägt wird. Unter dem Ausdruck *Intramural Sports* hingegen versteht man die informelle Möglichkeit, ohne interschulische Wettkämpfe und repräsentative Bedeutung Sport in der Schule zu treiben, wobei vor allem Spaß, Geselligkeit und Fitness Beweggründe hierfür darstellen (vgl. Hofmann & van Ruiten, 2005, S. 41 f).

¹⁹¹ Für die Einschätzung des außerunterrichtlichen, interschulischen Sports als sozialen Mittelpunkt der Schule sprechen unter anderem die Anwesenheit von Lehrern, Angestellten, Schülerinnen und Schülern und deren Involvierung (beispielsweise als Cheerleader, Unterstützer, etc.) bei interschulischen Wettkämpfen, Paraden bei Heimspielen oder das Streichen der letzten Schulstunde am Freitag Nachmittag (vgl. Rees, 2003, S. 304). Sage und Eitzen (2016, S. 229-234) gehen in dieser Hinsicht von positiven Effekten für die Schulgemeinschaft, für die außerschulische Gemeinschaft und für die akademische und die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern aus.

nen und Schüler ab der 7. Klasse¹⁹² (12 Jahre) innerhalb der *National Federation of High School Athletic Association* in den verschiedensten Sportarten bis hin zur US-Schulmeisterschaft gegeneinander an, wobei insbesondere in den für die USA prestigeträchtigen Sportarten American Football und Basketball in vielen Fällen ein hohes Leistungsniveau erreicht wird (Goodway, 2012, S. 31). Im Rahmen des Schulsports scheint durch die große Bedeutung des interschulischen Erfolgs, sportlichen Könnens und sportlicher Leistung ein hochgradiges Konkurrenz- und Wettkampfdenken, oftmals durch den Sieg glorifizierende Slogans wie „A quitter never wins, a winner never quits“, „Win by as many points as possible“, „Feel no sympathy for the loser“ oder auch „They ask not how you played the game but whether you won or lost“ in sozialdarwinistisch anmutender Art und Weise propagiert, eine prävalente Stellung einzunehmen¹⁹³ (vgl. u.a. McCullick, et al., 2012, S. 59; Sage & Eitzen, 2016, S. 217; Weiß & Norden, 2013, S. 33 f). Nicht selten werden den Kindern und Jugendlichen Höchstleistungen abverlangt, auch häufig unter dem Druck (der Eltern), sich für ein kostendeckendes Sportstipendium angesehener Universitäten zu qualifizieren¹⁹⁴ (vgl. 5.2.1; Gems & Pfister, 2009, S. 188; Schmieder, 2017). In dieser Hinsicht kommt der Säule der *Athletics* auch grundlegende Bedeutung für die Ausbildung zukünftiger Spitzenathleten zu (Digel et al., 2005, S. 243).¹⁹⁵ Sportliche Höchstleistungen im Rahmen interschulischer Wettkämpfe nehmen auch Einfluss auf das soziale Gefüge innerhalb der Schule. Athleten der Schulteams gelten als besonders beliebte Schüler (Jones-Palm, 2002, S. 714), während beispielsweise akademischen Leistungen weniger Tribut gezollt wird (Gems & Pfister, 2009, S. 187 f). Der permanente Druck des Gewinnens, um ein Vielfaches von Eltern, Zuschauern und der Schulgemeinschaft als Mikrokosmos der Gesellschaft potenziert, macht die Säule der *Athletics* zu einem exklusiven System, das die inklusiven Gedanken von Sport und Schule weitestgehend außen vor lässt. Erzieherische und bildungsbezogene Aspekte des Sports, wie sie besonders im Rahmen des unterrichtlichen Schulsports (*Physical Education*) sichtbar werden können

¹⁹² Schulen der Primarstufe beschränken sich auf den eigentlichen Sportunterricht und bieten keine außercurricularen Sportaktivitäten (Gems & Pfister, 2009, S. 173).

¹⁹³ Die Gewinnermentalität im Schulsport lässt sich unter anderem auf das in den USA vorherrschende Gesellschaftsverständnis einer aggressiv-kapitalistischen und auf Konkurrenzkampf und Individualismus ausgerichteten Wirtschaftsmacht mit einer „winner-take-all“-Mentalität zurückführen (vgl. Sage & Eitzen, 2016, S. 57-65) – die Ideologie des *American Dream*, also die Überzeugung, (ökonomischen) Erfolg durch unermüdliche Arbeit zu erlangen, lässt sich auch als Sozialisationsform im Schulsport wiederfinden (vgl. Hawkins, 2012, S. 35 f). Gerade in kleineren Gemeinden spielt der schulübergreifende Konkurrenzsport eine zentrale Rolle den Zusammenhalt der (Schul-)Gemeinde und eine Möglichkeit, beispielsweise politische und wirtschaftliche Rivalitäten auf dem Sportplatz auszutragen (vgl. Davies, 2007, S. 411).

¹⁹⁴ Diesen Druck verstärkend, überträgt der US-Sportfernsehsender ESPN ausgewählte Football- und Basketballspiele verschiedener High Schools im nationalen Live-TV (Sage & Eitzen, 2016, S. 315; Nelson, 2013, S. 395).

¹⁹⁵ Ein prominentes Beispiel stellt in diesem Zusammenhang der US-Basketballspieler LeBron James dar, der über interschulische Sportwettkämpfe seiner *High School* den direkten Sprung in die Profiligena NBA schaffte.

(s.u.), erscheinen in Anbetracht der Prävalenz des schulübergreifenden Wettkampfsports – der zudem nicht in jedem Fall von Sportlehrerinnen und Sportlehrern mit pädagogischer Ausbildung geleitet wird¹⁹⁶ (Goodway, 2012, S. 32) – als tragende Säule des US-amerikanischen Schulsports grundsätzlich in einer verhältnismäßig marginalisierten Position (Cassidy, Jones & Potrac, 2004, S. 27; Gems & Pfister, 2009, S.).

Der Säule *Athletics* ähnelnd, offeriert auch die Säule *Intramural Sports* ein schulisches, außerunterrichtliches und freiwilliges Sporterlebnis mit allenfalls leicht kompetitiven Zügen, bleibt aber im Gegensatz zu den außerunterrichtlichen, interschulischen Sportwettkämpfen für alle Leistungsklassen zugänglich (Dauenhauer, Babkes Stellino, Webster & Steinfurth, 2019, S. 118) und besitzt damit einen – im Gegensatz zum kompetitiven, interschulischen Sportmodell – verstärkt inklusiven, Breitensportlichen Eigencharakter (vgl. Kohl & Cook, 2013, S. 283). Durch das Breitensportliche Verständnis der *Intramural Sports* ist dieses Angebot stark vom ehrenamtlichen Engagement der Sportlehrkräfte oder auch der Eltern abhängig, welche den Schülerinnen und Schülern Sportgelegenheiten bieten, „um so Reize zur Leistungsentfaltung zu schaffen oder zu fördern, ohne dabei in erster Linie den Hochleistungs- oder Wettkampfsport anzustreben“ (Goodway, 2012, S. 31). Die *Intramural Sports* verkörpern demnach ein schulsportliches, den Sportunterricht ergänzendes Zusatzangebot, welches aufgrund seiner fehlenden Konkurrenz- und Leistungsorientierung zum einen denjenigen Schülerinnen und Schülern Zugang zu außerunterrichtlichen Sporterlebnissen „gewährt“, welche für das Feld der *Athletics* (Interscholastic Sports) weniger Begeisterung, Talent oder Motivation aufweisen und zum anderen bereits an interschulische Wettkämpfen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit offeriert, weitere Sportarten in einer Breitensportlichen Verständnis kennenzulernen und auszuüben. Insgesamt lässt sich von einer in etwa 60-prozentigen Partizipationsrate von Schülerinnen und Schülern an den Säulen *Athletics* und *Intramural Sports* bei gleichzeitiger Verfügbarkeit dieser Angebote in den meisten Sekundarschulen ausgehen (vgl. Kohl & Cook, 2013, S. 282 f). Eine wichtige Bedeutung scheint diesen Möglichkeiten der außerunterrichtlichen, schulischen Sportteilhabe demnach besonders unter Berücksichtigung des wenig ausgeprägten Vereinssystems zuzukommen, wodurch die Schule und ihr (extracurriculares) Sportangebot als essenzielles Zentrum für kindliche und

¹⁹⁶ Für den Fall, dass ausgebildete Sportlehrer für den außerunterrichtlichen (wettkampforientierten) Schulsport eingesetzt werden, bemängeln Bain (1990, S. 760) sowie McCullick, Schempp und Schuknecht (2000, S. 16), dass diese dann oftmals nicht an der Qualität ihres Sportunterrichts, sondern am Erfolg der Schulteams gemessen werden und dadurch der Sportunterricht samt seiner Vorbereitung möglicherweise vernachlässigt werde. Durch dieses im Rahmen dieser Doppelbelastung entstehendes Stressniveau und der prestigeträchtigeren Rolle des Coaches werden die eigentlichen Aufgaben des Sportlehrers (vorrangig der schulische Sportunterricht) oftmals vernachlässigt (vgl. Konukman, 2015, S. 13).

jugendliche Sportausübung gewertet werden kann und dem (außerunterrichtlichen) Schulsport damit auch wesentliche Bedeutung für die Schulgemeinschaft, die außerschulische Gemeinde und die einzelnen Schülerinnen und Schülern zukommt (vgl. Sage & Eitzen, 2016, S. 228-234).

Während die Teilnahme an den Säulen *Athletics* und *Intramural Sports* durch ihren Status als extracurriculare Aktivitäten durchgehend auf Freiwilligkeit basiert, so ist für den eigentlichen Sportunterricht, also die *Physical Education* staaten- und alters- bzw. schulartenabhängig eine Mischung aus Freiwilligkeit und Verpflichtung zu erkennen (s.u.). Ebenso verhält es sich mit der Verpflichtung der Schulen, *Physical Education* als Schulfach anzubieten.¹⁹⁷ Zur Abgrenzung von Physical Activity (beispielsweise die Säulen *Athletics* und *Intramural Sports*) führt die *Society of Health and Physical Education*¹⁹⁸ (SHAPE America, 2016, S. 8) aus:

There is an important difference between physical activity and physical education. Physical activity is bodily movement of any type and may include recreational, fitness, or sport activities such as walking, jumping rope, playing basketball or soccer, or lifting weights. It can also include daily activities such as walking to the store, taking the stairs, or raking leaves. Physical education is a planned, sequential K-12 standards-based program with written curricula and appropriate instruction designed to develop the motor skills, knowledge, and behaviors of active living, physical fitness, sportsmanship, self-efficacy, and emotional intelligence. An essential part of the total educational curriculum, these formalized courses are taught by certified/licensed physical educators and focus on the skills and knowledge needed to establish and sustain an active lifestyle. Physical activity is neither an equivalent to nor substitute for physical education — both contribute meaningfully to the development of healthy, active children.

Die klare Abgrenzung zwischen sportlicher Aktivität (beispielsweise im Rahmen der *Athletics* und/oder *Intramural Sports*) und der *Physical Education* andererseits bestätigt die von McCullick et al. (2012, S. 59) vorgeschlagene säulenartige und damit getrennte Strukturie-

¹⁹⁷ Hardman (2008, S. 8) stellt – den Sportunterricht global betrachtet – fest, dass die Implementierung von den Sportunterricht betreffende Regulationen auf dem nordamerikanischen Kontinent (gleichrangig mit Asien) am schwächsten vorhanden ist, während in Europa in den meisten Fällen solche Regulationen anzutreffen sind.

¹⁹⁸ Bei der Society of Health and Physical Education (SHAPE America, vormals NASPE – National Association for Sport and Physical Education) handelt es sich rechtlich um keine Regierungsorganisation, sondern um eine Privatorganisation, bestehend aus einer Expertengruppe, deren Standards und Handlungsempfehlungen bezüglich des Sportunterrichts bei fast allen Bundesstaaten, lokalen Schuldistrikten und Sportlehrern Anklang finden und meist mit keinen bis wenigen Adaptionen übernommen werden (vgl. McCullick, Schempp, Schuknecht, 2000, S. 17; Parker & Patton, 2018, S. 243 f).

rung des US-amerikanischen Schulsports. Eine berechtigte Co-Existenz der Säulen nebeneinander scheint zwar zu existieren und aufgrund ihrer jeweiligen Potenziale auch erwünscht zu sein, eine Vernetzung bzw. engmaschige Zusammenarbeit jener Bereiche des US-amerikanischen Schulsports ist aufgrund obiger Definition kaum ableitbar. Der Sportunterricht in den USA stellt demnach die geplante, sequentielle, auf einem Curriculum basierende Instruktion qualifizierter Sportlehrkräfte dar, mit der Absicht, Schülerinnen und Schülern motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Verhaltensweisen eines aktiven Lebens, physischer Fitness, Fairness, Selbstwirksamkeit und emotionaler Intelligenz zu vermitteln.

Gemäß des *Shape of the Nation Reports* (vgl. SHAPE America, 2016) sind Elementary Schools in 44 von 50 Bundesstaaten und Washington D.C. (86,3 %) dazu verpflichtet *Physical Education* als Schulfach anzubieten. Gleichzeitig verlangen 39 von den 50 Staaten und Washington D.C. (76,5 %) von ihren Schülerinnen und Schülern des Primarbereichs an der *Physical Education* teilzunehmen. Lediglich 37,3 % der Bundesstaaten (19 von 50 Bundesstaaten und Washington D.C.) schreiben eine Anzahl an Wochenstunden bzw. Schuljahrestunden vor, welche für die *Physical Education* in der *Elementary School* verpflichtend sind.¹⁹⁹ Im Bereich der *Middle School/Junior High School* verpflichten 41 der 50 Staaten und Washington D.C. (80,4%) die *Physical Education* anzubieten. 72,5%, also 37 der 50 Staaten und Washington D.C. verpflichten ihre Schülerinnen und Schüler den Sportunterricht in einer oder mehrerer Klassenstufen (6-8) zu besuchen, wobei lediglich 29,4% der Staaten und Washington D.C. (15 von 50+1) Angaben zu den Wochenstunden machen, die Schülerinnen und Schüler in der *Physical Education* verbringen sollen. Acht Bundesstaaten verlangen 45-179 Minuten pro Woche, drei Bundesstaaten gar 225 Minuten oder mehr pro Woche. Der Sportunterricht an den High Schools wird in 90,2% aller Schulen (46 von 50 Bundesstaaten und Washington D.C.) angeboten, wobei 86,3% der Bundesstaaten und Washington D.C. (44 von 50+1) ihre Schülerinnen und Schüler in einem oder mehreren Schuljahren dazu verpflichten, die *Physical Education* zu besuchen. Für den Schulabschluss verlangen 39 von 50 Staaten und Washington D.C. (76,5%), den Sportunterricht erfolgreich zu belegen (0,5-2 Kreditpunkte), wobei 31 von 50 Staaten es zulassen, die nötigen Kreditpunkte über den Besuch von Onlinekursen zu erhalten.²⁰⁰ Nur sechs von 50 (12%) Bundesstaaten definieren eine festgelegte

¹⁹⁹ Die Wochenstundenzahl variiert in den meisten Bundesstaaten mit zeitlichen Vorgaben zwischen 1-2,5 und mehr.

²⁰⁰ In diesem Zusammenhang gilt es auch zu erwähnen, dass mehr als die Hälfte der Bundesstaaten (62%; 31 aus 50) Möglichkeiten schaffen, Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Sportunterricht zu erlassen. In 18 Staaten ist es möglich die *Physical Education* durch Militärdienst (Junior Reserve Officer Training Corps), in 20 Staaten durch *Interscholastic Sports*, in 15 Staaten durch die Teilnahme an der *Marching Band* (Blaskapelle), in

Zeit, die der Sportunterricht pro Woche an der High School einnehmen soll (vier Staaten, davon zwischen 45 und 224 Minuten). Die marginale Rolle des sich fast gänzlich im Schatten des priorisierten interschulischen Wettkampfes befindenden US-amerikanischen Sportunterrichts (s.o.) wird deutlich.

Die Regelungen zur *Physical Education* in Bezug auf das verpflichtende Angebot seitens der Schulen, die vorgeschriebene Wochenstundenzahl und die verpflichtende Teilnahme der Schülerinnen und Schüler sind im Gesamten als äußerst heterogen zu bewerten. Eine weit größere, fast landesweite Homogenität besteht bei Standards und Curriculum der *Physical Education*. Fast alle Bundesstaaten (50 von 50+1; 98%) legen bundesweite Standards für den Sportunterricht fest, wobei 81,6% (40 von 49) Bundesstaaten ihre Schulbezirke dazu verpflichten, diesen, den Sportunterricht betreffende Vorgaben, nachzukommen. Abbildung 11 zeigt die von der *SHAPE America* formulierten nationalen Standards (vgl. *SHAPE America*, 2013, S. 1), die in den eigens formulierten Standards der Bundesstaaten nahezu gänzlich Berücksichtigung finden.

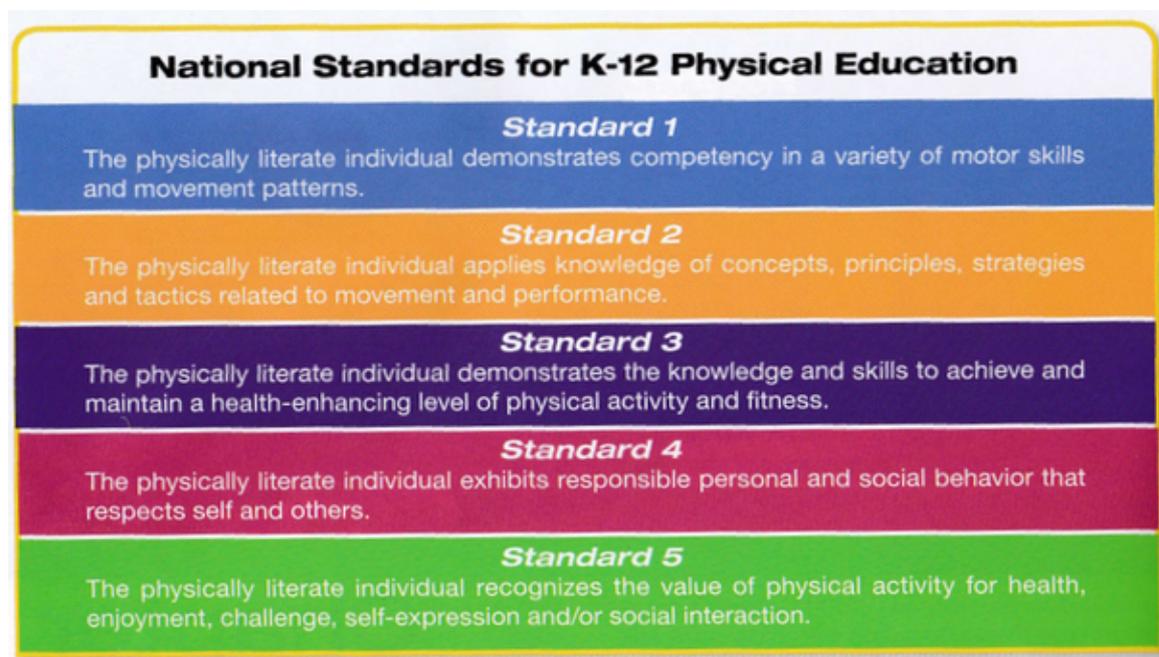


Abbildung 11 Nationale Standards für die Physical Education für die Schuljahre eins bis zwölf, adaptiert (Mitchel & Walton-Fisette, 2016, S. 5).

13 Staaten durch *Cheerleading* und in 6 Staaten durch *Community Sports* zu ersetzen (vgl. *SHAPE America*, 2018; Hardman, 2008, S. 12).

Neben sportlich-motorischer Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Standard 1) steht auch das Wissen um Konzepte, Prinzipien, Strategien und Taktiken mit Bezug auf Bewegung und Leistung einschließlich deren kognitiver Verarbeitung (Standard 2) im Vordergrund. Standard 3 bezieht sich auf das Wissen, die Fertigkeit und die Bereitschaft um den das Erreichen und Erhalten des eigenen gesundheitsfördernden Levels von Aktivität und Fitness. Standard 4 beschreibt ein Individuum mit sozialer Kompetenz, welches sich selbst und auch andere respektiert und so verantwortungsvoll eigene Erfolge und Gemeinschaftserfolge ermöglicht, während Standard 5 Schülerinnen und Schülern den Wert und die Wertschätzung von Bewegung für Gesundheit, Spaß, Herausforderungen, Selbstentfaltung und/oder soziale Interaktion für das eigene Leben näherbringt. Der gesundheitserhaltende und fördernde Aspekt des Schulsports (Standards 3 und 5) scheint aufgrund seiner Doppelnennung bei der Ausbildung des *physical literate individual* von durchaus wichtiger Bedeutung. Insbesondere gesellschaftspolitische Trends und Forderungen tragen in diesem Zusammenhang die Handschrift²⁰¹ (Huber, 2012, S. 79) – während insbesondere in den 1950er und 1960er Jahre der Sportunterricht aufgrund der Kriege in Korea und Vietnam von dem Ziel physischer, militärnahe Fitness geprägt war ging der Fokus ab den 1990er Jahren durch Bewegungsmangel entstehende, häufiger auftretende Gesundheitsprobleme der amerikanischen Bevölkerung in eine gesundheitsorientierte Schwerpunktsetzung über (McCullick et al., 2000, S. 16). Mit aufsteigender Jahrgangsstufe findet eine allmähliche Verschiebung der Akzentuierung statt. Liegt der Fokus bis zur 5. Jahrgangsstufe insbesondere auf den Standards 1 und 3 (vgl. Abb. 18), findet in der *Middle School* eine moderate Betonung aller Standards statt, bevor während der *High School* den Kompetenzbereichen 2, 3 und 5 besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Mitchel & Walton-Fisette, 2016, S. 33 f).

Neben den fünf Standards existieren zudem sogenannte „Grade-Level Outcomes“, also Lernziele, welche es mit dem Abschluss der jeweiligen Schulart, bzw. Klassenstufe zu erreichen gilt. Die „Grade-Level Outcomes“ stellen somit die Ausschärfungen der Standards 1-5 dar. Dabei werden drei „Grade-Level Outcomes“ unterschieden:

²⁰¹ Prävalente Beispiele stellen hierfür das „Healthy People Program“ des *United States Department of Health and Human Services* (Forderung eines täglichen Bewegungsangebots für Kinder und Jugendliche im Rahmen gesundheitsfördernder Maßnahmen) (Huber, 2012, S. 79), die „Let’s Move“-Kampagne der früheren First Lady Michelle Obama aus dem Jahr 2010 (Reduktion der Kinderfettleibigkeit bzw. des Kinderübergewichts bis 2030 auf 5% - dem Wert der frühen 1970er Jahre – durch beispielsweise gesundes Schulessen und täglicher sportlicher Aktivität) oder auch die „Smart Snacks in Schools“-Initiative der Regierung (2013), welche Standards für Zwischenmahlzeiten aus beispielsweise Getränke- oder Essensautomaten festlegt (McKenzie, Pinger & Seabert, 2018, S. 144).

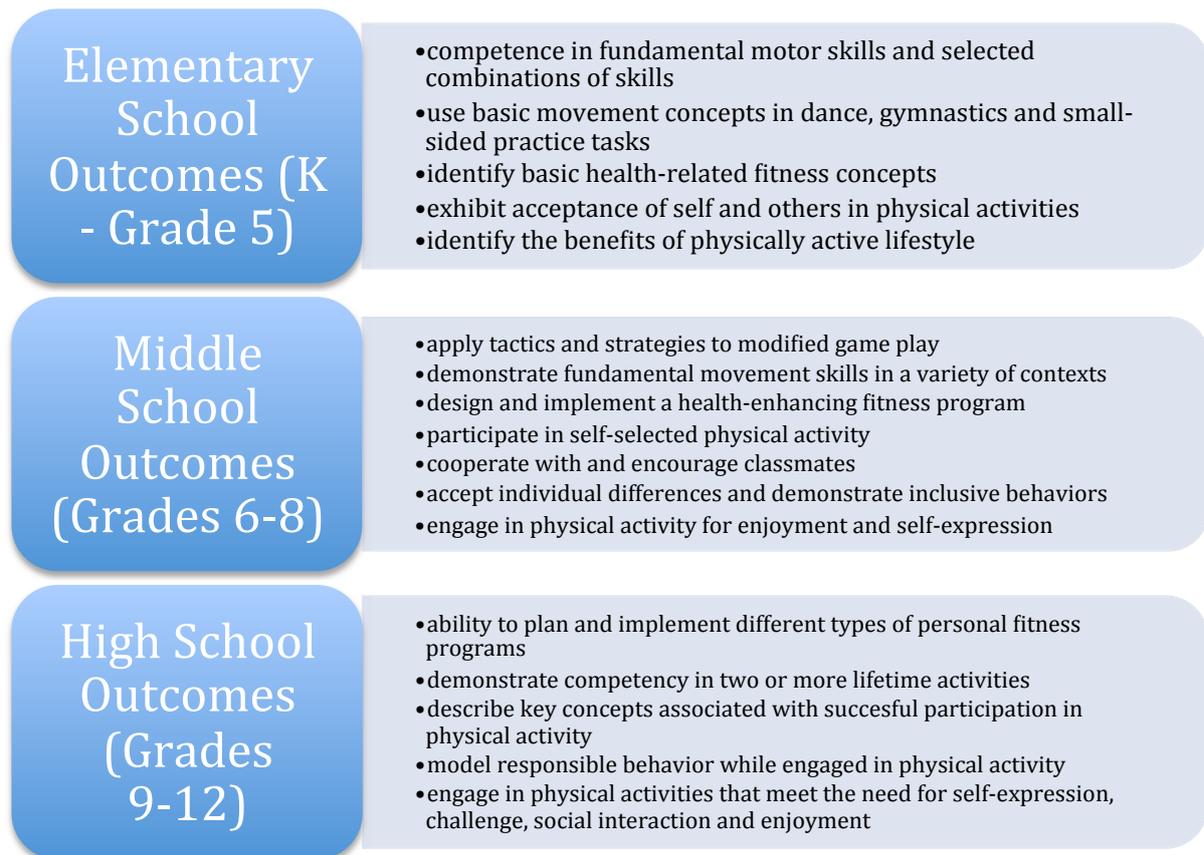


Abbildung 12 Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education, adaptiert (SHAPE America, 2016, S. 137)

Unabhängig von den Unterschieden der expliziten curricularen Umsetzungen in den einzelnen Bundesstaaten ergeben sich durch die „National Standards für K-12 Physical Education“ (vgl. Abb. 16) und die dazugehörigen „Grade-Level Outcomes“ (vgl. Abb. 12) trotz bildungsföderalistischer Strukturen inhaltliche Gemeinsamkeiten. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist aufgrund der „gemeinsamen Schullaufbahn“ sowohl an der Elementary School, wie auch an den Schulen im Sekundarbereich gleichwertig anzutreffen. Diese Heterogenität verstärkt sich im US-amerikanischen Sportunterricht zudem durch rechtliche Bestimmungen (*Title IX*), welche grundsätzlich seit 1972 einen gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht in allen Jahrgangsstufen und Schularten verbindlich vorschreiben (Hill, Hannon & Knowles, 2012, S. 265; McKenzie, Prochaska, Sallis & LaMaster, 2004, S.446).²⁰²

²⁰² *Title IX* des *United States Education Amendments of 1972* gilt als erstes umfassendes Bundesgesetz, das eine Gleichstellung der Geschlechter in allen Bereichen der öffentlichen Bildungseinrichtungen vorschreibt, um auf dem Geschlecht basierende Diskriminierung und Bildungsungleichheit zu vermeiden (Bandy, 2012, S. 131). Ausnahmen für den Sportunterricht bestehen lediglich für Kontaktsportarten (Bain, 1990, S. 760; Wilkinson, 2017, S. 190).

Nach Angaben des United States Census Bureau lag die Zahl der Schülerinnen und Schülern an Elementary Schools im Oktober 2017 bei über 32,5 Millionen. Entsprechend der Akzentuierung der Standards 1 und 3 und der darauf basierenden „Grade-Level Outcomes“ für die Jahrgangsstufen der Elementary School steht der Ansatz einer multi-aktiven Bewegungskultur, geprägt von einer Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten (beispielsweise Fitness, Spiele, Tanz, Passen, Fangen, Werfen, Seilspringen und Laufen), um insbesondere motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erlangen, wie auch gesundheitsfördernden Belastungen ausgesetzt zu sein (ebd., 2018, S. 244; Graber, Mercer, Templin & Blankenship, 2014, S. 534; SHAPE America, 2013, S. 2-20). In 35 von 49 Bundesstaaten (71,4%) erfordert die Erteilung des Sportunterrichts in der Primarstufe eine Ausbildung bzw. Lizenzierung der staatlichen Schulbehörde, wobei 31 von 47 Staaten (66%) ebenso Lehrkräften der *Elementary School* ohne gesonderte Sportausbildung die Erlaubnis zur Erteilung des Sportunterrichts aussprechen (SHAPE America, 2016, S. 21).

Die Anzahl an Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe betrug 2017 knapp 17 Millionen. Neben des bereits häufig in der Primarstufe vertretenen Ansatzes der multi-aktiven Bewegungskultur, dessen Curriculum insbesondere von Sportarten geprägt ist, existieren auch weitere zahlreiche, teilweise auch für den Sportunterricht in der Primarstufe zutreffende, Ansätze (vgl. Graber et al., 2014, S. 536 ff) – von einer einzigen curricularen Leitidee, welche den Sportunterricht aller Bundesstaaten bestimmt, kann nicht sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich nicht ausgegangen werden (Gems & Pfister, 2009, S.173). Grundsätzlich fördert der Sportunterricht der Primarstufe „the learning of basic movement skills, low-level games, and activities (Gems & Pfister, 2009, S.180). Für Schülerinnen und Schüler der Middle School gehören vor allem die Sportfelder „Dance and Rhythms“ und „Games and Sports“ (Invasion and Field Games wie beispielsweise Flag Football, Basketball, Fußball, Lacrosse, etc., Net and Wall Games wie beispielsweise Volleyball oder Target und Striking Games wie beispielsweise Golf) zu den Inhalten der *Physical Education* (vgl. SHAPE America, 2013, S. 21-32). Insgesamt betrachtet wird an der *Middle School* der Fokus auf verschiedenste Sportarten gerichtet, wobei die Verbesserung von „fitness and sports skills“ (Gems & Pfister, 2009, S. 180) gezielt gefördert wird. Zu den besonders zu berücksichtigenden Sportfeldern im Sportunterricht der *High School* gehören „Lifetime Activities“ (beispielsweise Outdoorsportarten, ausgewählte Individualsportarten, Wassersport oder Netz-und Zielspiele), „Dance and Rhythms“ und „Fitness Activities (beispielsweise Spinning, Laufen, Walking, Schwimmen oder Zumba) (vgl. SHAPE America, 2013, S. 31-39). Spiels- und Teamsportarten, wie sie an der Middle School große Berücksichtigung finden, spielen aufgrund der nötigen Teampartizi-

pation nach Einschätzung der *SHAPE America* (2016, S. 32) eine eher marginale Rolle für lebenslanges Sporttreiben.^{203 204} Die Anzahl der Bundesstaaten, die für die Erteilung des Sportunterrichts eine staatliche Zertifizierung bzw. Lizenz einfordern steigt im Vergleich zur *Primary School* an der (*Junior*) *High School* signifikant an. So gelten in 43 von 49 Staaten (87,8%) entsprechende Verordnungen hinsichtlich der *Junior High* sowie in 48 von 49 Staaten (98%) die *High School* betreffend (SHAPE America, 2016, S. 20).

5.2.3 Einordnung der US-amerikanischen universitären Sportlehrerbildung in Bezug auf ihre außersystemische Positionierung

Den Ausführungen unter 4.2.3 entsprechend birgt die Darstellung außersystemischer Bestandteile der universitären Sportlehrramtsausbildung und deren Einordnung in Bezug auf ihre außersystemische Positionierung die Chance, die Ergebnisse der Untersuchung des Innensystems im abschließenden Vergleich zu kontextualisieren und somit die sich anschließende Darstellung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven auf ein breiteres Fundament stellen zu können. Den Ausgangspunkt dieser Einordnung in Bezug auf die außersystemische Positionierung der universitären Sportlehrramtsausbildung in den USA bildet die herausragende, identitätsstiftende Rolle des Sports in den USA, als Produkt einer religionsgleichen Elevation desselben (vgl. 5.2.1). Inwiefern die universitäre Sportlehrramtsausbildung als Garant bzw. Grundstein eines jeden Sportunterrichts in den USA auch tragender Bestandteil dieses eminenten gesellschaftlichen Rollenverständnisses des Sports darstellt, soll im Folgenden eruiert werden.

Im Rahmen der vom Bildungssystem als Hauptinstanz für organisiertes Sporttreiben eingenommenen Rolle kommt dem Schulsport in den USA folglich – unter Annahme einer Verflochtenheit des Sports mit seiner Gesellschaft (Digel, 2010, S. 22; Weiß & Norden, 2013, S. 135) – durch diese prävalente Stellung bezüglich kindlicher und jugendlicher Sportpartizipation eine umso bedeutendere gesellschaftliche Aufgabe zu, als in Nationen mit einer Vielzahl

²⁰³ Ein Grund für diese Einschätzung mag das minder ausgeprägte Vereinssystem in den USA darstellen. Somit erscheint es für die Jahre vor dem Schulabschluss – mit Hinblick auf lebenslanges Sporttreiben – sinnvoller, Schülerinnen und Schülern mit Sportaktivitäten vertraut zu machen, die einen im Vergleich geringen Organisationsaufwand aufweisen und denen somit nach dem Schulabschluss leichter, auch ohne große Gruppe, nachgegangen werden kann (siehe Outdoorsportarten, Individualsportarten, Tanzen, etc.)

²⁰⁴ Insgesamt ist von einem breiten Sportangebot im Rahmen der *Physical Education* auszugehen. So identifizierte die *Roslow Research Group* (2009, S. 13) bei einer Befragung von 1164 Sportlehrkräften (*Elementary School, Middle School* und *High School*) 37 “content areas” (z.B. Individualsportarten, Team sportarten, Tanz, Turnen, etc.), welche die US-amerikanischen Sportlehrkräfte unterrichteten.

an außerschulischen, organisierten Sportangeboten, sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch für Erwachsene. Dem Sportunterricht, also der *Physical Education* kann hierbei durch seine formulierten Standards, welche sowohl motorische, als auch sozial-affektive Lernziele beinhalten (vgl. Abb. 11; Abb. 12) ein besonderes gesellschaftliches Potenzial ausgestellt werden. Eine gesundheitsorientierte und aktive Teilhabe an der Gesellschaft ist als übergeordnetes Ziel wahrnehmbar, welches in Hinblick auf weitestgehend fehlende Vereinsstrukturen die diesbezügliche gesellschaftliche Verantwortung der *Physical Education* intensiviert. Zwar existieren im Rahmen des Schulsports mit den Säulen *Athletics* und *Intramural Sports* weitere Möglichkeiten der organisierten Sportausübung für Kinder und Jugendliche, welche jedoch aufgrund ihrer Freiwilligkeit, fehlender pädagogischer Ausrichtung, finanzieller Mittel und, im Falle der *Athletics*, Exklusivität bzw. im Falle der *Intramural Sports*, Abhängigkeit von ehrenamtlichen Kräften nicht im selben Verantwortungsrahmen stehen. Des Weiteren erfährt der Sportunterricht vor dem Hintergrund seiner Implementation in flächendeckenden Ganztagschulen und seines – zumindest in Teilen – verpflichtenden Charakters – eine besondere Bedeutung für die kindliche und jugendliche Sportpartizipation. Gerade durch diese Besonderheiten im US-amerikanischen Sportsystem, welches überwiegend organisierten Sport in Bildungsinstitutionen offeriert und somit die *Physical Education* – zumindest in der Theorie – zu einem der wenigen Zugangsmöglichkeiten für kindliches und jugendliches Sporttreiben macht, wird der universitären Sportlehramtsausbildung mit dem Ziel der Herausbildung dafür geeigneter Sportlehrkräfte eine grundlegende und verantwortungsvolle gesellschaftliche Aufgabe zuteil.

Diese Verantwortung wird durch die Einphasigkeit der (universitären) Sportlehramtsausbildung – eine vierjährige Ausbildung mit entsprechender Teacher Certification soll zur eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit führen (vgl. 5.3) – verstärkt. Folglich besteht ein unmittelbarer und direkter Einfluss der universitären Sportlehramtsausbildung auf die *Physical Education* als den weitestgehend verpflichtenden Teil des Schulsports und damit auf einen Teil der Sportkultur. Eine gesellschaftliche Verflochtenheit der universitären Sportlehramtsausbildung wird zudem bei der Betrachtung der einflussnehmenden Organisationen, welche teilweise auch den Schulsport betreffen, ersichtlich. Zunächst obliegt der Schulsport sowie die Sportlehramtsausbildung an Universitäten, wenn auch in beschränktem Rahmen, den Bestimmungen einzelner Bundesstaaten. Gerade mit Hinblick auf die universitäre Sportlehramtsausbildung sind vor allem nichtstaatliche Einflussnahmen zu verzeichnen. Mit der Festlegung von Standards für die universitäre Sportlehramtsausbildung durch die Nichtregierungsorganisation *SHAPE America* und die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen durch die Nicht-

regierungsorganisation *CAEP* (bzw. deren beider Zusammenarbeit), deren Billigung und Annahme durch die Bundesstaaten und Hochschulen erfolgen, entsteht ein fundamentaler nicht-staatlicher Einfluss auf die universitäre Sportlehramtsausbildung mit, dem Hochschulwesen in den USA entsprechend, überwiegend privatem Charakter.

Bei einer Realbetrachtung scheint sich jedoch die oben skizzierte elementare gesellschaftliche Aufgabe nur bedingt in der außensystemischen Positionierung widerzuspiegeln – die zunächst antizipierte besondere Bedeutung der universitären Sportlehramtsausbildung in den USA unterliegt entscheidenden Relativierungen. Durch die herausragende Bedeutung des schulischen, außerunterrichtlichen Wettkampfsports (*Athletics*), welcher nicht primär in den Aufgabenbereich von Sportlehrpersonen, vielmehr von Coaches fällt, hat der Sportunterricht einen vergleichbar schweren Stand an US-amerikanischen Schulen (vgl. 5.2.2). So obliegt der Sportlehrkraft in den USA oftmals lediglich der Sportunterricht per se, nicht jedoch der nicht verpflichtende *Interscholastic* oder *Intramural Sports*. Regelungen, welche den Sportunterricht als Randfach mit nur geringem Verpflichtungscharakter definieren, untermauern diese Einordnung des Sportunterrichts in den Schulsport.

Zweifelsohne nimmt die universitäre Sportlehramtsausbildung in den USA durch ihre Einphasigkeit größtmöglichen Einfluss auf den Sportunterricht, dessen Marginalisation im gesamten Fächerkanon, jedoch auch innerhalb des Schulsports die Verbindungslinien zu Sportkultur und Sportinteresse begrenzt. Gleichwohl stellt der Sportunterricht in den USA – zumindest in einem gewissen Rahmen – durch seinen verpflichtenden Charakter für Kinder und Jugendliche eine essenzielle Möglichkeit dar, pädagogisch orientierte Sporterlebnisse zu erfahren.

Die Folge ist ein Paradoxon – der aus diversen oben genannten Gründen theoretischen gesellschaftliche Bedeutung des Sportunterrichts und der damit verbundenen universitären Sportlehramtsausbildung in den USA wird insgesamt, trotz einer äußerst ausgeprägten Sportkultur und grundsätzlichem (zumindest passivem) Sportinteresse, nur bedingt Bedeutung zugeschrieben. Dies spiegelt sich u.a. auch in der geringen Wertschätzung bzw. Marginalisierung des gesamten Studiengangs wider (vgl. 5.4.9.2). Eine Überwindung der passiven Charakteristiken der US-amerikanischen Sportkultur scheint dem Sportunterricht und damit ebenso nicht der universitären Sportlehramtsausbildung zugeschrieben zu werden. So kommt der universitären Sportlehramtsausbildung aus gesellschaftlicher Perspektive zwar prinzipiell eine hohe Verantwortung zu, welche jedoch durch die Marginalisation des Sportunterrichts und auch der universitären Ausbildung von Sportlehrpersonen an den Universitäten real kaum reflektiert wird.

5.3 Studienstrukturelle Grundlagen der universitären Sportlehramtsausbildung in den USA

Die grundlegende Studienstruktur der *Physical Education Teacher Education* lässt sich insgesamt als weitestgehend homogen beschreiben. Grundlage hierfür bildet der im Jahre 2001 von der Bushregierung verabschiedete, föderalistische Bildungsstrukturen überwindende *No Child Left Behind Act* (NCLB), welcher neben einer Zertifizierung (*Teacher Certification*, einer hochschulunabhängigen Prüfung; vgl. 5.4.7) und Kompetenzen in dem zu unterrichtenden Fach, auch die Forderung an angehende Lehrerinnen und Lehrer (*highly qualified teachers*) stellte, zumindest „a bachelor’s degree from a four-year institution“ (U.S. Department of Education, 2003, S. 4) zu erwerben.²⁰⁵ Mit der Erfüllung dieser Anforderungen an den „highly qualified teacher“ erfolgt der Berufseintritt. Eine weitere Ausbildungsphase zur Berufsqualifizierung erfolgt nicht.

Gemäß des U.S. Department of Education (2016, S. 26) waren während der Studienjahre 2010/11, 2011/12 und 2012/13 99% der Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen sogenannte „four-year institutions“, welche im Rahmen eines vierjährigen Studiums zum Bachelorabschluss und (in Verbindung mit der *Teacher Certification*) zum Berufseinstieg führen.²⁰⁶ Grundsätzlich wird die *Teacher Education* nach Jahrgangsstufen unterteilt. Dabei wird meist eine Unterscheidung nach *Elementary Level* (K-5; K-6), *Middle Level* (5-8; 5-9) und *Secondary Level* (6-12) unterschieden. Je nach Bundesstaat sind weitere Unterteilungen möglich (beispielsweise 6-8; 7-12, etc.) (vgl. Clement, 2013, S. 1 f; Pushkin, 2001, S. 106-109). Dabei müssen Lehrkräfte im Primarbereich mehrere, Lehrkräfte im sekundären Bildungsbereich zumindest ein Fach unterrichten (Pushkin, 2001, S. 106 ff). Entsprechend werden die Studiengänge an den Hochschulen unterteilt. Für die *Physical Education Teacher Education* erfolgt jedoch eine solche Unterteilung – ebenso wenig für Fächer wie beispielsweise Kunst oder Musik – nicht (vgl. American Council on Education, 2004; Clement, 2013, S. 2; Pushkin, 2001, S. 109). Hochschulen offerieren die *Physical Education Teacher Education* betreffend lediglich einen Studiengang, der meist die Zusatzbezeichnung „(Pre-)K-12“ ((Prä-)Kindergarten bis Abschlussjahr 12) trägt und somit eine Ausbildung für den gesamten

²⁰⁵ Erst seit dem *Every Student Succeeds Act* aus dem Jahr 2015 zählt das Unterrichtsfach *Physical Education* zu den Kernfächern (vgl. 5.2.2). Somit fällt die *Physical Education Teacher Education* erst seit 2015 unter die Qualitätsstandards des NCLB – der NCLB aus dem Jahr 2001 kategorisiert die *Physical Education* nicht als Kernfach (vgl. U.S. Department of Education, 2003, S. 3).

²⁰⁶ Vereinzelt existieren in den USA Hochschulen, die es Studierenden durch Zusatzangebote ermöglichen, innerhalb von 3 Jahren den Bachelorabschluss zu erreichen (vgl. Weinstein, 2018, S. 7-10). Diese bilden jedoch die Ausnahme.

(prä-)primären und sekundären Bildungsbereich darstellt. Ein Abschluss dieses Studiengangs berechtigt mit entsprechender *Teacher Licensure/Teacher Certification* zur Tätigkeit als Sportlehrkraft von *Kindergarten* (Vorschule), über *Elementary School, Middle School* bis zur *High School* (12. Jahrgangsstufe) und deckt damit den gesamten Sportunterricht des (Prä-)K-12-Spektrums ab. Entsprechende Ausführungen der *SHAPE America* zu Kompetenzzielen bzw. Studienstandards (vgl. 5.4.5) beziehen sich daher grundlegend auf alle Klassenstufen (PreK-12) (vgl. *SHAPE America*, 2017). Eine Erweiterung durch weitere Fächer ist möglich, jedoch für die Erteilung der *Physical Education* nicht zwingend notwendig. Die Studiendauer für den Erwerb des Bachelorgrades beträgt zumindest vier Jahre, wobei i.d.R. 120 *Credit Hours* nötig sind (Filsecker, 2012, S. 227; Scott-Clayton, 2013, S. 80), jedoch für einzelne Fachbereiche diese Zahl überschritten wird.²⁰⁷ Für bestimmte Studiengänge, darunter auch *Physical Education Teacher Education* bzw. *Teacher Education* im Allgemeinen ist die Anzahl der *Credit Hours* i.d.R. leicht erhöht und befindet sich meist zwischen 120 und 128 (Johnson, Reidy, Droll & LeMon, 2012, S. 8; McKernan, 2008, S. 50; vgl. auch Tab. 18).

Traditionell verankert und charakterisierend für (Sport-)Lehramtsstudiengänge in den USA ist die Kombination der Studienstrukturbausteine *General Education, Subject Matter (Subject Content) Preparation, Education/Pedagogy/Methods* und *Student Teaching* (Akiba & LeTendre, 2009, S. 46; Morey, Bezug & Chiero, 1997, S. 10).²⁰⁸ Dabei lässt sich grundsätzlich zwischen den (sport-)lehramtsunabhängigen Studieninhalten der *General Education* und denen des eigentlichen Zielstudiengangs, d.h. dem gewählten *Major (Physical Education Teacher Education)* unterscheiden (vgl. Abb. 13).

²⁰⁷ Die *Credit Hours* werden i.d.R. nach unterrichtlicher Kontaktzeit bemessen. Dabei entspricht eine *Credit Hour* 50 Minuten Kontakt- bzw. Unterrichtszeit über den Zeitraum eines Semesters. Ein Kurs mit der Wertigkeit von drei *Credit Hours* bedeutet damit beispielsweise drei 50-minütige Lehreinheiten pro Woche über den Zeitraum von einem Semester oder auch zwei 75-minütige Lehreinheiten pro Woche über den Zeitraum von einem Semester (vgl. Vedder, 2004, S. 66).

²⁰⁸ Die *General Education* als Teil eines „undergraduate“-Studiums existiert seit ihrer Einführung im Jahr 1945 (Fox, 2006, S. 5) und „is usually related to the concept of Liberal Education, i.e. education concerned with civilization, citizenship and the knowledge and value of the common heritage of society“ (Filsecker, 2012, S. 228 f).

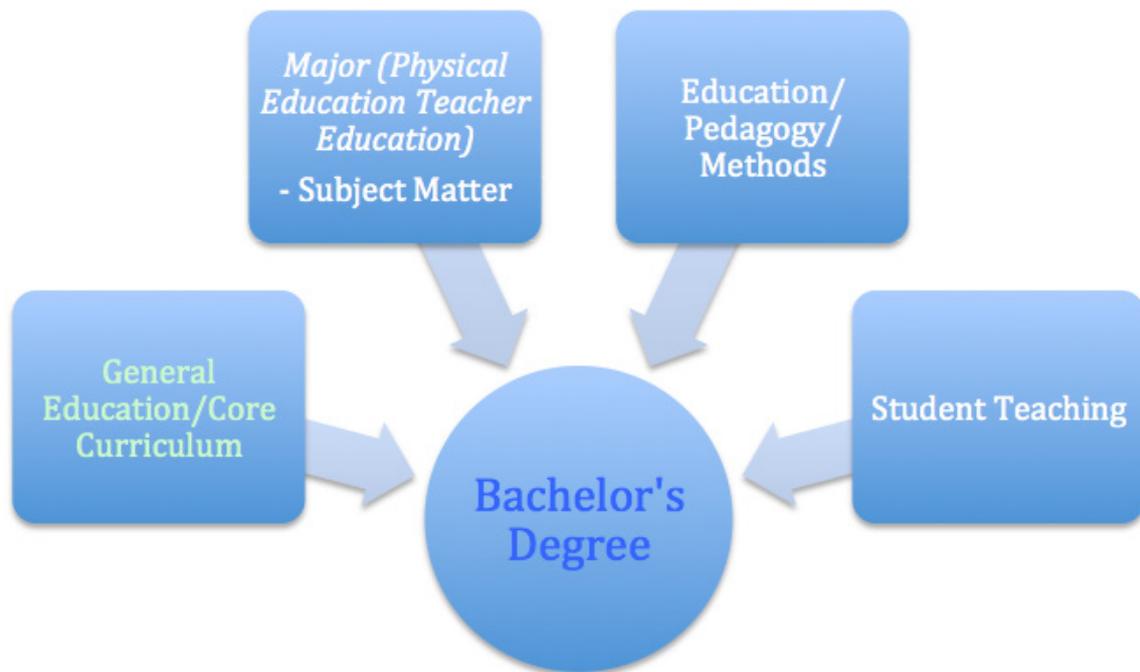


Abbildung 13 Studienstrukturelle Inhalte der Physical Education Teacher Education in den USA

Im Rahmen der *General Education*, welche an US-amerikanischen Universitäten einen allgegenwärtigen Bestandteil universitärer Ausbildung darstellt (Fox, 2016, S. 6), müssen Studierende Kurse erfolgreich belegen, welche nicht unmittelbar dem gewählten bzw. im Laufe des Studiums gewählten Studienggebiet zugeordnet werden können (Fox, 2016, S. 6; Popovic & Green, 2012, S. 127), jedoch für eine „well-rounded education“ – Bourke, Bray & Horton (2009, S. 223) beschreiben diese Konstellation aus *General Education* und dem eigentlich gewählten Studiengang als „delicate balance between breadth and depth of learning“, d.h. konkret. „to develop [...] critical thinking skills and the ability to learn how to learn, as well as proficiency in a specific academic area“ (Tobash, 2005, S. 41) – als nötig erachtet werden. Hierbei handelt es sich um allgemeinbildende Kurse unterschiedlicher Studiendisziplinen. Als mögliche und häufig auftretende Fachgebiete führen Warner und Koeppel (2009, S. 248) an: „Writing/Composition“, „Communication/Speech“, „Literature“, „Foreign Language“, „History/Civilization“, „Religion“, „Philosophy“, „Global Studies“, „Math“, „Technology/Computers“, „Natural Science (-Lab)“, „Social Science“, „Fine and Performing Arts“, „Health and Physical Education“ und „Humanities“. Je nach (wissenschaftlicher Ausrichtung) der Universität können die Vorgaben hinsichtlich der Kursbelegung im Bereich *General Education* differieren. Dementsprechend existieren i.d.R. hochschulspezifische Vorgaben über die Kombinationsmöglichkeiten der Fachbereiche – innerhalb dieser entsteht jedoch häufig ein

hohes Maß an individuellen Auswahlmöglichkeiten. Der prozentuale Anteil, den die Kurse der *General Education* einnehmen, kann unter den Hochschulen variieren und an einigen Institutionen gar bis etwa über die Hälfte des Gesamtstudiums, d.h. einen größeren Anteil als die eigentlich gewählte Studienrichtung (Major), betragen (Carnegie Mellon University, o.A., S. 5; Fox, 2016, S. 7; Kernan, 2008, S. 50; Tobash, 2005a, S. 40). Andere Einrichtungen weisen hingegen der *General Education* weitaus weniger Studienanteile zu – für die meisten Hochschulen wird jedoch, trotz wenig aussagekräftiger Zahlen, von etwa einem Drittel des Gesamtstudienvolumens gesprochen (Fox, 2016, S. 7).²⁰⁹

Die Wahl eines Hauptstudienfaches (*Major*) mit dem Ziel „to provide students with a body of knowledge, methods of study and skill appropriate to a subject area“ (Filsecker, 2012, S. 230) ist die Regel und erfüllt (mit abschließender *Teacher Certification*) die fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen an den „highly qualified teacher“, welcher im Rahmen des NCLB beschrieben wird. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Nebenfächer (*Minors*) zu belegen, die als das Hauptfach unterstützende Zusatzqualifikation die Attraktivität bei potenziellen Arbeitgebern erhöhen kann. Durch das Concept der *General Education* erfolgt die Wahl des *Major* nicht zwangsweise zu Studienbeginn, sondern kann theoretisch auch erst nach erfolgreicher Belegung der obligatorischen Studieninhalte der *General Education* stattfinden, sodass dies oftmals erst nach Beendigung des zweiten akademischen Studienjahres erfolgt – das Studieren mit dem Status „undecided“, also zunächst ohne Majorwahl ist möglich (Cushner, 2016, S. 6; Tobash, 2005, S. 41).²¹⁰ Ein Studium des Hauptfaches kann demnach auch oftmals erst im dritten und vierten Studienjahr erfolgen (McKernan, 2008, S. 50). Als weiterer Studienstrukturbaustein der *Teacher Education* gilt die vom gewählten Lehramts-Major unabhängige „pedagogical preparation“ (Ingersoll, 2007, S. 5), welche fachunabhängige erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Inhalte vermitteln soll. Die *Subject Matter*, also fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte, nimmt meist zwischen einem Drittel und weniger als die Hälfte des Gesamtstudienvolumens ein (vgl. auch 5.4.4; Tab. 19).

Der studienstrukturelle Baustein *Student Teaching* ist ebenfalls Teil der US-amerikanischen universitären Lehramtsausbildung (Ingersoll, 2007, S. 5). Dieser beinhaltet i.d.R. ein etwa einsemestriges (mindestens 10 Wochen) Vollzeitpraktikum der Studierenden an einer mit der Hochschule kooperierenden, meist lokalen öffentlichen Schule am Ende ihres Studiums bzw.

²⁰⁹ So sieht beispielsweise die Ohio State University für ihren PETE-Studiengang, je nach Einstufung, 46-50 Credit Hours von 120-122 zu erreichenden für die *General Education* vor, die University of Memphis 41 von 120 und die University of Central Florida 37 von 120.

²¹⁰ In einigen Fällen lassen die Hochschulen die Einschreibung in ein Hauptfach erst nach einer bestimmten Semesteranzahl bzw. nach einer bestimmten Anzahl an erworbenen Leistungspunkten und einem festgelegten Notendurchschnitt zu (sog. „Major Requirements“) (Filsecker, 2012, S. 234).

im letzten Semester (vgl. Greenberg, Pomerance und Walsh, 2011, S. 22 ff; Pennsylvania State University). Während dieses Semesters unterstehen die Studierenden einer an der Schule tätigen Praktikumslehrkraft sowie einer der Hochschule angehörigen Betreuungsperson. Ziel ist es, über den Verlauf des Praktikums hinweg schließlich zur Vorbereitung und Erteilung eigenständigen Unterrichts befähigt zu werden. Eine erfolgreiche Teilnahme ist für den Studienabschluss durch die Vergabe von Credit Hours i.d.R. notwendig (vgl. 5.4.6). Aufgrund seines Vollzeitcharakters mit starker Schul- und Unterrichtspräsenz und der überwiegenden Prohibition weiterer universitärer Veranstaltungen (außer ggf. existierender Begleitseminare) zu besuchen (Greenberg et al., 2011, S. 22 f) bewegen sich die zu erreichenden Credit Hours meist im Bereich von etwa 15 Punkten, dem typischen „Workload“ eines Semesters im Rahmen eines 4-jährigen Bachelorabschlusses mit etwa 120 Leistungspunkten/*Credit Hours* entspricht.²¹¹

5.4 Die universitäre Sportlehrramtsausbildung in den USA – eine innensystemische Betrachtung

5.4.1 Studienvoraussetzungen

Im Folgenden sollen die Zulassungsvoraussetzungen für ein Sportlehrramtsstudium an US-amerikanischen Hochschulen veranschaulicht werden. Zunächst werden die allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen für ein Studium dargestellt, gefolgt von Besonderheiten für den Lehramtsbereich. Verallgemeinernde bzw. universal gültige Aussagen, welche die Zulassungsvoraussetzungen zu einem PETE-Studiengang beschreiben, sind aufgrund der regionalen und lokalen Organisation des Bildungswesens in den USA (vgl. Röbbken, 2009, S. 299 f; Stephens, Warren, Harner & Owen, 2015, S. 136) – „In the United States, each college or university is free to set its own standard for admission and establish its own criteria to determine if a student’s academic qualifications meet that admission standard“ (Gough, 2005, S. 31); „Universities decide on their own admission procedures in the US (European Parliament’s Committee on Culture and Education, 2014, S. 129) – nur sehr schwer zu treffen.²¹²

²¹¹ So wird der Bereich *Student Teaching* (inkl. Begleitseminar) beispielsweise an der University of Pittsburgh (Bradford) und der Texas A&M University mit jeweils 12 *Credit Hours*, an der University of Maine mit 15 *Credit Hours* bewertet.

²¹² Der Wissenschaftsrat (2012, S. 112) führt diese Autonomie hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen betreffend und darüber hinaus aus: „Die [...] Colleges und Universitäten sind prinzipiell frei, über ihr Lehrangebot,

Eckel und King (2007, S. 55 f) sehen gar in jeglicher Beschreibung einer „standard practice“ die Gefahr einer fälschlichen Verallgemeinerung eines überaus individuellen, autonomen und komplexen Systems.²¹³ Dies berücksichtigend lassen sich dennoch Leitmotive feststellen, an denen sich die Zulassung zu einem (Sport-)Lehramtsstudium orientiert. Indikatoren, die auf gesonderte Studienvoraussetzungen für das Studienfach *Physical Education* deuten würden, sind nicht die Regel. Die ggf. anzutreffenden gesonderten, von allgemeinen universitären Immatrikulationsbestimmungen abweichenden Zulassungsvoraussetzungen für ein Lehramtsstudium beziehen sich auf alle Lehrämter sowie alle Unterrichtsfächer und werden nachfolgend aufgezeigt. Aufgrund der Individualität, Undurchsichtigkeit und Vermischung etlicher die Zulassung betreffender Faktoren wird von weiteren Unterteilungen innerhalb dieses Gliederungspunktes abgesehen.

Eine im Vergleich insbesondere zu europäischen Ländern bestehende Besonderheit im US-amerikanischen Schulsystems stellt die Existenz lediglich eines Schulabschlusses dar. Das *High School Diploma*, erwerbbar nach 12 Jahren Schulbildung, davon i.d.R. vier Jahre an der *High School*, ist der einzig zu erreichende Schulabschluss in den USA. Allein das Erwerben des *High School Diploma* berechtigt jedoch noch nicht zwingend zur Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule (Holtfrerich, 2018, S. 166) – es erfüllt lediglich eine erste Voraussetzung.²¹⁴ Aufgrund fehlender einheitlicher curricularer Standards für Sekundärschulen und einer weitgehenden Absenz zentraler und standardisierter Abschlussprüfungen nach Jahrgangsstufe 12,²¹⁵ gelten für die Immatrikulation an US-amerikanischen Hochschulen (Colleges und Universitäten) in der großen Mehrheit der Fälle weitere Zulassungsbeschränkun-

ihre Forschungstätigkeit sowie ihre Leistungsanforderungen und Selektionskriterien für Studierende selbstständig zu entscheiden. An welcher Hochschule sich Studierende mit welchen Studieninteressen und Eingangsvoraussetzungen letztlich einschreiben, ist eine Frage des Wettbewerbs und der Selektivität der aufnehmenden Hochschulen“.

²¹³ Die weitreichende Autonomie sowohl staatlicher, als auch privater Hochschulen reicht historisch betrachtet auf eine Entscheidung des *U.S. Supreme Court* aus dem Jahr 1819 zurück, die den Staat zwar den rechtlichen Rahmen für die Hochschullandschaft schaffen lässt, substantielle Entscheidungen bezüglich Personal, Studiengänge und Curriculum sowie Zulassungskriterien für Studierende den Hochschulen zugesteht (McGuinness, 2016, S. 239). Durch fehlende, die Bildung betreffende Regelungen in der U.S. Verfassung und „decentralization“ und „local control“ als Prämisse (vgl. Michelli & Earley, 2011, S. 7; Placier et al., 2016, S. 51) herrscht ein dezentralisiertes System mit Unterschieden selbst innerhalb gleicher Bundesstaaten.

²¹⁴ Laut des *National Center for Education Statistics* (2019) des *U.S. Department of Education* betrug der Prozentsatz derer, die innerhalb der vier vorgesehenen Schuljahre das *High School Diploma* erreichen 84,6%. Der *Grade Point Average* (GPA), also der Notendurchschnitt des *High School Diploma* gibt zwar Hinweise über die schulische Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern, besitzt jedoch angesichts der hohen Abschlussrate aller Schülerinnen und Schülern zu wenig Differenzierungspotenzial, um Vorhersagen über eine akademische Eignung machen zu können.

²¹⁵ Bundesstaaten mit abschließender Examinierung sind für das Jahr 2017 deutlich in der Unterzahl. Die Inhalte und Gewichtung einer abschließenden Examinierung in den übrigen Bundesstaaten variiert erheblich (vgl. National Center for Education Statistics, o.A.).

gen,²¹⁶ zu denen standardisierte Studierfähigkeitstests neben anderen, auch nichtakademischen Kriterien (s.u.) als eine der prävalentesten Immatrikulationsbedingungen zählen (vgl. Eckel & King, 2007, S. 1042 f). Durch die im Vergleich zu anderen Staaten geringen staatlichen Reglementierungen für den tertiären Bildungsbereich (Postsecondary Education)²¹⁷ - „The USA does not have professional *self*-regulatory bodies as such“ (Grimmett & Young, 2012, S. 59) – und einen überwiegend privaten Sektor²¹⁸ mit hoher Staatsautonomie hinsichtlich ihres Aufbaus und Handelns (vgl. Antonio, Carnoy & Nelson, 2018, S. 88; Best & Rich, 2017, S. 147; Council of International Schools, 2009, S. xl) können die Zugangsvoraussetzungen für ein 4-jähriges Studium an einer der approximativ hochschulabschlussverleihenden Institutionen²¹⁹ (vgl. National Center for Education Statistics, 2018b) substantziell unterschiedlich ausfallen – jede Hochschule entscheidet eigens über ihre Zulassungsvoraussetzungen (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2018, S. 5; Stephens et al., 2015, S. 136), wodurch generelle Verallgemeinerungen kaum zulässig sind. Clinedinst und Patel (2018, S. 16) stellen bezüglich des Zugangs zum Hochschulstudium in den USA fest: „There is no definite plan or specific combination of factors that will guarantee a student admission [...]. Colleges and universities review many aspects of prospective student applications in order to determine which students will be admitted“.²²⁰ Damit lässt sich der Schulabschluss (*High School Diploma*) nicht wie in anderen, insbesondere europäischen Ländern, als Hauptzugangskriterium zu einem Hochschulstudium definieren. Die wichtigsten Faktoren für eine Studienaufnahme im Herbstsemester 2017 stellten laut einer Studie der *National Association*

²¹⁶ Die Datenbank *Anabin* (Anerkennung und Bewertung ausländischer Bildungsnachweise) der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen der Kultusministerkonferenz bewertet das US-amerikanische *High School Diploma* als unzureichende Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland. Die Einstufung eines Abschlusses einer US-amerikanischen *High School* als notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für ein Studium in den USA wird demnach auch von deutscher Seite geteilt.

²¹⁷ Die weitreichende institutionelle Autonomie, welche durch die Absenz strikter Regularien und zentralisierter Autorität gewährt wird, soll zu einem kompetitiven System führen, welches durch kontinuierliche (Studien-)Angebotsverbesserung gekennzeichnet ist (vgl. Antonio, Carnoy & Nelson, 2018, S. 88; Cohen & Kisker, 2010, S. 527; Rhoades & Sporn, 2002, S. 376) und auf das „Jeffersonian Ideal“ zurückzuführen ist „that competition improves quality and efficiency“ (Filsecker, 2012, S. 226). Durch dieses auf Konkurrenz basierende und weitreichend autonome Hochschulsystem ergibt sich eine Hierarchisierung „nach Selektivität, Eingangsvoraussetzung, materieller Ausstattung, Kosten und vor allem Prestige, Marktorientierung und Ranking (Metz-Göckel, 2004, S. 21), welche eine in vielen Aspekten äußerst heterogene Hochschullandschaft zur Folge hat.

²¹⁸ Private Hochschulen sind insbesondere durch den Erhalt geringerer Fördersummen aus dem öffentlichen Sektor gekennzeichnet, wodurch der staatliche Einfluss auf diese im Vergleich zu staatlichen Universitäten begrenzt ist (Cushner, 2016, S. 4; Earley, 2009, S. 84). Ebenso gelten sie als eher profitorientiert und weniger dem Allgemeinwohl verschrieben, als staatliche Universitäten (Antonio, Carnoy & Nelson, 2018, S. 81). Im Studienjahr 2012/13 waren 59% der Lehramtsstudiengänge privaten Hochschulen anhänglich (U.S. Department of Education, 2016, S. 28 f).

²¹⁹ An etwa 1400-1500 Hochschulen werden über 18'000 Lehramtsstudiengänge angeboten (vgl. Bullough, 2016, S. 60; U.S. Department of Education, 2016, S. 5; Zeichner & Bier, 2015, S. 20).

²²⁰ Eine transparente Offenlegung dieser Zulassungskriterien erfolgt i.d.R. nicht. Lediglich Erfahrungswerte geben Aufschluss über die Zulassungsvoraussetzungen individueller Universitäten.

for *College Admission Counseling* (NACAC) die Noten aller belegten Kurse an der *High School* (91,3% der befragten Hochschulen stuften diese als einigermaßen bis erheblich wichtig ein), die Noten in speziellen Hochschulvorbereitungskursen an der *High School* (88,3%), die Ergebnisse der Studierfähigkeitstest SAT und ACT (83,1%)²²¹ und die Schwierigkeit der in der High School gewählten Kurse (80,6%) die wichtigsten Kriterien für eine Aufnahme an einer Hochschule in den USA dar (vgl. Clinedinst & Patel, 2018, S. 17). Nebst den Ergebnissen der High School sowie der Kurswahl gelten Studierfähigkeitstests somit als die entscheidendsten Immatrikulationskriterien.²²² Während die Aufnahmequote an Eliteuniversitäten wie Harvard, Yale oder Stanford meist im einstelligen Prozentbereich liegen (vgl. King & Alperstein, 2015, S. 83) – hier gelten besonders strenge Zulassungsvoraussetzungen, die trotz hoher Bewerberzahl nur von wenigen erfüllt werden können – betrug die durchschnittliche Aufnahmequote aller US-Hochschulen für den Herbst 2016 65,4% (Clinedinst & Koranteng, 2018, S. 8 f). Etwa 85% der US-Hochschulen nehmen zumindest die Hälfte aller Bewerber auf (Blumenstyk, 2015, S. 19). Der Immatrikulationsprozess ist in vielen Fällen komplex und undurchsichtig und hängt im Wesentlichen von einer Kombination der oben genannten Faktoren ab. Auch das Stemmen der finanziellen Belastung durch oftmals horrende Studiengebühren über mehrere zehntausend US-Dollar stellt²²³ (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2018, S. 6) im weiteren Sinne eine nicht zu unterschätzende Studienvoraussetzung dar, soll jedoch im Rahmen dieser Arbeit lediglich Erwähnung finden.

Diese durch die staatliche Zurückhaltung entstehende Heterogenität hinsichtlich der allgemeinen Studienvoraussetzungen lässt sich auch in der universitären Sportlehrramtsausbildung finden.

²²¹ Für den Zugang zu einem Hochschulstudium an Universität oder College wird in den meisten Fällen ein Bestehen eines standardisierten Studierfähigkeitstests wie den *Scholastic Assessment Test* (SAT) oder den *American College Test* (ACT) vorausgesetzt (vgl. American Council on Education, 2004), welcher, je nach Test, Lese- und Schreibfähigkeit sowie mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis überprüft. Abhängig von den Testergebnissen ist eine Bewerbung an den Hochschulen erfolgreich, wobei prestigeträchtige Institutionen, unabhängig von der Studienrichtung, exzellente Ergebnisse fordern. In Bereich der Lehrramtsausbildung wird in vielen Fällen auch der dem SAT- bzw. SAT-Test als Äquivalent erachtete *Praxis Core Academic Skills for Educators Test (Praxis I)* akzeptiert, der die Kenntnisse in den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben überprüft (vgl. Educational Testing Service, 2019a).

²²² Des Weiteren existieren diverse andere Immatrikulationskriterien wie beispielsweise Motivationsschreiben, Empfehlungsschreiben, Interviews oder auch außerunterrichtliches Engagement (vgl. Carnegie Mellon University, 2005, S. 5; Clinedinst & Patel, 2018, S. 17; Stephens, Warren, Harner & Owen, 2015, S. 137; U.S. Department of Education, 2016, S. 5), die, je nach individuellem Bemessen der Hochschulen, berücksichtigt werden können.

²²³ Samt weiterer Gebühren, Kosten für Unterkunft und Verpflegung schätzt das *National Center for Education Statistics* (2016) die durchschnittlichen jährlichen Kosten für ein 4-jähriges Bachelorstudium im akademischen Jahr 2015-16 an staatlichen Universitäten auf über 19'000 US-Dollar und an privaten Universitäten auf über 39'000 US-Dollar ein.

Grundsätzlich gelten für die Aufnahme des Studiums der *Physical Education* zum einen die generellen Zulassungsvoraussetzungen, welche von den Hochschulen individuell vorgegeben werden, zum anderen können weitere, spezifischere Voraussetzungen der *Departments of Education/Colleges of Education* der jeweiligen Hochschule bestehen, denen, wie auch andere Lehramtsstudiengänge, die PETE-Ausbildungen unterliegen. Die Zulassungskriterien für ein generelles Lehramtsstudium basieren meist auf den Standards des *Council for the Accreditation of Educator Preparation* (CAEP). Dabei handelt es sich bei CAEP seit 2013 um das einzige Akkreditierungsinstitut für Lehramtsstudiengänge (Allan, 2017, S. 191; Moore, 2015, S. 20) dessen Akkreditierungsprogramm mehr als 800 Hochschulen angehören (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2018) – eine Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge basiert in den überwiegenden Fällen auf Freiwilligkeit (Grimmett & Young, 2012, S. 60).²²⁴ Somit stellen die allgemeinen Standards des CAEP „one key influence in the design and structure of programming“, denn „Teacher Education programs in all 50 U.S. states use CAEP standards, and over two thirds of newly licensed teachers graduate from CAEP-approved programs“ (Richards, Housner & Templin, 2018, S. 341) dar, welche auch die lehramtsspezifischen Zulassungsvoraussetzungen eines maßgeblichen Teils der Hochschulen mit Lehramtsstudium betreffen. Die allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen der Hochschulen bleiben hiervon unberührt, können aber je nach Zulassungsvoraussetzungen durch die Standards der CAEP für Lehramtsstudiengänge erweitert bzw. spezifiziert werden. Standard 3 der fünf CAEP-Standards, „Candidate Quality, Recruitment, and Selectivity“ regelt hierzu die Ansprüche an die Qualifikationen potenzieller Lehramtskandidaten. Dabei gelten diese Voraussetzungen für das Kollektiv aller studierbaren Unterrichtsfächer – für das Unterrichtsfach *Physical Education* gelten folglich keine gesonderten Zulassungsvoraussetzungen. Standard 3 besteht aus mehreren Komponenten. Zum einen verpflichtet er die Hochschulen aktiv „to recruit and support [...] high-quality candidates from a broad range of background and diverse populations [that] reflect the diversity of America’s P-12 students“ (Council for the Accreditation of Educator Preparation, o.A.). Des Weiteren werden Ansprüche an die (prä-)akademischen Leistungen gestellt. Für die Studienzulassung ist ein kollektiver GPA von 3.0 und eine Platzierung des Studienkollektivs „at or above the 50th percentile in mathematical,

²²⁴ Die Minderheit aller Bundesstaaten setzt für die Lehramtsstudiengänge ihrer Hochschulen eine Akkreditierung voraus und überlassen diese Entscheidung den einzelnen Bildungsinstitutionen (Cochran-Smith et al., 2018, S. 85 f; Michelli & Karp, 2017 S. 49 f). Jedoch sehen sich auch ohne Akkreditierungsvorschriften viele Hochschulen gezwungen, die von dem CAEP ausgesprochene Akkreditierung einzuholen, um die Studienattraktivität – viele Arbeitgeber, Zulassungsbehörden oder Universitäten mit weiterführenden Studiengängen bevorzugen akkreditierte Studiengänge/Hochschulen – zu gewährleisten (vgl. Blumdenstyk, 2015, S. 116; Cochran-Smith et al., 2018, S. 85 f)

reading, and (beginning in 2021) writing achievement“ (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2019b, S. 1) in einem der anerkannten Studierfähigkeitstests erforderlich.²²⁵ Zusätzlich existieren „Additional Selectivity Factors“, welche „attributes and dispositions beyond academic ability“ verkörpern, jedoch von *CAEP* nicht weiter definiert werden.²²⁶ Die Hochschulen sollen damit eigens in die Verantwortung genommen werden, „quality candidates“ (über akademische Voraussetzungen hinaus) zu rekrutieren (DiGiacinto, Bulger & Wayda, 2017, S. 66).

Insgesamt betrachtet prägen die in Standard 3 der *CAEP* formulierten Zulassungsvoraussetzungen einen nicht unerheblichen Teil aller (Sport-)Lehrer*innenstudiengänge in den USA, jedoch unterscheiden sich diese angesichts des verbreiteten Gebrauchs einer Kombination an verschiedenen Zulassungskriterien (s.o.) kaum von Zulassungskriterien für die allgemeine Immatrikulation. So stellen präakademische Leistungen, nichtakademische Dispositionen oder das Streben nach einer vielfältigen Studierendenschaft keine für das Lehramt bestehende Besonderheit dar, da diese Zulassungsvoraussetzung – trotz diesbezüglich weitreichender Entscheidungsbefugnisse und Unabhängigkeit der Universitäten – für die generelle Aufnahme an den Universitäten ohnehin vorausgesetzt werden. In diesem Sinne merken Feuer, Floden, Chudowsky und Ahn (2013, S. 28) an, dass „most TTPs [Teacher Training Programs] do not have rigorous admissions requirements“. Somit ist allemal von Zulassungsvoraussetzungen zu sprechen – Zulassungshürden im engeren Sinne stellen diese aufgrund des offensichtlich nur minder ausgeprägten Selektivitätscharakters kaum dar.²²⁷

Dennoch bringen diese Mindeststandards mit Hinblick auf die der Vielzahl von Universitäten, deren Autonomie und die daraus resultierende theoretische Möglichkeit einer hohen Diversität bei den Zulassungsvoraussetzungen zu einem Sportlehrer*innenstudium „coherence to a very decentralized system“ (Grimmett & Young, 2012, S. 60). Eine gesonderte Überprüfung der unterrichtsfachlichen Eignung, beispielsweise durch fachbezogene Eignungsprüfungen jedweder Art, erfolgt nicht.

²²⁵ Ab 2021 soll die Platzierung des Studienkollektivs unter den oberen 33% liegen müssen (DiGiacinto, Bulger & Wayda, 2017, S. 66). Es bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass das Einfordern eines lediglich kollektiven GPA und das Erreichen einer Top-X-Position des Studienkollektivs im Rahmen eines Studierfähigkeitstest nur wenig Rückschluss auf die individuelle Leistung zulässt.

²²⁶ Parkes, Ritcher & Doerksen (2019, S. 873) beschreiben die vage Formulierung der *CAEP* diesbezüglich als „[t]he dilemma of high-stakes expectations regarding candidate dispositions paired with a conception of disposition that is lacking a focus and theoretical basis“.

²²⁷ Durch die Autonomie und Individualität der Hochschulen (auch hinsichtlich ihrer Zulassungsvoraussetzungen) und die Kollektivvorgaben der *CAEP* entsteht zudem eine gewisse Permeabilität, welche eine Selektion weiter abschwächt. So können Studienbewerber trotz möglicher Ablehnung an manchen Hochschulen an anderen Institutionen durchaus eine Studienzulassung (beispielsweise durch weniger restriktive Vorgaben der Hochschule oder einem differierenden Bewerberkollektiv) für ein (Sport-)Lehrer*innenstudium erhalten.

5.4.2 Studienstandorte und Studieninstitutionen

Von den etwa 3000 Hochschulen in den USA, welche 4-jährige Ausbildungen im Rahmen eines Bachelorabschlusses anbieten, offerieren etwa 1500 Hochschulen Lehramtsstudiengängen (traditional teacher education) (National Center for Education Statistics, 2018b; U.S. Department of Education, 2016, S. 1 f).²²⁸ Eine solche universitäre Ausbildung offerieren alle 50 Bundesstaaten. Die annähernde geographische Verteilung wird auf Abbildung 14 schematisch dargestellt.

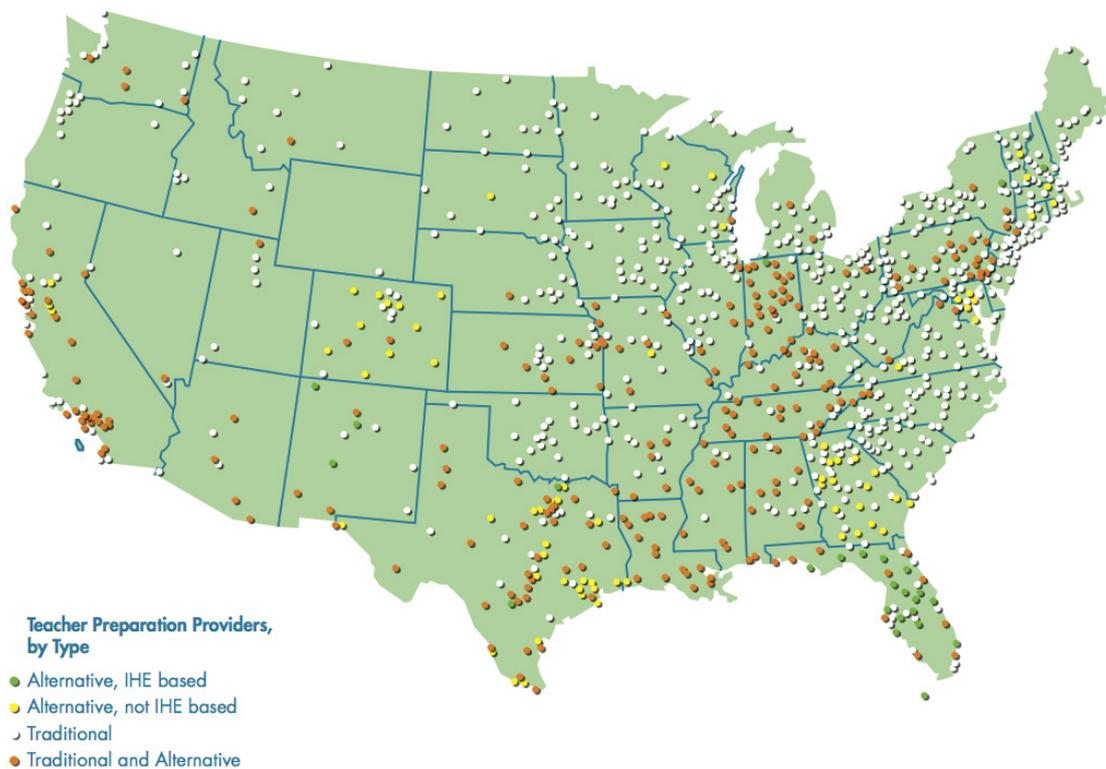


Abbildung 14 Schematische Darstellung der Studienstandorte mit universitärer Lehramtsausbildung in den USA für das Jahr 2014 (U.S. Department of Education, 2016, S. 3).

Gerade in den östlich gelegenen bevölkerungsreicheren Bundesstaaten sowie in den Küstenregionen existieren vermehrt Ausbildungsinstitutionen für die universitäre Lehramtsausbildung. Allein die nordöstlich bzw. im Mittleren Westen gelegenen Bundesstaaten New York, Pennsylvania und Ohio immatrikulierten im Studienjahr 2012/13 etwa 20% aller US-

²²⁸ Aufgrund der großen Anzahl an Hochschulen und deren unterschiedlicher Finanzierung variieren die tatsächlichen Zahlen jährlich – die Angaben stellen damit Näherungswerte dar.

Lehramtsstudierenden im Rahmen der traditionellen vierjährigen universitären Ausbildung (vgl. U.S. Department of Education, 2016, S. 22). Die Ausbildungsinstitutionen können dabei von kleinen Privatuniversitäten mit wenig hunderten bis hin zu großen staatlichen Universitäten mit weit über 50'000 Studierenden reichen, deren Studierendenzahl im Rahmen der Lehramtsstudiengänge oftmals mehrere Tausend beträgt.²²⁹ Offizielle Angaben zum angehörigen Anteil dieser Institutionen, welche *Physical Education Teacher Education* (PETE) als Teil ihres *Teacher Education*- Programms anbieten, existieren nicht. Verschiedene Studien zur universitären Sportlehramtsausbildung in den USA weisen jedoch auf eine approximative Zahl von 600 landesweiten Institutionen im Rahmen der traditionellen 4-jährigen Bachelorausbildung hin, wonach etwa 40% der in etwa 1500 Hochschulen mit *Teacher Education Programs* Sportlehramtsstudiengänge anbieten.²³⁰ Die bildungsföderalistischen Strukturen sowie die stark autonomen Positionen der Hochschulen (vgl. 5.4.1) berücksichtigend kann bei etwa 600 Institutionen im Folgenden von einer insgesamt vielfältigen und heterogenen universitären Ausbildungssituation ausgegangen werden. Das *United States Department of Education* (2018) geht in seiner jüngsten Veröffentlichung für das akademische Jahr 2016/2017 von insgesamt 444'244 Lehramtsstudierenden aus. Eine Angabe über die Anzahl von Sportlehramtsstudierenden existiert nicht.

5.4.3 Lehramtstypen

Grundsätzlich existieren in den USA verschiedene Lehramtstypen. Angehende Lehrkräfte werden dabei je nach Bundesstaat für den Primarbereich oder den Sekundarbereich ausgebildet. Vereinzelt existieren auch Ausbildungen wie *Middle Childhood Education* (Jahrgangsstufen 4-9) oder auch separate Ausbildungen allein für die *Middle School* (6-8) oder auch die *High School* (9-12). Diese Unterteilungen können jedoch je nach Bundesstaat, Hochschule und Unterrichtsfach verschieden sein.

Für die *Physical Education Teacher Education* erfolgt eine solche Unterteilung – ebenso wenig für Fächer wie beispielsweise Kunst oder Musik – jedoch nicht (vgl. American Council on

²²⁹ Im Studienjahr 2012/2013 waren beispielsweise an der Grand Canyon University (Arizona) über 20'000 Lehramtsstudierende, an der University of Phoenix (Arizona) fast 11'000 Lehramtsstudierende eingeschrieben (U.S. Department of Education, 2016, S. 30).

²³⁰ Bahneman (1996, S. 198) spricht von 480 Bildungseinrichtungen, Bahneman und McGrath (in Collier, 2013, S. 396) gehen für das Jahr 2004 bereits von 537 Institutionen aus, Baghurst (2015, S. 4) identifiziert 592 Hochschulen und Taliaferro, Ayers und Housner (2017, S. 609) ermitteln 609 Studienstandorte mit PETE-Studiengängen. Insgesamt ist daher von einer deutlichen Zunahme an Hochschulen mit Sportlehramtsstudiengängen über die vergangenen Jahrzehnte auszugehen.

Education, 2004; Clement, 2013, S. 2; Pushkin, 2001, S. 109). Die Studiengänge der Sportlehrramtsausbildung finden einheitlich für den Bereich (Pre-)K-12, d.h. sowohl für die Primarstufe und Sekundarstufe statt – damit ist es der Lehrkraft mit entsprechender Zertifizierung *Teacher Certification*; vgl. 5.4.7) möglich, Sportunterricht von (Prä-)Kindergarten (Vorschule), über *Elementary School*, *Middle School* bis zur (Junior- bzw. Senior-)High School (12. Jahrgangsstufe) zu unterrichten. Durch die – bei entsprechender Zertifizierung – erlangte Befähigung über die Erteilung des Sportunterrichts in sämtlichen Altersstufen, d.h. die Abdeckung des gesamten Sportunterrichts des (Prä-)K-12-Spektrums, stellt die universitäre Ausbildung der Sportlehrkräfte folglich eine Universalausbildung dar. Entsprechende Ausführungen der *SHAPE America* zu Kompetenzziele bzw. Studienstandards der Sportlehrramtsausbildung (vgl. 5.4.5) beziehen sich daher grundlegend auf alle Klassenstufen (PreK-12) (vgl. *SHAPE America*, 2017).

5.4.4 Studiendauer und Leistungspunkte

Die Studiendauer für den Erwerb des Bachelorgrades in den USA beträgt zumindest vier Jahre, wobei i.d.R. 120 *Credit Hours* hierfür nötig sind (Filsecker, 2012, S. 227; Scott-Clayton, 2013, S. 80), jedoch die Zahl für einzelne Fachbereiche überschritten wird.²³¹ Für bestimmte Studiengänge, darunter auch *Physical Education Teacher Education* (d.h. Bachelorstudienengang mit dem Hauptfach (Major) Physical Education) bzw. *Teacher Education* im allgemeinen ist die Anzahl der *Credit Hours* i.d.R. leicht erhöht und befindet sich meist zwischen 120 und 128 (Johnson, Reidy, Droll & LeMon, 2012, S. 8; McKernan, 2008, S. 50).^{232 233} Eine maximale Anzahl an möglichen bzw. erforderlichen *Credit Hours* existiert jedoch nicht. Hochschulspezifische Unterschiede und Abweichungen sind die Regel (vgl. 5.4.6).

Im Folgenden verdeutlicht eine Tabelle (Tab. 19) verschiedener, exemplarisch ausgewählter privater, als auch staatlicher Universitäten mögliche Unterschiede hinsichtlich der für den

²³¹ Die *Credit Hours* werden i.d.R. nach unterrichtlicher Kontaktzeit bemessen. Dabei entspricht eine *Credit Hour* 50 Minuten Kontakt- bzw. Unterrichtszeit über den Zeitraum eines Semesters (i.d.R. 15 Wochen). Ein Kurs mit der Wertigkeit von drei *Credit Hours* bedeutet damit beispielsweise drei 50-minütige Lehreinheiten (150 Minuten) pro Woche über den Zeitraum eines Semesters (ca. 15 Wochen) oder auch zwei 75-minütige Lehreinheiten pro Woche über den Zeitraum eines Semesters (vgl. Vedder, 2004, S. 66).

²³² Kim, Lee, Ward & Li (2015, S. 68) stellten bei einer Untersuchung von 26 PETE-Studiengängen in 22 US-Bundesstaaten eine durchschnittlich erforderliche Gesamtleistungspunktzahl von 126,8 *Credit Hours* fest.

²³³ Gemäß Ayers und Housner (2008, S. 57 f) betrug die Gesamtleistungspunktzahl für PETE-Studiengänge an 116 US-Hochschulen im durchschnitt 129,75 *Credit Hours* (Varianz 120-156).

Bachelorgrad (Physical Education Teacher Education) benötigten *Credit Hours*.²³⁴ Alle Daten entstammen dem Studienjahr 2019/20.

Tabelle 19 Anzahl an für den Studienabschluss vorgeschrieben *Credit Hours* an exemplarisch ausgewählten US-Hochschulen

Hochschule	Bundesstaat	Träger	Credit Hours ²³⁵	PETE Credit Hours	Prozentualer Anteil
Kentucky State University	Kentucky	staatlich	125	47	37,6%
University of Alabama at Birmingham	Alabama	staatlich	128-131	53	bis 41,41%
Fairmont State University	West Virginia	staatlich	123	48	39,02%
Shepherd University	West Virginia	staatlich	120	46	38,33%
University of Texas in Arlington	Texas	staatlich	120	44	36,66%
Lander University	South Carolina	staatlich	123,5	60	48,58%
Northern Arizona University	Arizona	staatlich	120	51	42,5%
Anderson University	Indiana	privat	120	48	40%
Otterbein University	Ohio	privat	128	53	41,4%
Friends University	Kansas	privat	124	41	bis 33,06%
Ithaca College	New York	privat	120	57	47,5%
Texas Christian University	Texas	privat	124	41	33,06%
Mississippi College	Mississippi	privat	130	53	40,76%
Manhattan College	New York	privat	130	55	42,3%

Durch die weitreichend autonome Hochschullandschaft der USA variieren die benötigten *Credit Hours* für den Studienabschluss auch innerhalb desselben Bundesstaats und gleicher Trägereigenschaften, wobei eine Orientierung meist zwischen 120 und 130 *Credit Hours* häufig zu erfolgen scheint. Dessen ungeachtet kann bei dieser Autonomie und der Vielzahl an Universitäten mit (Sport-)Lehrer*innenstudiengänge (vgl. 5.4.2) auch vereinzelt eine hiervon abweichende Zahl an *Credit Hours* erforderlich sein (vgl. auch 5.4.6). Die Trägerschaft der Hochschule hat dabei erkennbar keinen unmittelbaren Einfluss auf die Höhe der zu erreichenden *Credit Hours*. Einzig die jeweiligen Hochschulen entscheiden über die zu vergebenden

²³⁴ Die Onlineverfügbarkeit der Studienpläne wurde vorausgesetzt. Studiengänge mit der zusätzlichen Qualifikation für das Schulfach „Health“ (beispielsweise das Kombinationsstudium Physical Education & Health) wurden nicht berücksichtigt, da das Schulfach Health unabhängig von der Physical Education zu betrachten ist.

²³⁵ Spannen von *Credit Hours* können beispielsweise durch Wahloptionen und einer ggf. resultierenden „Doppelbelegung“ auch im Rahmen der *General Education* entstehen (vgl. 5.3).

Credit Hours. Ebenso gilt dies für den jeweiligen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteil (*PETE Credit Hours*), welcher meist zwischen einem Drittel und etwas weniger als die Hälfte der *Credit Hours* einnimmt. Der Mittelwert der fachbezogenen *Credit Hours* der in Tabelle 19 angeführten Hochschulen liegt bei 49,64 *Credit Hours*, der Median bei 49,5. Die übrigen *Credit Hours* entfallen der Studienstruktur entsprechend auf die Bereiche „General Education“, „Education/Pedagogy/Methods“ und „Student Teaching“ (vgl. 5.3).

5.4.5 Kompetenzziele

Durch die Implementierung der universitären Lehramtsausbildung „in a policy shadow world“ (Earley, 2009, S. 83) mit nur wenigen behördlichen Richtlinien und Vorgaben (vgl. auch 5.4.1) und sich daraus ableitende inkonsistente und inkohärente Grundsätze zur Lehrerbildung (ebd., 2009, S. 83) existieren keine generellen von Bundesbehörden festgelegten Studienziele, formuliert als zu erreichende Kompetenzstandards, welche eine bundesstaatenübergreifende Allgemeingültigkeit besitzen – die Regularien verbleiben primär bei den einzelnen Bundesstaaten, welche wiederum den beauftragten Akkreditierungsagenturen Formulierungen von Standards für die universitäre Lehramtsausbildung überlassen (Tatto & Pippin, 2017 S. 75).²³⁶ In diesem Zusammenhang können allenfalls die von dem *Council for the Accreditation of Educator Preparation* (CAEP) formulierten Standards für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen angeführt werden.²³⁷ In diesem Zusammenhang ist jedoch erneut darauf hinzuweisen, dass der Abschluss an einer von CAEP akkreditierten Hochschule nicht zwingend notwendig ist, um die *Teacher Licensure* zu erhalten und folglich auch nicht alle Hochschulen bzw. deren Lehramtsstudiengänge von CAEP akkreditiert sind. Demnach gelten diese formulierten Standards nur für einen Teil aller Lehramtsstudiengänge in den USA. Dennoch stellen sie in dieser Hinsicht die einzigen bundesstaatsübergreifenden Kompetenzstandards in

²³⁶ So führt der Deutsche Akademische Austauschdienst (2008, S. 62) weiter aus: „Die Sicherung von Mindestqualitätsstandards wird [...] in Form einer freiwilligen Akkreditierung durch fachlich kompetente und von den amerikanischen Bundesbehörden anerkannte Gremien geleistet. Neben sechs regionalen Akkreditierungskommissionen, die die akademische Qualität einer Hochschule als solche überprüfen und bestätigen, prüft eine Reihe von Berufsverbänden [...] einzelne Fakultäten oder Studiengänge in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich [...]. Da akademische Grade in den USA nicht geschützt sind, kann jede Institution, die eine staatliche Betriebserlaubnis erhält, nach Belieben Studiengänge auflegen und [...] Abschlüsse verleihen, ohne dass über deren Qualität das Mindeste ausgesagt werden kann“.

²³⁷ Grundsätzlich ist aufgrund der Studienstruktur der US-amerikanischen Lehramtsstudiengänge (vgl. 5.3) zu beachten, dass Studienziele jene Kompetenzen beschreiben, die für den Berufseintritt für nötig erachtet werden. Mit dem Studienabschluss und der *Teacher Licensure* gilt die initiale Lehramtsausbildung als beendet und deren Absolventen als ausgebildete Lehrpersonen.

der Lehrerbildung dar. Zwar betreffen die Standards von CAEP größtenteils die Organisationsebene des Studiums, Standard 1 (Content and Pedagogical Knowledge) gibt jedoch Hinweise über Kompetenzen, die Lehramtsstudierende aufgrund der den CAEP-Standards entsprechenden und akkreditierungswürdigen Studienkonzeption erlangen sollen. Dieser CAEP-Standard 1 orientiert sich an den „inTASC standards“ (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) des *Council of Chief State School Officers* (CCSSO), einer bundesweiten Non-Profit-Organisation, die sich essenzieller Fragen im primären und sekundären Bildungsbereich annimmt – im Fall der „inTASC standards“ um eine Erstellung von Richtlinien für die Erstellung von Studienplänen in der universitären Lehrerbildung (Tatto & Pippin, 2017 S. 75). Die von der CCSSO formulierten und von der CAEP angenommenen zehn Standards für die universitäre Lehrerbildung lauten:

Tabelle 20 Allgemeine Standards der universitären Lehrerbildung – content & pedagogical knowledge
(Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2013, S. 4)

Standard #1: Learner Development	The teacher understands how learners grow and develop, recognizing that patterns of learning and development vary individually within and across the cognitive, linguistic, social, emotional, and physical areas, and designs and implements developmentally appropriate and challenging learning experiences.
Standard #2: Learning Differences	The teacher uses understanding of individual differences and diverse cultures and communities to ensure inclusive learning environments that enable each learner to meet high standards.
Standard #3: Learning Environments	The teacher works with others to create environments that support individual and collaborative learning, and that encourage positive social interaction, active engagement in learning, and self-motivation.
Standard #4: Content Knowledge	The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and creates learning experiences that make the discipline accessible and meaningful for learners to assure mastery of the content.
Standard #5: Application of Content	The teacher understands how to connect concepts and use differing perspectives to engage learners in critical thinking, creativity, and collaborative problem solving related to authentic local and global issues.
Standard #6: Assessment	The teacher understands and uses multiple methods of assessment to engage learners in their own growth, to monitor learner progress, and to guide the teacher's and learner's decision making.
Standard #7: Planning for Instruction	The teacher plans instruction that supports every student in meeting rigorous learning goals by drawing upon knowledge of content areas, curriculum, cross-disciplinary skills, and pedagogy, as well as knowledge of learners and the community context.
Standard #8: Instructional Strategies	The teacher understands and uses a variety of instructional strategies to encourage learners to develop deep understanding of content areas and their connections, and to build skills to apply knowledge in meaningful ways.
Standard #9: Professional Learning and Ethical Practice	The teacher engages in ongoing professional learning and uses evidence to continually evaluate his/her practice, particularly the effects of his/her choices and actions on others (learners, families, other professionals, and the community), and adapts practice to meet the needs of each learner.
Standard #10: Leadership and Collaboration	The teacher seeks appropriate leadership roles and opportunities to take responsibility for student learning, to collaborate with learners, families, colleagues, other school professionals, and community members to ensure learner growth, and to advance the profession.

Die Standards 1-3 stellen den Lernenden sowie das Lernen in den Mittelpunkt. Das Wissen über Lernerfolg, Diversität und Inklusion aller Lernenden sowie die Kompetenz, lernfreundliche Umgebungen zu kreieren, werden hierbei beschrieben. Die Standards 4 und 5 untermauern die Notwendigkeit eines fundierten Fachwissens und seiner konkreten praktischen Anwendung im Unterricht, um einen bestmöglichen Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten. Eine nötige fachdidaktische Kompetenz, die durch die Fähigkeit, Unterricht pädagogisch wertvoll und den Curriculavorgaben entsprechend zu planen, wie auch die Notwendigkeit, Schülerleistungen adäquat bewerten zu können, wird durch die Standards 6-8 ausgedrückt. Standards 9 und 10 beschreiben die Kompetenz, sein eigenes Lehrerhandeln kritisch und evidenzbasiert zu hinterfragen sowie ggf. entsprechend anzupassen, aus einer Führungsrolle Verantwortung für das Schülerlernen zu übernehmen und eine mannigfaltige Zusammenarbeit zu ersuchen, um den Lehrberuf positiv weiterzuentwickeln.

Durch die Einphasigkeit der Lehrerbildung in den USA²³⁸ – nach i.d.R. vierjährigem Studium gilt die berufsqualifizierende Ausbildung als beendet – ist das allgemeine und übergeordnete Studienziel eindeutig zu bestimmen: Die Herausbildung einer Lehrperson, welche eigenverantwortlichen Unterricht erteilt. Die Standards der Lehrerbildung in den USA müssen also – Lehrerweiter- und Fortbildungen außer Acht gelassen – unter dem Aspekt einer vorerst abschließenden Ausbildung betrachtet werden.

Seit dem Jahr 2017 existieren von der *SHAPE America* herausgegebene Standards („SHAPE America 2017 Initial Physical Education Teacher Education Standards“), welche den Hochschulen in 50 Bundesstaaten und Washington D.C. als „guidance to train PETE students to meet some of these goals“ (Goc Karp, Brown, Youn Kwon & Hodges Kulinna, 2020, S. 294) und damit sowohl Grundlage für die *Teacher Certification* (vgl. 5.4.7),²³⁹ als auch für Gestaltung der Sportlehramtsausbildung dienen sollen (Cleland Donnelly, Mueller & Gallahue, 2016, S. 580). Die *SHAPE America* fungiert hierbei als sogenannte „Specialized Professional Associatio[n] (SP[A]) responsible for establishing standards and procedures for program review and accreditation“ (Richards et al., 2018, S. 343) des *Council for the Accreditation of*

²³⁸ Zwar spricht Blömeke (2006, S. 397) aufgrund der universitären Ausbildung an der Hochschule, wie auch der Ausbildung im Rahmen des Praxissemesters an einer öffentlichen Schule (vgl. 5.3) von einer Zweiphasigkeit der Lehrerbildung in den USA, der Verfasser teilt diese Ansicht jedoch aufgrund der Integration des Praxissemesters in das Studium (Bewertung durch *Credit Hours*, dessen Notwendigkeit für den Studienabschluss, universitäre Begleitseminare, etc.) nicht und geht daher, trotz einer gewissen räumlichen Trennung von Hochschule und öffentlicher Schule (und daher vermeintlicher Zweiphasigkeit), von einer Einphasigkeit der Lehrerbildung in den USA aus.

²³⁹ Die *Initial Physical Education Teacher Education Standards* der *SHAPE America* dienen als Grundlage für den Praxis-II-Test (vgl. 5.4.7) im Rahmen der *Teacher Certification* (Educational Testing Service, 2017, S. 5).

*Educator Preparation (CAEP)*²⁴⁰ – im konkreten Fall der *SHAPE America* für die (universitäre) Sportlehrerbildung – deren Standards für die universitäre Sportlehrerbildung die meisten Institutionen folgen (Richards et al., 2018, S. 343).²⁴¹ Durch diese Berufung kommt *SHAPE America* eine tragende Rolle bei der Richtungsweisung der Sportlehrramtsausbildung in den USA zu, indem sie im Auftrag des CAEP fachliche Standards festlegt.

Dabei werden die inhaltliche Nähe und die Anlehnung an die generellen Standards für die universitäre Lehrerbildung des *Council for the Accreditation of Educator Preparation* (2019a) bzw. die inTASC Model Core Teaching Standards der CCSSO (vgl. Tab. 20) betont und die Adaptationen an die universitäre Sportlehrramtsausbildung als fachliche Spezifizierung interpretiert (vgl. Richards et al., 2018, S. 343; *SHAPE America*, 2017, S. 2 f, 99), wodurch diese fachlichen Standards der *SHAPE America* eine breite Etablierung in den Studienplänen einer Vielzahl an Hochschulen erfahren konnten.

Dabei werden folgende sechs Standards mit 25 Komponenten als „most essential knowledge and skills candidates should attain in an initial level program“ (*SHAPE America*, 2017, S. 2) erachtet, welche in Tabelle 21 dargestellt sind.

²⁴⁰ Während das *Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)* allgemeine Standards zur Struktur der universitären Lehrerbildung vorgibt, erfüllen die „Specialized Professional Associations“ diese Aufgabe für einen speziellen Fachbereich (beispielsweise *Physical Education Teacher Education*) (Richards, Housner & Templin, 2018, S. 343). Die *SHAPE America* beschränkt sich zudem nicht nur auf den Bereich der *Physical Education Teacher Education*, sondern gibt zudem die Standards für den Sportunterricht vor (vgl. 5.2.2).

²⁴¹ Während des Verfassens dieser Arbeit verkündete *SHAPE America*, dass sie ab Mitte 2019 nicht weiter als *SPA* der *CAEP* fungieren werden, jedoch die Standards für die PETE-Ausbildung weiter aufrechterhalten und sich eigenständig für die Orientierung eines Großteils der Ausbildungen gemäß diesen Standards zu bemühen (*SHAPE America*, 2019). Zu welchen Konsequenzen dies für die Sportlehrramtsausbildung führt und ob bzw. wen die *CAEP* als neue *SPA* einsetzen wird, ist derzeit nicht abzusehen.

Tabelle 21 Nationale Standards der Initial Physical Education Teacher Education (Shape America, 2017, S. 4 ff)

<p>Standard 1: Content and Foundational Knowledge Physical education candidates demonstrate an understanding of common and specialized content, and scientific and theoretical foundations for the delivery of an effective PreK-12 physical education program.</p>	<p>Components – Candidates will: 1.a Describe and apply common content knowledge for teaching PreK-12 physical education. 1.b Describe and apply specialized content knowledge for teaching PreK-12 physical education. 1.c Describe and apply physiological and biomechanical concepts related to skillful movement, physical activity and fitness for PreK-12 students. 1.d Describe and apply motor learning and behavior-change/psychological principles related to skillful movement, physical activity and fitness for PreK-12 students. 1.e Describe and apply motor development theory and principles related to fundamental motor skills, skillful movement, physical activity and fitness for PreK-12 students. 1.f Describe historical, philosophical and social perspectives of physical education issues and legislation.</p>
<p>Standard 2: Skillfulness and Health-Related Fitness Physical education candidates are physically literate individuals who can demonstrate skillful performance in physical education content areas and health-enhancing levels of fitness.</p>	<p>Components – Candidates will: 2.a Demonstrate competency in all fundamental motor skills, as well as skillful performance in a minimum of four physical education content areas (e.g., games and sports, aquatics, dance and rhythmic activities, fitness activities, outdoor pursuits, individual-performance activities). 2.b Achieve and maintain a health-enhancing level of fitness throughout the program.</p>
<p>Standard 3: Planning and Implementation Physical education candidates apply content and foundational knowledge to plan and implement developmentally appropriate learning experiences aligned with local, state and/or SHAPE America National Standards and Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education through the effective use of resources, accommodations and/or modifications, technology and metacognitive strategies to address the diverse needs of all students.</p>	<p>Components – Candidates will: 3.a Plan and implement appropriate (e.g., measurable, developmentally appropriate, performance-based) short- and long-term plan objectives that are aligned with local, state and/or SHAPE America National Standards and Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education. 3.b Plan and implement progressive and sequential content that aligns with short- and long-term plan objectives and that addresses the diverse needs of all students. 3.c Plan for and manage resources to provide active, fair and equitable learning experiences. 3.d Plan and implement individualized instruction for diverse student needs, adding specific accommodations and/or modifications for all students. 3.e Plan and implement learning experiences that require students to use technology appropriately in meeting one or more short- and long-term plan objective(s). 3.f Plan and implement learning experiences that engage students in using metacognitive strategies appropriately to analyze their own performance results.</p>
<p>Standard 4: Instructional Delivery and Management Physical education candidates engage students in meaningful learning experiences through effective use of pedagogical skills. They use communication, feedback, and instructional and managerial skills to enhance student learning.</p>	<p>Components – Candidates will: 4.a Demonstrate verbal and nonverbal communication skills that convey respect and sensitivity across all learning experiences. 4.b Implement demonstrations, explanations and instructional cues that are aligned with short- and long-term plan objectives. 4.c Evaluate the changing dynamics of the learning environment and adjust instructional tasks as needed to further student progress. 4.d Implement transitions, routines and positive behavior management to create and maintain a safe, supportive and engaging learning environment. 4.e Analyze motor skills and performance concepts in order to provide specific, congruent feedback to enhance student learning.</p>
<p>Standard 5: Assessment of Student Learning Physical education candidates select and implement appropriate assessments to monitor students' progress and guide decision making related to instruction and learning.</p>	<p>Components – Candidates will: 5.a Select or create authentic, formal assessments that measure student attainment of short/and long-term objectives. 5.b Implement formative assessments that monitor student learning before and throughout the long-term plan, as well as summative assessments that evaluate student learning upon completion of the long-term plan. 5.c Implement a reflective cycle to guide decision making specific to candidate performance, student learning, and short- and long-term plan objectives.</p>
<p>Standard 6: Professional Responsibility Physical education candidates demonstrate behaviors essential to becoming effective professionals. They exhibit professional ethics and culturally competent practices; seek opportunities for continued professional development; and demonstrate knowledge of promotion/advocacy strategies for physical education and expanded physical activity opportunities that support the development of physically literate individuals.</p>	<p>Components – Candidates will: 6.a Engage in behavior that reflects professional ethics, practice and cultural competence. 6.b Engage in continued professional growth and collaboration in schools and/or professional organizations. 6.c Describe strategies for the promotion and advocacy of physical education and expanded physical activity opportunities.</p>

Standard 1 beschreibt die Notwendigkeit eines fundierten fachtheoretischen Wissens für die Grundlage eines effektiven Sportunterrichts. Dabei werden insbesondere anwendungsorientierte biomechanische und physiologische Kenntnisse (1.c), Kenntnisse über motorisches Lernen, Verhaltenspsychologie und motorische Entwicklung (1.d und 1.e) wie auch Kenntnisse über historische, philosophische und soziale Dimensionen des Sportunterrichts sowie den Sportunterricht betreffende rechtliche Grundlagen (1.f) angeführt.

Sportpraktische Kompetenzziele werden in Standard 2 beschrieben. Studierende sollen breitgefächerte motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten besitzen und über leistungsorientierte Kompetenzen in zumindest vier für den Sportunterricht relevanten Bewegungsfeldern verfügen (2.a). Zudem soll ein gesundheitsförderndes Fitnesslevel über die Gesamtstudiendauer erreicht und aufrechterhalten werden (2.b).

Standard 3 erläutert das Kompetenzziel, Unterricht eigenverantwortlich gemäß lokaler bzw. staatlicher Vorgaben (und/oder gemäß den Standards zur *Physical Education* der *SHAPE America*; vgl. 5.2.2) zu planen und Lernziele zu formulieren und adressatengemäß durchzuführen. Dabei können die Studienabsolventen auf eine Reihe didaktischer und lerntheoretischer Methoden zurückgreifen. (3.a-3.f).

Die Bedeutsamkeit pädagogischer und auch weiterer didaktischer Fertigkeiten wird in Standard 4 beschrieben, welcher diese Fähigkeiten weiter spezifiziert: respektvolle und sensitive verbale und nonverbale Kommunikation (4.a), lernzielorientierte Demonstrationen und Erklärungen (4.b), Kreieren und Anpassung von lernförderlichen Umgebungen und Aufgaben sowie den Einsatz erzieherischer Routinen (4.c, 4.d), wie auch das Bereitstellen von Feedback basierend auf Analysen von Bewegungsabläufen (4.e).

Die Beurteilung von Schülerleistungen und die Beobachtung von Lernfortschritt bzw. Einhaltung der Lernziele sowie ggf. damit verbundene Unterrichtsentscheidungen stellen die zentralen Komponenten des Standards 5 dar. Studienabsolventen verfügen über die Fähigkeit, das Erreichen von Lernzielen (sowohl kurz- und langfristige) geeignet formativ und summativ zu überprüfen und zu beurteilen (5.a, 5.b) und über den Unterrichtsverlauf hinweg das Erreichen von gesetzten Lernzielen adäquat zu reflektieren.

Standard 6 beschreibt die nötige Professionalität der Studienabsolventen, welche ethisch korrekt und kulturell kompetent handeln (6.a), Möglichkeiten wie die Zusammenarbeit mit anderen ersuchen, um die positive Weiterentwicklung des Lehrerberufs zu unterstützen (6.b). Zudem gelingt es ihnen, den Sportunterricht an Schulen auch nach außen würdig zu vertreten und durch fundierte Legitimierung den Sportunterricht und damit die motorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten (6.c).

Eine Anlehnung der Standards der *SHAPE America* für das Sportlehrramtsstudium an die generellen Standards der Standards der CAEP bzw. CCSSO (vgl. Tab. 20) ist zu erkennen. Dabei spezifizieren die Standards 1-2 der *SHAPE America* insbesondere die Standards 1-5 der CAEP bzw. CCSSO (v.a. fachspezifisches Wissen (auch fachpraktisches Können) und dessen Anwendung, Wissen über (motorischen) Lernerfolg). Die Standards 3-6 der *SHAPE America* schärfen die allgemeinen Standards 6-10 der CAEP bzw. CCSSO (v.a. Unterrichtsplanung-, -durchführung, und Bewertung, kritische Reflexion, Anpassung und Innovieren) aus. Auch diese speziell für die universitäre Sportlehrramtsausbildung entwickelten Standards sind im Rahmen der oben genannten Einphasigkeit der Sportlehrramtsausbildung in den USA zu betrachten.

5.4.6 Studieninhalte

Zwar existieren von der *SHAPE America* formulierte kompetenzorientierte Studienziele (vgl. 5.4.5), welche es im Rahmen des universitären Sportlehrramtsstudiums zu erreichen gilt, konkrete Angaben oder Vorschläge zu möglichen Studieninhalten, durch welche diese Kompetenzziele erreicht werden können, werden jedoch nicht offeriert. Dadurch sind landesweit heterogene Studieninhalte vorzufinden.²⁴²

Bevor Beispiele von Studieninhalten verschiedener Universitäten aufgezeigt werden, soll zunächst zwischen sportpraktischen- und theoretischen Inhalten unterschieden werden. Wie aus Kapitel 5.4.5 (Standard 2.a und 2.b der *SHAPE America*) zu entnehmen, existieren neben theorieorientierten Kompetenzziele auch Kompetenzziele, die durch die Beschreibung eines sportpraktischen Kompetenzniveaus vor allem sportpraktische Inhalte erwarten lassen. Trotz dieser Nennung im Rahmen der Kompetenzziele sind sportpraktische Inhalte in US-amerikanischen Sportlehrramtsstudiengängen i.d.R. unterrepräsentiert, da die PETE-Programme im Zuge einer zunehmenden Verwissenschaftlichung mit Hinblick auf eine Anpassung an andere universitäre Disziplinen „ha[ve] sacrificed activity content knowledge for more academically-oriented knowledge“ – „the U.S. system is skewed toward providing discipline content rather than activity content“ (Lee & Choi, 2011, S. 244). Kim, Lee, Ward und Li (2015) untersuchten 26 Sportlehrramtsstudiengänge in 22 Bundesstaaten der USA und stellten fest, dass „movement content courses“ im Durchschnitt lediglich 13,4 *Credit Hours*

²⁴² In diesem Zusammenhang gilt es, erneut auf die bereits unter 5.4.1 erläuterte autonome Position der Hochschulen bezüglich ihrer Curriculumsgestaltung (OECD, 2014, S. 500) hinzuweisen.

und damit 10,4 % (Varianz 4-17%) der „total credit hours“, also des Gesamtstudienvolumens einnahmen (S. 68).²⁴³ Als eindeutiges Hauptziel dieser sportpraktischen Veranstaltungen wurde die Verbesserung des sportpraktischen Kompetenzniveaus der Studierenden identifiziert (ebd., 2015, S. 68 f). Des Weiteren stellten Kim, Lee, Ward und Li (2015, S. 70), dass inhaltlich durchschnittlich lediglich vier sportpraktische „content areas“ (wie beispielsweise Team Sports, Individual Sports, Dance, etc.) Teile des Studiums darstellten. Bereits zuvor kamen Bahneman und McGrath im Jahr 2004 (in Collier, 2006, S. 396) bei einer Untersuchung der Hälfte aller Hochschulen mit PETE-Studiengängen zur Einschätzung, dass weniger als die Hälfte „fitness activity course[s]“ im Rahmen des Sportlehramtsstudiums vorsah. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen sporttheoretischen und sportpraktischen Inhalten ist demnach grundsätzlich nicht zu erwarten.

5.4.6.1 Inhalte des Studiums an landesweit exemplarisch ausgewählten Universitäten

Im Folgenden sollen die Inhalte von PETE-Studiengängen verschiedener Universitäten dargestellt werden. Um ein möglichst umfassendes Bild zu gewährleisten, werden sowohl Studiengänge öffentlicher/staatlicher Universitäten (*public universities*), als auch privater Universitäten (*private universities*) untersucht. Durch die Auswahl verschiedener Bundesstaaten aus unterschiedlichen Regionen der USA soll ein möglichst breit gefächertes Abbild entstehen. Des Weiteren erfolgt die Auswahl über ein breites Spektrum benötigter *Credit Hours* (120-149/153) bis zum Bachelorabschluss. Eine weitere Voraussetzung für die Auswahl stellt die Online-Zugänglichkeit zu entsprechenden Studienplänen dar. Ebenso gilt es bei der Auswahl der Studienprogramme bzw. Hochschulen jene zu identifizieren, welche die Studieninhalte eindeutig gesondert nach *General Education*, *Subject Matter* und *Education/Pedagogy* unterteilen (vgl. 5.3), um Aussagen zu fachlichen Studieninhalten möglichst präzise treffen zu können.²⁴⁴ Berücksichtigt werden nur Studiengänge, welche eindeutig dem schulischen Unterrichtsfach *Physical Education* zuzuordnen sind. Studiengänge mit der Doppelbezeichnung

²⁴³ Ähnliche Werte (5-20%) für den sportpraktischen Studienanteil, im Wortlaut „activity classes“, beschreibt O’Sullivan bereits 1990 (S. 41). Gemäß Ayers und Housner (2008, S. 57 f) betrug die Anzahl an *Credit Hours* für „sport skills and physical activity“ an 116 untersuchten Hochschulen im Schnitt bei 9,61 (Varianz 2-22) bei durchschnittlich 129,75 (Varianz 120-156), was einem gemittelten Studienanteil von etwa 7,4% entspricht. Vergleichbare Mittelwerte von 9,29-14,21 *Credit Hours* für den Bereich *Skill/Activity Course* stellte Strand (S. 106) bereits im Jahr 1992 fest.

²⁴⁴ Beispielsweise werden in den Studienplänen vieler Hochschulen *Subject Matter* und *Education/Pedagogy* vermischt, was eine genaue Trennung und Bewertung dieser Inhalte erschwert.

„Physical Education & Health“ finden keine Berücksichtigung, da das Schulfach „Health“ unabhängig von der *Physical Education* zu betrachten ist.

Da das PETE-Studium traditionell homogen im Rahmen einer (P-)K-12-Orientierung stattfindet (vgl. 5.3; 5.4.3), existieren keine gesonderten Ausbildungsinhalte für die in den USA bestehenden unterschiedlichen Schulformen (vgl. auch 5.2.2).

Die PETE-Studieninhalte folgender Hochschulen werden dargelegt:

1. Muskingum University, Ohio (*private university*)
2. Biola University, Kalifornien (*private university*)
3. Southwest Minnesota State University, Minnesota (*public university*)
4. Southeast Missouri State University, Missouri (*public university*)

Studieninhalte- bzw. Veranstaltungen, welche unter Berücksichtigung der Modulbeschreibungen eindeutig der Sportpraxis zuzuordnen sind, sind grün gekennzeichnet, pädagogisch-didaktische Veranstaltungen blau und fachwissenschaftlich-theoretische Studieninhalte rot markiert. Zuordnungen zu mehreren Bereichen werden dementsprechend gekennzeichnet. Alle Daten entstammen dem Studienjahr 2019/20.

5.4.6.1.1 Studieninhalte für das Sportlehrer*innen-Studium an der Muskingum University, Ohio (private university)

Tabelle 22 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Muskingum University

Bachelor of Arts	
Modul: General Education	Credit Hours: 42
Modul: Education (inkl. Student Teaching 17 CH)	Credit Hours: 44
Modul: Physical Education	Credit Hours: 45
HLSC 131: Human Structure and Function	4
PE 101: Concepts of Wellness	1
PE 149: Physiology of Exercise	3
PE 203: Foundations of Athletic Skills: Individual	3
PE 204: Foundations of Athletic Skills: Team	3

Modul: Physical Education (Fortsetzung)	Credit Hours
PE 310: First Aid	3
PE 319: Motor Learning and Adaptive Physical Education for Early Childhood	3
PE 321: Motor Learning & Adaptive Physical Education for Middle Level (15 field hrs)	3
PE 338: Kinesiology	3
PE 341: Principles of Physical Education, Evaluation and Measurements	3
PE 416: Teaching Physical Education Activities Prerequisite PE 203 (20 field hrs)	4
PE 418: Coaching Team Sports Prerequisite PE 204	4
PE 470: Administration, Organization, and Supervision of Health and Physical Education Programs	3
Chose 5 hours from the following: PE 355: Sports Ethics PE 450: Independent Electives PE 151, 251, 351, 451: Practica (up to 3 times for credit)	5 (3) (1-3) (1-3)
	131 Credit Hours

Für das Erreichen des Bachelorabschlusses an der Muskingum University benötigen Sportlehrmatsstudierende 131 *Credit Hours*. 42 *Credit Hours* (ca. 32% des Gesamtstudienvolumens) fallen dabei auf den Bereich *General Education*. Der Studienbereich *Education* wird mit 44 *Credit Hours* (ca. 33,6%), die fachwissenschaftlichen Module (*Subject Matter*) werden mit 45 *Credit Hours* (ca. 34,4%) bewertet. Demnach ist von einer etwa homogenen Aufteilung der Studienbereiche *General Education*, *Education* und *Subject Matter* zu sprechen. Unter Einbeziehung der „Course Descriptions“ lassen sich sowohl fachtheoretische, fachdidaktische bzw. sportpädagogische, als auch fachpraktische Inhalte erkennen. Im fachtheoretischen Bereich lassen sich sowohl sportbiologische, sportmedizinische, bewegungswissenschaftliche und trainingswissenschaftliche Felder feststellen (beispielsweise „HLSC 131: Human Structure and Function“, „PE 101: Concepts of Wellness“, „PE 149: Physiology of Exercise“, „PE 338: Kinesiology“, „PE 319: Motor Learning and Adaptive Physical Education for Early Childhood“). Fachdidaktische und sportpädagogische Ausbildungsinhalte stellen insbesondere „PE 341: Principles of Physical Education, Evaluation and Measurements“, „PE 416: Teaching Physical Education Activities Prerequisite PE 203 (20 field hrs)“, „PE 418: Coaching Team Sports Prerequisite PE 204“ und „PE 470: Administration, Organization, and

Supervision of Health and Physical Education Programs“ dar.

Eine Verbesserung des sportpraktischen Kompetenzniveaus fokussieren lediglich die Kurse „PE 203: Foundations of Athletic Skills: Individual“ und „PE 204: Foundations of Athletic Skills: Team“ mit insgesamt 6 Credit Hours (13,3% der Subject Matter). Demnach sind 2 von 16 Veranstaltungen (12,5%) der Sportpraxis angehörig. Dabei werden die Individualsportarten „archery, badminton, bowling, dance, racquetball, swimming, and tennis“ bzw. „basketball, soccer/speedball, softball, volleyball, field hockey (women), and football (men)“ behandelt. Somit entfallen ca. 13% der Inhalte der *Subject Matter (Physical Education)* bzw. 4,5% des Gesamtstudienvolumens auf sportpraktische Inhalte. Das Sportpraxis-/Sporttheorieverhältnis beträgt demnach 1:6,5 (Credit Hours) bzw. 1:7 (Veranstaltungen).

Wahlmöglichkeiten bestehen lediglich im Rahmen von fünf *Credit Hours* – es kann zwischen „Sports Ethics“, frei wählbaren Kursen (Independent Electives) und Praktika (beispielsweise *Student Assistants*) gewählt werden.

5.4.6.1.2 Studieninhalte für das Sportlehramt an der Biola University, Kalifornien (private university)

Tabelle 23 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Biola University

Bachelor of Arts	
Modul: General Education	Credit Hours: 65 oder 69 ²⁴⁵
Modul: Education	Credit Hours: 18 (+12) ²⁴⁶
Modul: Physical Education	Credit Hours: 54
KNES 201 Elementary Physical Education Methods & Activities	2
KNES 205 Foundations in P.E. & Kinesiology	3
KNES 213 Fund Principles of Physical Fitness	2
KNES 301 Kinesiology	3
KNES 302 Exercise Physiology	3

²⁴⁵ Wurde an der *High School* keine Fremdsprache über einen Zeitrahmen von zwei Jahren belegt, so ist dies in Form von vier Credit Hours im Rahmen der General Education nachzuholen.

²⁴⁶ Das Student Teaching (LEDU 450, 452 Secondary Student Teaching I, II) wird im Studienplan als optional angeführt und nicht in die benötigte Zahl von *Credit Hours* für den Studienabschluss mit einberechnet. Für die *Teacher Certification* ist diese jedoch notwendig und wird deshalb in den unter Tabelle 23 angeführten Studienplan aufgezeigt.

Modul: Physical Education (Fortsetzung)	Credit Hours
KNES 303 Exercise Physiology Laboratory	1
KNES 307 Measurement & Evaluation in Kinesiology	3
KNES 329 Psychology of Coaching	3
KNES 335 Health Concepts	3
Choose two from: KNES 343 Techniques of Teaching and Coaching Basketball KNES 344 Techniques of Teaching and Coaching Soccer KNES 345 Techniques of Teaching and Coaching Tennis KNES 346 Techniques of Teaching and Coaching Volleyball	4 (2) (2) (2) (2)
KNES 401 Care & Prevention of Athletic Injuries	3
KNES 405 Adapted Physical Education	3
KNES 408 Motor Learning	3
KNES 410 Sports Management	3
KNES 412 Secondary Physical Education Methods & Activities	3
KNES 420 Sociology & Psychology in P.E. & Sports	3
KNES 434 Leadership in Sport & Human Movement	3
KNES 485 Internship	2
KNES 101 Activity Skill, 110 Lifetime Wellness Activity	1
KNES 101 Activity Skill 130 Intermediate Lifetime Wellness Activity	1
KNES 101 Activity Skill 140 Lifetime Wellness Activity: Aquatics	1
KNES 101 Activity Skill 150 Advanced Lifetime Wellness Activity	1
	149-153 Credit Hours

Bis zu ca. 45% des Gesamtstudienvolumens fallen bei 149-153 zu erreichenden Credit Hours in den Bereich *General Education* (65-69 *Credit Hours*). Während das Modul *Education* inkl. *Student Teaching* 30 *Credit Hours* (ca. 20%) beinhaltet, werden der *Subject Matter (Physical Education)* 54 *Credit Hours* zugeschrieben (ca. 36% zugeschrieben).

Die Studieninhalte des Sportlehrramtsstudiums an der Biola University decken einen breiten Rahmen sportwissenschaftlicher Disziplinen ab. Sportbiologie bzw. Sportmedizin, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaftlich und Sportpsychologie werden insbesondere durch die Studienkurse „KNES 213 Fund Principles of Physical Fitness“, „KNES 301 Kinesiology“, „KNES 302 Exercise Physiology“, „KNES 303 Exercise Physiology Laboratory“, „KNES 307 Measurement & Evaluation in Kinesiology“, „KNES 335 Health Concepts“, „KNES 401 Care & Prevention of Athletic Injuries“ und „KNES 408 Motor Learning“ be-

handelt. Sportpädagogische und fachdidaktische erfolgen beispielsweise im Rahmen der Kurse „KNES 201 Elem Physical Educ Methods & Activities“, „KNES 205 Foundations in P.E. & Kinesiology“, „KNES 405 Adapted Physical Education“, „KNES 412 Secondary Phys Ed Methods & Activities“ und „KNES 434 Leadership in Sport & Human Movement“. Dabei werden insbesondere durch „KNES 201“ und „KNES 412“ sowohl Inhalte für den Sportunterricht in der Primar- wie Sekundarstufe behandelt. Des Weiteren können Studierende zweier Kurse „KNES 343/344/345/346 Techniques of Teaching and Coaching“ (Basketball, Soccer, Tennis, Volleyball) wählen, welche ihnen die „theory, fundamentals, strategies, and techniques of teaching and coaching“ der jeweiligen Sportart näherbringen soll. Die Kurse „KNES 329 Psychology of Coaching“ und „KNES 410 Sports Management“ erweitern klassische Bereiche des Sportlehramtsstudiums, indem sie Inhalte behandeln (Coaching und Management), welche sich nicht unmittelbar dem US-amerikanischen Sportunterricht zugeordnet werden können (vgl. 5.2.2).

Die Kursbeschreibungen lassen lediglich bei den Kursen „KNES 101 Activity Skill 110 Lifetime Wellness Activity“ (Fundamental techniques of individual skills, basic strategies and rules), „KNES 101 Activity Skill 130 Intermediate Lifetime Wellness Activity“ (Intermediate skills, individual and team strategy and rules), „KNES 101 Activity Skill 140 Lifetime Wellness Activity: Aquatics“ (Life guard, water safety instruction, water polo) und „KNES 101 Activity Skill 150 Advanced Lifetime Wellness Activity“ (Advanced skills, individual and team strategies and rules) sportpraktische Inhalte erkennen. Damit entfallen lediglich 4 *Credit Hours* (ca. 7,5% der *Subject Matter*, bzw. ca. 3% des Gesamtstudienvolumens) bzw. 4 von 23 Veranstaltungen (ca. 17,5%) auf sportpraktische Studieninhalte. Das Sportpraxis-/Sporttheorieverhältnis beträgt folglich 1:12,5 (*Credit Hours*) bzw. 1:4,75 (Veranstaltungen).

5.4.6.1.3 Studieninhalte für das Sportlehramt an der Southwest Minnesota State University, Minnesota (public university)

Tabelle 24 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Southwest Minnesota State University

Bachelor of Science in Education	
Modul: General Education	Credit Hours: 45
Modul: Education (inkl. Student Teaching 12 CH)	Credit Hours: 29
Modul: Physical Education	Credit Hours: 44
EXSC 100 Anatomical Kinesiology	3
EXSC 100L Anatomical Kinesiology Lab	1
EXSC 300 Biomechanics of Human Motion	3
EXCS 350 Exercise Physiology	3
EXCS 350L Exercise Physiology Lab	1
EXCS 400 Motor Learning & Development	2
HLTH 110 First Aid and Safety/CPR	2
PE 101 Intro Health & Physical Education	2
PE 108 Technology in Physical Education	2
PE 122 Lifetime Activities I	3
PE 123 Lifetime Activities II	3
PE 144 Golf	1
PE 156 Adventure Ropes	1
PE 220 Curriculum and Instruction in Physical Education	3
PE 387 Rhythm and Dance Fundamentals	2
PE 401 K-12 Physical Education Methods & Lab	3
PE 481 Adapted Physical Education Application	3
BIOL 150 Physiological Anatomy for Non-science Majors + Biol 150L Lab	4
or	or
BIOL 305 Human Anatomy & Physiology + BIOL 305L Lab	4
HLTH 225 Alcohol, Narcotics, & Tobacco	3
	120 Credit Hours²⁴⁷

²⁴⁷ Zwei *Credit Hours* entfallen auf die *General Elective*, also einem frei wählbaren Bereich. Dadurch werden die von der Southwest Minnesota State University 120 *Credit Hours* für den Studienabschluss erreicht.

Der Studienplan der Southwest Minnesota State University sieht für die *General Education* im Rahmen des Sportlehrer*innenstudiums 45 *Credit Hours* (37,5 % des Gesamtstudienvolumens von 120 *Credit Hours*) vor, während auf den Bereich Education 29 *Credit Hours* (ca. 24%) und auf die Subject Matter (*Physical Education*) 44 *Credit Hours* (ca. 36,5% entfallen). Der frei wählbare Teil „General Elective“ (2 CH) macht etwa 2% des Gesamtstudienvolumens aus. Den Anteil des Gesamtstudienvolumens betrachtend setzt sich hierbei die *Subject Matter* (*Physical Education*) kaum vom Studienbereich der *General Education* ab – der *Subject Matter* wird im direkten Vergleich eine *Credit Hour* weniger zugewiesen.

Die Studieninhalte mit sportpraktischen Elementen sind in der Minderheit. Diese sportpraktischen Veranstaltungen werden insgesamt mit 10 *Credit Hours* (ca. 22,5% der *Subject Matter*; ca. 7,5% des Gesamtstudienvolumens) bemessen bzw. bilden ca. 26,5 % (Anzahl 5) aller Veranstaltungen der *Subject Matter* (Anzahl 19). Das Verhältnis zwischen Sportpraxis und Sporttheorie beträgt damit in etwa 1:3,5 (*Credit Hours*) und 1:3 auf die Anzahl der Veranstaltungen bezogen. Während die sportpraktisch-orientierte Veranstaltung „PE 122 Lifetime Activities I“ „knowledge of and fundamental motor skills in such sports and activities as tennis, badminton, and bowling“ entwickeln soll, nennt die Veranstaltung „PE 123 Lifetime Activities“ selbe Studienziele „in such sports and activities as aquatics, stunts & tumbling, and dance“. Weitere, der Sportpraxis zugehörige Veranstaltungen stellen „PE 144 Golf“, „PE 156 Adventure Ropes“ sowie „PE 387 Rhythm and Dance Fundamentals“ dar.

Wahlmöglichkeiten bestehen lediglich im Rahmen der Sporttheorie, wobei zwischen „BIOL 150 Physiological Anatomy for Non-science Majors“ sowie der zugehörigen Veranstaltung BIOL 150L“ und „BIOL 305 Human Anatomy & Physiology I“ sowie der dazugehörigen Veranstaltung BIOL 305L“ gewählt werden kann.

Der Fachdidaktik bzw. der Sportpädagogik zuzuordnende Veranstaltungen stellen „PE 101 Intro Health & Physical Education“, „PE 220 Curriculum and Instruction in Physical Education“, „PE 401 K-12 Physical Education Methods & Lab“ sowie „PE 481 Adapted Physical Education Application“ dar. Die verbleibenden Veranstaltungen sind der Fachtheorie angehörig und behandeln diverse sportwissenschaftliche Disziplinen, wie beispielsweise die Sportmedizin bzw. Sportbiologie, Trainingswissenschaft oder Bewegungswissenschaft.

5.4.6.1.4 Studieninhalte für das Sportlehramt an der Southeast Missouri State University, Missouri (public university)

Tabelle 25 Studieninhalte der Physical Education Teacher Education an der Southeast Missouri State University

Bachelor of Science in Education	
Modul: General Education	Credit Hours ²⁴⁸ : 31
Modul: Education (inkl. Student Teaching 13 CH)	Credit Hours: 41
Modul: Physical Education	Credit Hours: 58
AT 174 Rock Climbing & Rappelling	1
BS 113 Anatomy & Physiology I	4
FN 235 Nutrition for Health	3
HL 231 Fitness Conditioning	3
PE 201 Sport & Society	3
PE 216 Theory & Practice of Team Sports	3
PE 217 Theory and Practice of Individual/Dual Lifetime Activities	3
PE 220 First Aid	2
PE 235 Psychology of Coaching & Human Performance	3
PE 238 Foundations, History and Philosophy of Physical Education	3
PE 239 Teaching Children Physical Education	3
PE 240 Rhythm, Plays & Games	2
PE 261 Concepts of Injury Management in Physical Education	3
PE 262 Introduction to Group Exercise	1
PE 263 Injury Management in Physical Education Lab	1
PE 305 Motor Development & Learning	3
PE 310 Assessment for Physical Educators	3
PE 315 Methods in Middle School PE	3
PE 341 Physiology of Conditioning	3
PE 408 Physical Education for Individuals with Disabilities	3
PE 464 Kinesiology	3

²⁴⁸ Die Kurse PE201, PY222 und FN 235 (jeweils drei *Credit Hours*) sind für die *General Education* im Rahmen des Sportstudiums anrechenbar. Grundsätzlich werden 42 *Credit Hours* verlangt.

Modul: Physical Education (Fortsetzung)	Credit Hours
Choose One Hour From the Following: <ul style="list-style-type: none"> • AT 103 Swimming • AT 136 Walk/Jog for Fitness • AT 142 Weight Training I • AT 148 Yoga • AT 153 Angling, Archery & Firearms • AT 164 Golf • AT 176 Tennis 	1
Choose One Hour From the Following: <ul style="list-style-type: none"> • AT 130 Aerobics • DA 130 Ballroom Dance • DA 186 Beginning Jazz Dance 	1
	130 Credit Hours

Der Studienplan der Southeast Missouri State University sieht für die *General Education* im Rahme des Sportlehramtsstudiums 31 *Credit Hours* (ca. 24% des Gesamtstudienvolumens von 130 *Credit Hours*) vor, während auf den Bereich Education 41 *Credit Hours* (ca. 31,5%) und auf die *Subject Matter (Physical Education)* 58 *Credit Hours* (ca. 45,5% entfallen). Den Anteil des Gesamtstudienvolumens betrachtend setzt sich hierbei die *Subject Matter (Physical Education)* von den anderen beiden Studienbereichen sichtbar ab. Die Studieninhalte mit sportpraktischen Elementen sind dabei in der Minderheit. Diese sportpraktischen Veranstaltungen werden insgesamt mit 11 *Credit Hours* (ca. 19% der *Subject Matter*; ca 8,5% des Gesamtstudienvolumens) bemessen bzw. bilden ca. 26 % (Anzahl 6) aller Veranstaltungen der *Subject Matter* (Anzahl 23). Das Verhältnis zwischen Sportpraxis und Sporttheorie beträgt damit in etwa auf die *Credit Hours* bezogen ca 1:4,5, auf die Anzahl der Veranstaltungen bezogen etwa 1:3. Während die sportpraktisch-orientierte Veranstaltung „PE 216“ „Theory, skill development and teaching techniques of various team sports that are popular in different cultures“ behandelt, beinhaltet die Veranstaltung „PE 217“ die Sportarten „archery, badminton, bowling, golf, pickleball, speedminton, tennis, and track/field“. Die Veranstaltung „PE 240“ beinhaltet dahingegen „Theory, skill development, and teaching techniques of children’s rhythms, creative movement, and rhythmic activities“.

Wahlmöglichkeiten bestehen lediglich im Rahmen der Sportpraxis, wobei jeweils eine Sportart aus den Bereichen „Swimming“, „Walk/Jog for Fitness“, „Weight Training“, „Yoga“, „Angling, Archery & Firearms“, „Golf“ bzw. „Tennis“ und „Aerobics“, „Ballroom Dance“ bzw. „Beginning Jazz Dance“ gewählt werden kann. Die fachtheoretischen Inhalte umfassen

sowohl sportbiologische bzw. sportmedizinische, trainingswissenschaftliche und bewegungswissenschaftliche sowie sportsoziologische Veranstaltungen.

Der Fachdidaktik bzw. der Sportpädagogik zuzuordnende Veranstaltungen stellen „PE 238 Foundations, History and Philosophy of Physical Education“, „PE 239 Teaching Children Physical Education“, „PE 310 Assessment for Physical Educators“, „PE 315 Methods in Middle School PE“ und „PE 408 Physical Education for Individuals with Disabilities“ dar. Die verbleibenden Veranstaltungen gehören dem Fachtheoriebereich an und behandeln diverse sportwissenschaftliche Disziplinen, wie beispielsweise die Sportmedizin bzw. Sportbiologie, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaft, Sportpsychologie oder auch Sportsoziologie.

5.4.6.1.5 Zusammenfassung der Inhalte der exemplarisch ausgewählten Universitäten

Die kumulativen *Credit Hours* der Studiengänge der ausgewählten Universitäten reichen von 120 (Southwest Minnesota State University) bis zu 149 bzw. 153 (Biola University). Ein größeres Gesamtstudienvolumen bedeutet jedoch nicht konsequenterweise einen dementsprechend hohen Anteil der *Subject Matter (Physical Education)*. So weist die Southeast Missouri State University im Vergleich zur Muskingum University und Biola University trotz eines geringeren Gesamtstudienvolumens (130 *Credit Hours*) einen höheren Studienanteil an *Subject Matter* auf (58 *Credit Hours*). Die niedrigste Anzahl für den Bereich *Subject Matter (Physical Education)* weist die Southwest Minnesota State University mit 44 *Credit Hours* (Gesamtstudienvolumen 120 *Credit Hours*) auf, unmittelbar gefolgt von der Muskingum University mit 45 *Credit Hours* (Gesamtstudienvolumen 131 *Credit Hours*). Ebenso lässt die Höhe der *Credit Hours* der *Subject Matter* keine Rückschlüsse auf den sportpraktischen Anteil zu. So ist der Anteil der *Subject Matter* mit 44 *Credit Hours* an der Southwest Minnesota State University relativ gering, jedoch übersteigt der Anteil der sportpraktischen Inhalte (10 *Credit Hours*) die Anteile der Muskingum University (6 *Credit Hours*), wie auch der Biola University (4 *Credit Hours*), obwohl diese beiden Universitäten eine größere Credit-Hour-Anzahl in der *Subject Matter* besitzen (45 und 54 *Credit Hours*).

Alle ausgewählten Studiengänge weisen innerhalb des Studienbereichs *Subject Matter* sowohl Bezüge zu einer Breite an sportwissenschaftlichen Disziplinen wie insbesondere der Trainings- und Bewegungswissenschaft, der Sportbiologie- und -medizin wie auch der Sportpädagogik und Fachdidaktik auf. Sportpraktische Inhalte existieren in allen Studiengängen, ver-

körpern jedoch eine eindeutige Minderheit des Fachstudiums (4-11 *Credit Hours*). Das Verhältnis von sportpraktischen und sporttheoretischen Inhalten (*Credit Hours*) reicht von etwa 1:3,5 (Southwest Minnesota State University) bis hin zu 1:12,5 (Biola University). Betrachtet man das Verhältnis von sportpraktischen und sporttheoretischen Veranstaltungen, so reicht dieses von 1:3 (Southwest Minnesota State University) bis 1:7 (Muskingum University). Damit ist in allen Fällen eindeutig von theoriegeprägten Sportlehrramtsstudiengängen zu sprechen. Sportpraktische Studieninhalte werden oftmals in größere *content areas* wie beispielsweise Individualsportarten, Teamsportarten oder auch „Lifetime Sport Activity“ aufgeteilt. Im Rahmen dieser Kurse findet meist eine Inkludierung einer Vielzahl von diesen Kategorien zugehörigen Sportarten statt. Sportpraktische Kurse mit expliziter Behandlung von nur einer Sportart) existieren jedoch ebenso (vgl. Tab. 24; Tab. 25). Eine grundsätzliche thematische Modularisierung der Studieninhalte der *Subject Matter* ist in keinem der Fälle zu erkennen.

Die Ansteuerung der von der *SHAPE America* angeführten Ausbildungsstandards bzw. Kompetenzziele (vgl. 5.4.5) ist erkennbar, wenn auch in unterschiedlicher hochschulspezifischer Ausprägung. Standard 1 (Content and Foundational Knowledge) wird insbesondere durch ein breites Angebot sportphysiologischer bzw. sportmedizinischer, trainingswissenschaftlicher, bewegungswissenschaftlicher und sportpädagogischer Veranstaltungen bedient. Standard 2 wirkt hingegen durch verhältnismäßig wenige sportpraktische Studienanteile unterrepräsentiert. Die Studiengänge aller Hochschulen weisen einen Rückbezug zu wenigstens vier Bewegungsfeldern/*content areas* (Standard 2.a) auf. Dies geht oftmals jedoch erst nach Betrachtung der Veranstaltungsbeschreibung hervor, welche allgemeinen Veranstaltungsbezeichnungen (wie etwa „Lifetime Activities“) eine Vielzahl von Sportarten diverser *content areas* zuweist. Der Rückbezug zu den Standards 3 und 4 ist insbesondere durch eine Vielzahl didaktischer und lerntheoretischer Veranstaltungen sowie die Existenz eines „Student Teaching“-Semesters“ (vor allem Standard 4: Ausbildung pädagogischer und kommunikativer Fähigkeiten) deutlich. Mit Ausnahme des Studienplans der Southwest Minnesota State University offerieren alle Studiengänge zumindest eine Veranstaltung, welche sich explizit der Messung und Evaluierung von Leistungen im Sportunterricht und damit Standard 5 (Assessment of Student Learning) widmet. Inwiefern Standard 6 (Professional Responsibility) durch die oben angeführten Studieninhalte angebahnt wird, ergibt sich abschließend kaum aus der Auswertung der Studieninhalte. Das „Student Teaching“-Semester sowie andere Praktika, verbunden mit den theoretischen Grundlagen des Studiums lassen Standard 6 als kollektives, fachbezogenes Erfahrungsziel erscheinen.

5.4.7 Veranstaltungs- und Prüfungsformen

Durch die verhältnismäßig geringen sportpraktischen Studienanteile US-amerikanischer Sportlehramtsstudiengänge und einer konsequenterweise resultierenden Betonung sporttheoretischer Ausbildungsinhalte (vgl. 5.4.6), orientieren sich die Veranstaltungsformen insbesondere an theoriegeleiteten Formaten. Die einseitige Betonung sporttheoretischer Inhalte im Rahmen dieses unausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnisses verleiht der Sportlehramtsausbildung in den USA hinsichtlich ihrer Veranstaltungsformen kaum expliziten Eigencharakter, welcher sich von anderen Lehramtsstudiengängen oder auch Studiengängen vieler anderer Fachrichtungen im Allgemeinen abgrenzen würde. Der Sportlehramtsausbildung immanente Veranstaltungsformen (mit Ausnahme der wenigen Sportpraxiskurse, welche sich von der Theorieleitung vieler anderer Studiengänge entfernen) existieren nicht. Dennoch weist das US-Hochschulsystem gewisse Eigencharakteristiken auf, welche folglich auch der Sportlehramtsausbildung als Teil des universitären Fächerkanons innewohnen.

Durch ein Hochschulsystem mit einem hohen Anteil privater Universitäten (vgl. 5.4.1) – gerade diese können durch die Finanzierung aus z. T. hohen Studiengebühren oftmals kleine Kursgrößen aufweisen (Klein, 2014, S. 263) – entsteht ein den USA kulturimmanentes Hochschulsystem mit den ihm charakteristischen Veranstaltungsformen (vgl. Cushner, 2016, S. 14; Romerhausen, 2013; Smithee, Greenblatt & Eland, 2004, S. 11). Von reinen Vorlesungen, bei denen Studierende meist im Rahmen von Frontalunterricht lediglich Zuhörer sind, wird überwiegend abgesehen (vgl. Carnegie Mellon University, 2005, S. 6-9). Vielmehr gilt es für Studierende eine aktive Rolle in und außerhalb der Veranstaltung einzunehmen (Cushner, 2016, S. 17; Romerhausen, 2013, S. 134; Smithee et al., 2004, S. 12 f, Valdez, 2015, S. 193 f) – [t]he learning paradigm positions the learner, rather than the instructor, at the center of undergraduate education“ (Webber, 2015, S. 370). Diese aktive Rolle der Studierenden zeigt sich auch durch die Vielzahl und Variabilität der erforderlichen Leistungserhebungen, welche sowohl während des Semesters, als auch an dessen Ende erfolgen (vgl. 5.4.8). Insgesamt betrachtet ist beispielsweise gerade im Bereich *Education*, welchem auch die (Sport-)Lehramtsstudiengänge zuzuordnen sind, ein ausgeprägter „Learner-Centered Approach“ mit den oben genannten Charakteristika festzustellen (Cushner, 2016, S. 16 f, 20; Smithee et al., 2004, S. 12 f). Konkret bedeutet dies oftmals eine Kombination einer vorlesungsbasierten, „Teacher-Centered“-Wissensvermittlung, gepaart mit lernerzentrierten Vermittlungsmethoden wie Kurs- bzw. Gruppendiskussionen, praktischen Bezugnahmen, experimentelles Lernen oder auch „Flipped Classroom“-Erfahrungen mit essenziellen Vorbereitungsphasen außerhalb

der eigentlichen Veranstaltung, wobei somit der studentischen Perspektive, sowie deren Interaktion mit jener des Dozierenden ein hoher Grad an Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Cushner, 2016, S. 18 f; Smithee et al., 2004, S. 13 ff).

Grundsätzlich zeichnet sich das Prüfungssystem an US-amerikanischen Hochschulen insbesondere durch sein kleinschrittiges Wesen aus. So setzt sich die Abschlussnote einer Veranstaltung aus meist mehreren Teilprüfungen unterschiedlicher Art zusammen. Dazu zählen u.a. das *Midterm Exam* (Zwischenprüfung) sowie das *Final Exam* (Abschlussprüfung), begleitet von unangekündigten Kurztests (Quizzes), Hausarbeiten, Präsentationen, Kurspartizipation, Gruppenprojekten oder anderen Nachweisen, wodurch das US-amerikanische Studium mit oftmals permanenter Anwesenheitspflicht insgesamt betrachtet sehr verschult wirkt (vgl. u.a. Case Western Reserve University; Holtfrerich, 2018, S. 167; Romerhausen, 2013, S. 135 f; Smithee et al., 2004, S. 12; Tobash, 2005b, S. 47 ff; Webber, 2015, S. 370 f). Dieses engmaschige Prüfungssystem findet in allen Studiengängen seine Anwendung, auch in der (*Physical Education*) *Teacher Education*. Die Art sowie die prozentuale Zusammensetzung der (Teil-)Prüfungen obliegen den jeweiligen Dozierenden und können demnach u.U. deutliche Unterschiede aufweisen – kurs- bzw. dozierendenübergreifende Regelungen sind aufgrund einer hohen „faculty autonomy“ nicht die Norm (vgl. Eckel & Kezar, 2003, S. 129). Dies berücksichtigend ist demnach insgesamt von einer hohen Flexibilität bezüglich der Prüfungs- bzw. Bewertungsgestaltung zu sprechen. Innerhalb einer Veranstaltung sind alle Teilprüfungen gemäß ihrer prozentualen Bewertung relevant für die Kursnote. Ebenso gilt dies bezüglich der Summe aller Kursnoten für die Bachelorabschlussnote.²⁴⁹

In Anbetracht überwiegend sporttheoretischer Studieninhalte im Rahmen des US-amerikanischen Sportlehramtsstudiums (vgl. 5.4.6) bilden die oben genannten Prüfungsformen – ähnlich anderen Studienfächern, sowohl im Rahmen eines Lehramtsstudiums, als auch außerhalb – die Norm. Trotz entsprechender Ausführungen der *SHAPE America* (2017, S. 4) hinsichtlich der Relevanz sportpraktischer Kompetenzen von angehenden Sportlehrkräften – „Physical education candidates are physically literate individuals who can demonstrate skillful performance in physical education content areas and health-enhancing levels of fitness“²⁵⁰

²⁴⁹ Fast ausnahmslos alle Hochschulen verwenden auf „undergraduate“-Level eine sogenannte „4.0 Grading Scale“, im Rahmen derer die Abschlusswertungen aller zu belegenden (und mit *Credit Hours* ausgewiesenen) Kurse zu einem „cumulative grade point average“, also einer Studienabschlussnote (Bachelor) kumuliert werden (vgl. Kilgore, 2017, S. 12).

²⁵⁰ Die Spezifizierung diesbezüglich lautet: „Candidates will [...] [d]emonstrate competency in all fundamental motor skills, as well as skillful performance in a minimum of four physical education content areas (e.g., games and sports, aquatics, dance and rhythmic activities, fitness activities, outdoor pursuits, individual-performance activities)“ (*SHAPE America*, 2017, S. 4). „Skillful“ wird hierbei als „A person’s ability to employ techniques, tactics, strategies, rules and etiquette effectively in the context of the activity“ (ebd., 2017, S. 4) beschrieben.

– sind fachpraktische Prüfungen (skill and fitness proficiency testing) im Rahmen der *Physical Education Teacher Education* eher die Ausnahme als die Regel. So merken Baghurst, Richard, Mwavita und Ramos (2015, S. 6) an, dass von 312 landesweit untersuchten Institutionen mit PETE-Studiengängen lediglich an 46,2% dieser Hochschulen Studierende „skill proficiency testing“ für den erfolgreichen Studienabschluss absolvieren müssen. Des Weiteren variiert die Art, Häufigkeit sowie (Kurs-)Abschlussrelevanz des „skill testing“ zwischen den einzelnen Universitäten erheblich, sodass diesbezüglich kaum eine verallgemeinernde Aussage getroffen werden kann (vgl. Baghurst et al., 2015, S. 7). So geben beispielsweise selbst 39% der Universitäten, die „skill testing“ im Rahmen eines PETE-Studiums durchführen an, dass es ihren Studierenden möglich ist, „to graduate without clearly demonstrating proficiency in a range of fundamental sport skills and technique“ (ebd., 2015, S. 9).²⁵¹ Nach Taliaferro, Ayers und Housner (2017, S. 612) stellen die Teamsportarten Fußball, Basketball, Volleyball, Softball/Baseball und (American) Football (in ebendieser Reihenfolge) neben den Individualsportarten bzw. „lifetime activities“ Tennis, Gewichtheben und Gesellschaftstanz, Golf und Fitness sowie Line Dance (in ebendieser Reihenfolge) jene Sportarten dar, welche am häufigsten die Grundlage für sportpraktisches „skill testing“ im Rahmen der Sportlehramtsstudiengänge darstellen.

Ähnlich heterogene Ergebnisse existieren hinsichtlich „fitness testing“ im Rahmen einer Studie, welche die Existenz von „fitness-related“ sportpraktischen Prüfungen an 169 landesweit verteilten Institutionen mit Sportlehramtsstudiengängen untersucht – regelmäßige und für den Studienerfolg entscheidende Prüfungen sind in der Minderheit (vgl. Baghurst & Mwavita, 2014).²⁵² Das Testen der körperlichen Fitness erfolgt in den meisten Fällen durch FitnessGram, vereinzelt auch durch *ActivityGram* und den *President's Council Fitness Test* (Taliaferro et al., 2017, S. 612).²⁵³ Diese Inkonsistenz hinsichtlich der Überprüfung der sportpraktischen Kompetenz (skill- and fitness related) im Rahmen eines Sportlehramtsstudiums deckt sich mit der nur geringen Betonung sportpraktischer Studieninhalte (vgl. 5.4.6). Angesichts

²⁵¹ Schon zuvor stellten Hetland und Strand (2010, S. 5) in einer Studie zu 44 PETE-Ausbildungen an 44 Universitäten des Central District der USA fest, dass lediglich 45,5% der teilnehmenden Institutionen das Bestehen von „skill tests“ als Bedingung für den Abschluss von Kursen bzw. für den Universitätsabschluss vorsahen.

²⁵² Ebenso verlangten lediglich 20,5% der Institutionen das Bestehen von Fitnessstests für die erfolgreiche Kursbeteiligung und nur 4,5% für den Studienabschluss (Hetland & Strand, 2010, S. 5). Das Wesen und die Anforderungen der Fitnessstests jener Universitäten, welche von ihren Studierenden das Bestehen von solchen einfordern, gestalten sich zudem als divers (Baghurst & Bryant, 2012, S. 12). Entsprechend kamen Staffo und Stier (2000, S. 50) bereits zu einem früheren Zeitpunkt zur Erkenntnis, dass Fitnessstests jeglicher Art und jeglichen Umfangs an weniger als einem Drittel aller Institutionen stattfinden.

²⁵³ Bei *FitnessGram* handelt es sich um eine Reihe gesundheitsbezogener Fitnessstests, die sowohl die kardiovaskuläre Fitness, die Muskelkraft, Kraftausdauer, Beweglichkeit und Körperzusammensetzung evaluiert. *ActivityGram* misst die körperliche Bewegung. Beide Tests finden auch Anwendung im Kinder- und Jugendbereich (vgl. The Cooper Institute, 2013).

der häufigen Möglichkeit, ein Sportlehramtsstudium ohne das erfolgreiche Absolvieren (umfassender, systematischer) sportpraktischer Prüfungen jeglicher Art sowohl zu beginnen (vgl. 5.4.1), als auch abzuschließen (s.o.),²⁵⁴ können sportpraktische Prüfungen jeglicher Art zum einen als nicht dem Prüfungsstandard angehörig, zum anderen als divers in ihrer Art, Häufigkeit und Bedeutung für den Studienabschluss eingestuft werden.

Für (Sport-)Lehramtsstudiengänge beschränken sich die Prüfungen i.d.R. nicht lediglich auf den universitären Bereich. Die für die Erteilung von Unterricht an staatlichen Schulen benötigte *Teacher Certification* ist i.d.R. an den Studienabschluss gekoppelt (das „Student Teaching“-Semester kann meist erst nach Bestehen der Tests im Rahmen der *Teacher Certification* begonnen werden) und bildet das eigentliche Studienziel hinsichtlich der Transition von Universität zur Schule (vgl. 5.4.8). Diesbezüglich führt das U.S. Department of Education (2016, S. 40) an:

As part of the teacher credentialing process, states set standards for prospective teachers to meet in order to be eligible for an initial teaching credential. These standards define the skills and abilities teachers need to possess in order to effectively prepare their students for success.

Da der Bildungssektor im Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesstaaten liegt, existiert keine einheitliche *Teacher Certification*, sodass jeder Bundesstaat bezüglich der oben genannten „skills and abilities“ prospektiver Lehrerinnen und Lehrer eigene Standards setzen kann (Levin, 2017, S. 191, Zeichner, 2011, S. 78). Dennoch existieren Berührungspunkte, teilweise auch Gemeinsamkeiten bei der *Teacher Certification* der Bundesstaaten. Das *Teacher Licensure Testing* gilt als „the only major high stakes criterion for determining who becomes a teacher“ (Aikiba & LeTendre, 2009, S. 128) und stellt damit ein staatliches Regulationswerkzeug in einer sonst weitestgehend staatsautonomen universitären Ausbildung (vgl. Pushkin, 2001, S. 104 ff).

Bei den *Teacher Licensure Exams* kann grundsätzlich zwischen bundesstaatspezifischen und bundesstaatsübergreifenden Prüfungen unterschieden werden (Pushkin, 2001, S. 104). Die größte Aufmerksamkeit kommt hierbei der sogenannten *Praxis*-Testreihe zu, welche als „most commonly used national standardized test[s]“ (Floyd & Allen, 2009, S. 90) in den

²⁵⁴ Gemäß den Angaben von Baghurst et al. (2015) testen ca. 18% der Hochschulen ihre Sportlehramtsstudierenden (für den Studienabschluss verpflichtend) auf ihre „skill proficiency“. Die Art und Häufigkeit können hierbei erheblich variieren.

meisten aller Bundesstaaten in einer jeweils individuellen Kombinationsform Anwendung findet (Center on International Education Benchmarking, 2018, S. 1; Educational Testing Service, 2019b; U.S. Department of Education, 2016, S. 65).²⁵⁵ Wie bereits unter 5.4.1 erläutert, wird dabei dem ersten Teil dieser Testserie (Core Academic Skills for Educators – Praxis I) vor allem bei der Studienaufnahme als Eignungskriterium oftmals erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Für eine Zertifizierung als Lehrkraft wird in den meisten Bundesstaaten das Bestehen des Praxis-II-Tests (Subject Assessments) vorausgesetzt.²⁵⁶ Dabei handelt es sich um einen Test, der fachwissenschaftliches und fachpädagogisch-didaktisches Wissen schriftlich evaluiert. Für den Bereich Physical Education existieren diesbezüglich zwei Tests: a) Physical Education: Content and Design (5095) und b) Physical Education: Content Knowledge (5091).²⁵⁷ Bei den Tests handelt es sich um b) ein zweistündiges computerbasiertes und standardisiertes „selected response“-Verfahren (90 Fragen; 100% der Bewertungseinheiten) und a) eine Mischform aus „selected response“-Verfahren (90 Fragen; 75% der Bewertungseinheiten) und „constructed-response“-Verfahren (zwei Fragen; 25% der Bewertungseinheiten). Tabelle 26 veranschaulicht die Testinhalte des häufiger verwendeten Tests „Physical Education: Content Knowledge (5091)“:

Tabelle 26 Praxis-II-Test: Physical Education: Content Knowledge (5091) – Subject Assessment (Educational Testing Service, 2017, S. 5)

Content Categories	Fragenanzahl	Gewichtung
I. Content Knowledge and Student Growth Development a) <u>Core Concepts</u> (z.B. biomechanics, kinesiology, movement concepts, physiology, anatomy, historical trends/issues in PE, rules, strategies, skills and techniques of games, substance abuse) b) <u>Student Growth and Development</u> (z.B. learning opportunities, individual characteristics and needs, learning environment, individual and group performance, development of movement skills and movement patterns, effective instruction, use of professional support)	36	30%

²⁵⁵ Vereinzelt Bundesstaaten wie beispielsweise Michigan (*Michigan Test for Teacher Certification* – MTTC), Florida (*Florida Teacher Certification Examinations* – FTCE) oder Massachusetts (*Massachusetts Tests for Educator Licensure* – MTEL) verwenden eigene *Teacher Certification Exams*, welche jedoch der Praxis-Reihe oftmals in ihrem Format und ihren Inhalten ähneln. Die meisten Bundesstaaten verwenden jedoch Tests der bundesstaatsübergreifenden Praxis-Reihe (vgl. Educational Testing Service, 2019b).

²⁵⁶ Je nach Bundesstaat können im Rahmen der Praxistestreihe weitere Prüfungen vorausgesetzt werden, die zusätzliches pädagogisches, didaktisches oder klassenstufenbezogenes Wissen überprüfen (vgl. Educational Testing Service, 2018, S. 1-5).

²⁵⁷ Der Test „Physical Education: Content Knowledge (5091)“ wird von den Bundesstaaten häufiger verwendet als der Test „Physical Education: Content and Design (5095)“ (vgl. Educational Testing Service, 2018, S. 4). Der Hauptunterschied ist die fehlende Sektion V (zwei constructed responses) bei Test 5091 und eine damit einhergehende Varianz in der Verteilung der Bewertungseinheiten.

Content Categories	Fragenanzahl	Gewichtung
II. Management, Motivation, and Communication a) <u>Management and Motivation</u> (z.B. classroom management, psychological and social factors that affect learning, motivation of students to participate in physical activity, promotion of positive relationships among students) b) <u>Communication</u> (z.B. effective verbal and nonverbal communication, instructional feedback)	30	25%
III. Planning, Instruction, and Student Assessment a) <u>Planning and Instruction</u> (z.B. teaching, sequencing, feedback, activities designed to improve health-related and skill-related fitness, development of unit and lesson plans based on national standards, general and specific safety) b) <u>Student Assessment</u> (z.B. assessment of student skill performance and fitness via a variety of tools, gathering of data and assessment, types and methods of assessment, validity, reliability, bias and ways of interpreting assessment results, student self-assessment, peer assessment, assessment of individuals with disabilities)	30	25%
IV. Collaboration, Reflection, and Technology a) <u>Collaboration</u> (z.B. integration of knowledge and skills from multiple subject areas in PE, promotion of a variety of opportunities for physical activity in the school and the community) b) <u>Reflection</u> (z.B. use of the reflective cycle to facilitate change in teacher performance, student learning, and instructional goals and decisions) c) <u>Technology</u> (z.B. design, development, and implementation of student learning activities that integrate information technology, use of technologies to communicate, instruct, assess, keep records, network, locate resources, present information, and enhance professional development)	24	20%

Eine Unterscheidung nach Primar- oder Sekundarstufe, bzw. *Elementary*-, *Middle*- oder *High School* erfolgt nicht. Die Inhalte des Tests sind an die Standards der *Society of Health and Physical Educators* für die Sportlehrramtsausbildung angelehnt (vgl. 5.4.5) (Educational Testing Service, 2017, S. 5). Wie in Tabelle 26 zu erkennen, beinhaltet der Praxis-II-Test für das Fach *Physical Education* sowohl fachpädagogische, fachdidaktische wie auch fachwissenschaftliche Inhalte. Die Bestehensgrenze wird von den Bundesstaaten individuell festgelegt.²⁵⁸ Die Bestehensquote ist insgesamt betrachtet, unabhängig von Bundesstaat und Test, verhältnismäßig hoch,²⁵⁹ weswegen die Praxistestreihe oder auch andere *Teacher Certification* Tests als leicht zu überwindende Hürde für das Ergreifen des Lehrberufs kritisiert werden (Center on International Education Benchmarking, 2018, S. 1; Zeichner, 2011, S. 78). Zwar erweist sich der Test aufgrund seiner Urheberschaft des *Educational Testing Service* und seiner Anlehnung an die Vorgaben der *SHAPE America* vorrangig privater Natur, staatlicher

²⁵⁸ So genügen beispielsweise im Bundesstaat South Dakota im obigen Test (5091) (vgl. Tab. 26) 140 Bewertungseinheiten, um die Bestehensgrenze zu erreichen, im Bundesstaat Hawaii sind jedoch 155 Bewertungseinheiten nötig (vgl. Educational Testing Service, 2018, S. 4).

²⁵⁹ Der ermittelte Durchschnittswert hierfür liegt bei allen verwendeten Testprogrammen zur *Teacher Certification*, einschließlich der Praxis-Reihe bei 95-96% (U.S. Department of Education, 2016, S. 69).

Eingriff erfolgt jedoch zum einen durch die jeweilige bundesstaatliche Billigung sowie Einforderung dieses Tests für die *Teacher Licensure*, wie auch die individuelle Festlegung der Bestehensgrenze.

5.4.8 Studienabschluss

Traditionellerweise entstammen die Studienabschlüsse in den USA dem Bachelor-/Master System. Der im Rahmen der PETE-Ausbildung bzw. in allen universitären Lehramtsausbildungen zu erwerbende Studienabschluss stellt der Bachelorabschluss dar (Ries, Cabrera & Carriedo, 2016, S. 2030). Grundlage hierfür bildet der im Jahre 2001 von der Bushregierung verabschiedete *No Child Left Behind Act* (NCLB), welcher neben weiteren Ansprüchen an zukünftige Lehrkräfte, auch die Forderung an angehende Lehrerinnen und Lehrer (*highly qualified teachers*) stellte, zumindest „a bachelor’s degree from a four-year institution“ (U.S. Department of Education, 2003, S. 4) zu erwerben. Damit ist der Bachelorabschluss im Rahmen eines vierjährigen universitären Lehramtsstudiums (ISCED-Level 6 von 8; vgl. UNESCO, 2012, S. 51-54) die notwendige und hinreichende akademische Qualifikation für die Ergreifung des Lehrberufs an öffentlichen Schulen.²⁶⁰

Ayers und Housner (2008, S. 57) stellen fest, dass die Mehrheit der PETE-Ausbildungen (80,2%) mit einem Bachelor of Science abschließt. 10,8% der Universitäten bieten sowohl den Abschluss Bachelor of Science und Bachelor of Arts an, während 9% lediglich den Abschluss Bachelor of Arts offerieren. Damit stellt der Bachelor of Science den häufigsten Abschluss für eine universitäre PETE-Ausbildung dar.²⁶¹ Für den erfolgreichen Abschluss setzen die meisten Lehramtsstudiengänge eine *Grade-Point-Average* (GPA) von durchschnittlich 2,5 (ebenfalls 2,5 im deutschen Notensystem; ein GPA von 4.0 entspricht dem deutschen 1,0) voraus (U.S. Department of Education, 2016, S. 6), auch wenn Einzelprüfungen i.d.R. mit einem weit niedrigeren Notenwert als bestanden gelten.

Trotz des in allen Bundesstaaten geforderten äquivalenten Abschlusses, berechtigt der Studienabschluss per se noch nicht zur Lehramtstätigkeit an öffentlichen Schulen. Hierzu ist eine

²⁶⁰ Lediglich die Bundesstaaten Connecticut, Maryland und New York erfordern den Erwerb eines Masterabschlusses (oder Äquivalenz) innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens (beispielsweise fünf Jahre in New York) nach erfolgreicher initialer Zertifizierung (vgl. Will, 2018). Dennoch reicht für eine initiale Zertifizierung der Bachelorabschluss im Rahmen eines Lehramtsstudiums an einer Hochschule aus.

²⁶¹ Der Erwerb eines Masterabschlusses in *Teaching/Education* ist i.d.R. möglich (vgl. American Council on Education, 2004) und in vielen Bundesstaaten mit einer höheren Position mit etwaiger zusätzlicher monetärer Vergütung verbunden (vgl. Council of State Governments, 2010, S. 1; Ferreras & Olson, 2010, S. 26). Eine Notwendigkeit für die initiale Ausübung des Lehrberufs stellt dieser jedoch nicht dar.

staatliche Zertifizierung (*Teacher Certification* bzw. *State Licensure*) erforderlich (vgl. 5.4.8).²⁶² ²⁶³ Die Grundlage für die Lizenzierung von Lehrkräften bildet abermals der *No Child Left Behind Act*, der neben dem Erwerb eines Bachelorabschlusses (s.o) zudem folgende Anforderungen stellt: „hold full state certification; and demonstrate competence in their subject area“ (U.S. Department of Education, 2003, S. 4). Die Anforderungen dieser *Teacher Certification* bzw. *State Licensure* können je nach Bundesstaat variieren (vgl. McCullick, Hofmann & Huber, 2012, S. 70 f) – es ergeben sich „50 sets of rules, requirements, and regulations and a broad canvas for individualized and often idiosyncratic licensure testing practices“ (Pearlman & Tannenbaum, 2003, S. 627). Trotz dieser Divergenzen „due to the decentralized, state-based teacher certificate system in the U.S“, müssen angehende Lehrer „state-approved tests to prove their basic academic capability, pedagogical knowledge, and content knowledge“ (Lee & Choi, 2011, S. 249) bestehen. Ungeachtet dieser möglichen Heterogenität an Lizenzierungsmaßnahmen, erfolgt in über der Hälfte der 50 Bundesstaaten und Washington D.C. eine solche *Certification* über die sogenannten *Praxis-Tests* (vgl. 5.4.8; Educational Testing Service, 2019b). Zwar bestehen zwischen den Bundesstaaten, insbesondere bei gleichen oder ähnlichen Lizenzierungsvorgaben vereinzelt Vereinbarungen über die Anerkennung der jeweiligen *Teacher Certifications* (Huerta, 2007, S. 64), durch die oben genannten Divergenzen existiert jedoch kein homogenes Gefüge an Bundesstaaten, welches problemlose zwischenstaatliche Anerkennungen von Zertifizierungen gewährleisten würde (vgl. Dray & Newman Thomas, 2010, S. 197; Swanson, 2013, S. 8).²⁶⁴ Eine berufliche Freizügigkeit innerhalb den USA besteht demnach trotz des formal gleichen Studienabschlusses nicht zwingend, da die Anerkennung der jeweiligen *Teacher Certification* bzw. *State Licensure* unter Umständen mit zusätzliche Auflagen verbunden sein kann.

²⁶² Das Recht, für Berufsfelder des öffentlichen Interesses (beispielsweise Recht, Medizin und Lehramt) Berufszulassungen auszusprechen, obliegt den jeweiligen Bundesstaaten (Pearlman & Tannenbaum, 2003, S. 627).

²⁶³ Durch die für die Zulassung zum Lehrberuf nötige staatliche Lizenzierung kreiert jeder Bundesstaat für seine recht heterogene Hochschullandschaft (vgl. 5.4.1) sogenannte „Accountability“ (Verantwortlichkeit). Diese soll die Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen dazu anhalten, ihre Ausbildungen so zu gestalten, dass diese die Absolventen dazu befähigt, die staatlichen Zulassungsvoraussetzungen (*Teaching Licensure*) zu erfüllen. Die Verantwortung wird trotz Freiheiten damit an die Hochschulen verlagert (vgl. Pushkin, 2001, S. 105).

²⁶⁴ Im Rahmen des *National Association of State Directors of Teacher Education and Certification Interstate Agreement* existieren zwar Vereinbarungen über die Anerkennung von *Teacher Certifications*, jedoch sind diese individuell konzipiert und oftmals unilateral ausgelegt oder erfordern Zusatz- bzw. Nachqualifikationen (vgl. National Association of State Directors of Teacher Education and Certification).

5.4.9 Universitäre Lehrerbildung in der Diskussion

In Anlehnung an die Ausführungen unter 5.4.9 erfolgt die Skizzierung zeitgenössischer Diskussionen um die US-amerikanische universitäre Lehrer- bzw. Sportlehrerbildung. Erneut wird ein prägnanter Überblick über die in der Literatur prävalentesten Themen offeriert, ohne den Anspruch auf „umfassende Vollständigkeit“ zu erheben. Ziel ist es wiederum, etwaige bestehende „Problembelastungen zwischen der Schulwirklichkeit (einschließlich Sportunterricht) und Aspekten der Lehrerausbildung“ (Elflein, 1992, S. 31) zu erkennen, sie mit den Ergebnissen der gesamten innen- und außersystemischen Betrachtung in Verbindung zu setzen und im Rahmen dieser Kontextualisierung bei der, dem innensystemischen Vergleich folgenden Darlegung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven ggf. berücksichtigen zu können

5.4.9.1 Allgemeine universitäre Lehramtsausbildung

Geringe Reputation des Lehramtsstudiums sowie des Lehrerberufs

Das Ansehen der universitären Lehramtsausbildung in den USA leidet traditionell an geringem Ansehen, selbst bei Professoren, Studierenden und Studiengangabsolventen (Labaree, 2008, S. 297 f). Gründe hierfür sieht Labaree (2008, S. 297) insbesondere im Marktdruck. So seien nach und nach in Zeiten großer Nachfrage nach Lehrern die Ausbildungsstandards angepasst worden, um den Bedarf an Lehrkräften schnellstmöglich abdecken zu können. Gleichzeitig wurden die Studiengänge polyvalenter ausgerichtet „that would open a much wider array of occupational doors than a simple teaching degree (ebd., 2008, S. 297 f). In den USA wird die *Teacher Education* am unteren Ende der Prestigeskala im Fächerkanon der Hochschulen angesiedelt – die Departments of Education werden meist nicht als gleichwertig mit den anderen Fachbereichen angesehen und eher als Sonderling geduldet (Bain, 1990, S. 759; OECD, 2011, S. 236). Diese Unterordnung erfolgte historisch betrachtet auch durch das späte „Hinzustoßen“ der Lehramtsausbildung zu den Universitäten und der damit verbundenen Debatte, ob die Lehramtsausbildung nicht vielmehr eine „semi-profession“ sei, deren Ergreifung nicht notwendigerweise ein Studium an einer Hochschule vorausgesetzt werden müsse (Bullough, 2016, S. 60 f).

Insgesamt leidet die universitäre Lehramtsausbildung in den USA an der weitverbreiteten und festgefahrenen Meinung, dass sie insbesondere „Low Performer“ anzieht, welche eher zu den schwächeren Schülern ihres Jahrgangs zählen.²⁶⁵ ²⁶⁶ So gilt sie als „low-status option for students in the high-status institution“ (Labaree, 2006, S. 464). In der Tat beginnen nur wenige, „akademisch talentierte“ Studienanfänger ein Lehramtsstudium (vgl. u.a. Bullough, 2016, S. 62; Ingersoll, Merrill & Stuckey, 2014, S. 19 ff; Morey, Bezuk & Chiero, 1997, S. 20) – „an excessive number of low-ability students are admitted into the field“ (Bain, 1990, S. 763). Über 90% der dem ersten Leistungsdrittel angehörenden Studierenden, können sich insbesondere aufgrund des mangelnden Ansehens des Lehrerberufs, fehlender Identifikation mit der Bezugsgruppe und unzureichender finanzieller Kompensation nicht vorstellen, den Lehrberuf auszuüben (Auguste, Kihn & Miller, 2010, S. 6). Die universitäre Ausbildung wird im Gegensatz zu anderen Studiengängen eher als Ausbildung für eine „blue-collar occupation than a knowledge-based profession“ (OECD, 2011, S. 236) betrachtet, was der universitären Lehramtsausbildung als „low-status occupation“ (Bain, 1990, S. 759) vielmehr den Ruf des Studiums für die „Arbeiterklasse“ einbringt (vgl. Labaree, 2008, S. 298). Diese These unterstreichen auch die späteren Arbeitsbedingungen und Gehälter dieser Lehrerinnen und Lehrer in spe – ein vergleichbar geringes Sozialprestige ist fest mit dem Berufsfeld Lehrerin bzw. Lehrer verbunden (Holtfrerich, 2018, S. 154 f).²⁶⁷ Mit Hinblick auf einen prognostizierten Lehrermangel, u.a. auch hervorgerufen durch geringe Studierendenzahlen (vgl. American Association of State Colleges and Universities, 2017, S. 9 f) ist kaum von Maßnahmen auszugehen, die eine Erhöhung der Standards in der Lehrerbildung zu Folge haben. Selbst ein Anheben der Standards, ob bei der Aufnahme potenzieller Studierender oder im Rahmen des Curriculums, würde wohl kaum zu einer Rekrutierung von High Performern bei gleichbleibender Bedarfsdeckung führen, solange insbesondere die späteren Arbeitsbedingungen nicht attraktiver gestaltet werden.

²⁶⁵ In der Öffentlichkeit tragen beispielsweise Berichte wie „Training Our Future Teachers: Easy A’s and What’s Behind Them“ des *National Council on Teacher Quality* und sich darauf beziehende Presseberichte wie „Teacher Training Is A Ridiculously Easy Way to Ace College, Report Says“ (vgl. Resmovits, 2014) zu einer Geringschätzung des Lehramtsstudiums bei.

²⁶⁶ Der seit den 1980er bestehende schlechte Ruf der universitären Lehramtsausbildung schlägt sich nicht nur in der Qualität der Studierenden, sondern auch der Lehrenden an den Hochschulen nieder (vgl. Neumann, 2019, S. 329), die meist selbst dieselbe initiale Ausbildung durchlaufen haben.

²⁶⁷ Die Gehälter von Lehrerinnen und Lehrern in den USA befinden sich mit 62%-68% des durchschnittlichen Gehaltsniveaus anderer Berufsfelder, die eine vergleichbare Hochschulbildung voraussetzen, weit unter dem Durchschnitt. Damit befinden sich diese relativen Gehälter mit unter den niedrigsten aller OECD-Staaten, obwohl die Arbeitszeit die zweithöchste aller OECD-Staaten darstellt (OECD, 2018, S. 4 f). Die Zufriedenheit unter Lehrern sank 2012 auf ein 25-Jahres-Tief (MetLife, 2013, S. 6).

Diversität und Heterogenität der Ausbildung

Grundsätzliche Probleme bringt die Diversität der Ausbildung mit sich. So gestaltet sich diese wegen der schon lange bestehenden (bzw. anhaltenden) Tradition bundesstaatlicher Hoheiten hinsichtlich der Lehramtsausbildung (Bullough, 2016, S. 60) in den meisten Bundesstaaten bzw. an deren öffentlichen und privaten Hochschulen grundverschieden. Unterschiedliche Richtlinien und deren Ausprägung existieren von bundesstaatlicher Seite, insbesondere hinsichtlich der nur teilweise verpflichtenden Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen (Zeichner, 2006, S. 84), wodurch bei 50 Bundesstaaten und Washington D.C. ein kaum überblickbares, heterogenes Ausbildungsgefüge entsteht. Die autonome Position der etwa 1400-1500 Universitäten mit Lehramtsausbildung, welche sich insbesondere durch die Ausrichtung und dem Selbstverständnis der Hochschule (beispielsweise *Liberal Arts Colleges*, *Regional Universities* oder *Research Universities*) programmatisch und strukturell unterscheiden kann (ebd, 2006, S. 84 f), forciert diese Heterogenität zudem.²⁶⁸ Berücksichtigt man zudem die weiteren Variationen, die sich durch eine Vielzahl an studierbaren Unterrichtsfächern ergeben, so scheint diese Heterogenität als kaum mehr erfassbar. Sykes, Bird und Kennedy (2010, S. 465) beschreiben dies zusammenfassend: „too many programs coupled with too many specialties produces fragmentation overall“ – oder in Worten des Verfassers: „Zu viele Köche verderben den Brei“. Eine gemeinsame „educational infrastructure“, welche von Studienzulassung über Curriculum bis zur abschließenden Selektion von Lehrerinnen und Lehrern reicht, fehle in den USA überwiegend, so Sykes et al. (2010, S. 465 f) – ein Bewegen auf gemeinsamen Wegen, um bei dieser Verbildlichung zu bleiben – ist demnach nicht gegeben. Somit ergeben sich gerade in Zeiten der interstaatlichen Mobilität von Lehrkräften (Pearlman & Tannenbaum, 2003, S. 627) aufgrund dieser Diversität mit resultierenden Anerkennungsschwierigkeiten grundlegende Probleme.

Zwar existieren Akkreditierungshürden, die jedoch aufgrund ihrer geringen Höhe kaum einen echten Standard für die Lehrerbildung darstellen. Versuche, Vereinheitlichung durch die Bundesregierung der USA anzutreiben, sind zeitlich betrachtet eher jung und kaum von Erfolg geprägt (Bullough, 2016, S. 60; Placier et al., 2016, S. 51). Der Ruf nach einheitlicheren Bestimmungen war während der Obamaregierung durchaus existent (vgl. U.S. Department of

²⁶⁸ Für die Diversität der (Sport-)Lehramtsausbildung sehen Kim et al. (2015, S. 70) primär die oftmals verschiedenen Ansprüche und Ansichten professioneller Organisationen (beispielsweise Standards zur universitären Sportlehrramtsausbildung der *SHAPE America*), einzelner Bildungsinstitutionen (beispielsweise Studienanteile von *General Education*, *Education*, *Subject Matter*, etc.), zuständiger Fakultäten bzw. Departements (beispielsweise Schwerpunktsetzung im Curriculum) und staatlicher Vorgaben verantwortlich.

Education, 2011), scheiterte insgesamt jedoch insbesondere an der Betonung der Zuständigkeit der Bundesstaaten bzw. deren lokalen Hochschulen.²⁶⁹ Durch diese Bemühungen der Bundesregierung zeigen sich mittlerweile – auch ohne nationales Curriculum – 45 Bundesstaaten bereit, einen „'common core' of content area standards“ (Bullough, 2016, S. 60) zu etablieren.

„Teaching to the Test“ – *Teacher Licensure*

Das am Ende der Lehramtsausbildung für die *Teacher Licensure* notwendige standardisierte Testverfahren (meist Praxis II, vgl. 5.4.8) wird in vielerlei Hinsicht kritisiert. Zum einen gilt es als fraglich, ob ein standardisierter, zweistündiger Test valide Aussagen über die Lehreignung treffen kann – Kritiker sind der Meinung „that it is nearly impossible to represent the profession of teaching with such exams, or capture the complexity of informed decision making in context“ und „that professional knowledge tests measure general and academic knowledge rather than provide effective measures of functional pedagogical knowledge and skills“ (Dani, 2010, S. 890). Zum anderen deuten die durchschnittlichen Bestehensraten von 95-96% - viele Hochschulen bewerben gerade ihre Lehramtsstudiengänge mit 100%-iger Bestehensquote vergangener Abschlussjahrgänge –, bzw. die oftmals große Diskrepanz zwischen der „Average scaled score“ und der „Cut score“ auf potenziell zu wenig komplexe Testverfahren hin (vgl. U.S. Department of Education, 2016, S. 65-69). Die bundesstaatsspezifischen Bestehensgrenzen bei oftmals gleichen Testverfahren tragen zu einer Diversität und Heterogenität der Zulassungsvoraussetzungen für den Lehrberuf bei.

Die *Teacher Certification* suggeriert der Öffentlichkeit in Anlehnung an andere staatliche Lizenzierungen (beispielsweise *Law* oder *Medicine*), trotz eines im Vergleich hierzu weit schwächeren Zertifizierungsprozesses nach einem lediglich vierjährigen Studium (vgl. Ingersoll, 2004, S. 8; Wise, 2004, S. 169), ähnliche weitreichende Kompetenzerlangung für die uneingeschränkte Ausübung des Lehrberufs. Die Verwendung von *Teacher Licensure Tests* mit sehr hohen Bestehensquoten als ausschlaggebendes Kriterium für den Zugang zum Lehrberuf wird aufgrund ihrer geringen Vorhersagekraft über den zukünftigen Lehrerfolg breit kritisiert (vgl. Zeichner, 2011, S. 78).

Da das mit der *Teacher Licensure* meist verbundene standardisierte Testverfahren (s.o.) – unabhängig vom Bachelorabschluss – das mitentscheidende Kriterium für eine Zulassung als

²⁶⁹ Die angedachten Maßnahmen wurden u.a. öffentlich als an die Werke George Orwells erinnernde Überwachungsmaßnahmen und Kompetenzüberschreitungen aufgefasst (vgl. Anderson, 2016; Strauss, 2015).

Lehrkraft darstellt, sehen sich unter Erfolgsdruck gesetzte Hochschulen gezwungen, das Lehramtscurriculum so auszurichten, dass die Erfolgsquote unter ihren Studierenden möglichst hoch liegt (Wall, Johnson & Symonds, 2012, S. 39). Gerade aufgrund des ohnehin geringen Ansehens der Lehramtsausbildung (vgl. 5.4.9.1) versprechen hohe Erfolgsquoten – vermeintlich generiert durch qualitativ hochwertiges Studienprogramm – in dieser Hinsicht eine Aufwertung dieser Reputation. Diese Problematik der „Teaching to the test“-Mentalität verstärkt sich durch den privaten Status des *Educational Testing Service* (ETS), dem Anbieter der häufig für die *Teacher Certification* genutzte Praxis-Serie, insofern, dass Studieninhalte unter Umständen an den Testvorgaben bzw. Testinhalten eines privaten Unternehmens mit monopolähnlicher Stellung orientieren – eine überwiegende Abwesenheit des Staates im Rahmen einer staatlichen Lizenzierung scheint die Folge.

5.4.9.2 Universitäre Sportlehrramtsausbildung

Coaching vs. Teaching

O’Sullivan (2005, S. 164) stellt in den bis dato vorhandenen Forschungsergebnissen bezüglich der Vorstellungen von Studierenden und angehenden Lehrern und Lehrerinnen für *Physical Education* zusammenfassend fest, dass „the dominant views of new recruits is that they perceive physical education as being primary skill orientated, prefer coaching to teaching, and are more conservative than other teachers“. So scheint ein Lehramtsstudium der *Physical Education* für einige eine „‘career contingency’ and something to be endured rather than embraced“ (Curtner-Smith, 2017, S. 35) zu sein. In ihrem oft auftretenden Selbstverständnis als Ex-Athleten des sehr kompetitiven und dominanten außerunterrichtlichen Schulsports (vgl. 5.2.2) sind viele Studierende „much more enthusiastic about the idea of one day coaching than teaching“ (Wright, 2013, S. 358). Dass die öffentliche Wahrnehmung von *Physical Education Teacher* und Coach oftmals identisch ist, zeigt auch die von McCullick et al. (2003) angestellte Analyse der Portraittierung von Sportlehrern in US-amerikanischen Filmen. Diese öffentliche Misskonzeption des Sportlehrers und des Coaches (außerunterrichtlicher Sport) als ein und dieselbe Person sehen McCullick et al. (2003, S. 8 f) unter Umständen als problematisch für potenzielle Studierende der *Physical Education*, indem das eigentliche Berufsbild des Sportlehrers in der Öffentlichkeit nicht adäquat zum Vorschein kommt und so möglichen-

erweise durch eine fehlende klare Differenzierung falsche Vorstellungen entstehen.²⁷⁰ Auch mit Hinblick auf den überhöhten Status des außerunterrichtlichen Wettkampfsports im direkten Vergleich zum eigentlichen (meist marginalisierten) Sportunterricht, der *Physical Education* (vgl. 5.2.2) scheint der Wunsch nach einer Ausübung der meist prestigeträchtigeren und in diversen Belangen lohnenderen Tätigkeit eines Coaches (Lynn, Castelli, Werner & Cone, 2007, S. 223) im Rahmen des Schulsports nachvollziehbar. Um der Sportlehrkraft in den USA ein eindeutigeres, positiveres, dem Sportunterricht zugewandtes und vom Coaching sich abgrenzendes Image zu verleihen, ist die Forderung „to recruit bright students with innovative teaching orientations, improve screening at the beginning of our programs, and reject applicants with hard core custodial coaching orientations“ (Curtner-Smith, 2009, S. 222) in der Sportlehrerbildung weit verbreitet.

Geringe Reputation der PE-Teacher und Studierender der *Physical Education*

Wie bereits unter 5.4.9.1 beschrieben, leidet die Lehramtsausbildung an Universitäten sowie der Lehrerberuf in den USA unter sehr geringem Ansehen. Eine Zuspitzung dieser Gegebenheit ist am Lehramtsstudium für das Fach Sport bzw. *Physical Education* zu erkennen. So stellt Hardman (2008, S. 14 f) fest, dass der Sportlehrerberuf auf dem nordamerikanischen Kontinent den geringsten Status bzw. das geringste Ansehen unter allen Fachlehrern weltweit besitzt. In Anbetracht des bereits geringen Status des Lehrerberufs in den USA, scheint der Beruf des PE-Teachers dieses geringe Ansehen zu übertreffen. Damit befindet sich der Sportlehrer in den USA am unteren Ende eines Berufsfeldes mit sehr geringem Ansehen – „[c]lassroom teachers often give physical education teachers the impression that their work isn't worthy appreciation and respect“, da *Physical Education* „supervised play and not real academic work“ (Schempp, 2003, S. 19 f) sei. Die bereits erwähnte Studie von McCullick et al. (2003) zur Portraitierung von Sportlehrern in US-amerikanischen Filmen zeichnet ein ebenso wenig schmeichelhaftes Bild. So werden US-amerikanische Sportlehrkräfte in vielen Fällen als absent bzw. teilnahmslos dargestellt, erniedrigen Schülerinnen und Schüler und gelten als „anti-intellectual“ (S. 13), deren Intelligenz als unterdurchschnittlich. Diese negative Portraitierung der Popkultur, insbesondere im Hinblick auf die suggerierte unterdurch-

²⁷⁰ Eine oftmals fehlende differenzierte Vorstellung von Sportlehrperson und Coach ist insofern oft kaum verwunderlich, da in den meisten Fällen von Sportlehrern – vor allem aufgrund ihrer Expertise im Bereich Sportspiele – erwartet wird, eine weitere Tätigkeit als Coach eines schulischen Wettkampfteams anzunehmen (Schempp, 2003, S. 22; Konukman, 2015, S. 13; Konukman, Agbuğa, Erdoğan, Zorba, Demirhan & Yılmaz, 2010, S. 20).

schnittliche akademische Leistungsfähigkeit durch die Auswertung der Testergebnisse des Studierfähigkeitstests SAT untermauern. So stellt Gitomer (2007, S. 22) im Auftrag des *Educational Testing Service* (ETS) fest, dass die „SAT Verbal Scores“ Studierender der *Physical Education* sowohl für den Zeitraum 1994-1997, als auch für 2002-2005 im Vergleich zu Lehramtsstudierenden anderer Fächer (beispielsweise *Art & Music, Mathematics, English, etc.*) mit deutlichem Abstand auf dem letzten Platz zu finden sind. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Werte des mathematischen Teils des Tests. Für den Zeitraum 1994-1997 belegen Studierende der *Physical Education* den letzten, für den Zeitraum 2002-2005 den vorletzten Platz.²⁷¹ Der niedrige Status der *PE-Teacher* im Kollegium lässt sich neben dem „marginal status of PE in the school setting“ (Laureano et al., 2014, S. 36) auch anhand des Images des Anti-Intellektuellen begründen – „the physical educator has been relegated to the gym and has had the reputation of having few interests or abilities beyond the sports pages“ (Freeman, 2015, S. 414). Zudem belegen zahlreiche Studien die oftmals marginalisierte und isolierte Position des Sportlehrers in den USA (vgl. Stroot & Ko, 2013, S. 436 ff), die in vielen Fällen mit dem Coaching eines Schulteams über dessen Erfolg zu mehr Anerkennung innerhalb der Schulgemeinschaft gelangen können.

Mangelnde sportpraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten

Eine Kritik am Zustand von Fitness, Gesundheit und sportmotorischen Fertig- und Fähigkeiten von Sportlehrpersonen besteht seit geraumer Zeit (Baghurst & Bryant, 2012, S. 13; Taliaferro et al., 2017, S. 617) und wird u.a. auch auf die universitäre Ausbildung von Sportlehrkräften zurückgeführt. Wiederkehrende Kritik an der Sportlehrer*innen-Ausbildung in den USA betrifft die von vielen als unzureichend eingeschätzte sportpraktische Ausbildung, die laut Kritikern „may not prepare TCs [Teacher Candidates] to facilitate the development of factors necessary to promote children’s physical activity and fitness“ (Taliaferro et al., 2017, S. 617). Dies betrifft in großen Teilen die diesbezüglich kaum existenten, sportmotorisch- oder fitnessbezogenen Zulassungskriterien zu einem Sportlehrer*innen-Studium (vgl. 5.4.1), sodass das „entry level physical educator today is virtually “physically illiterate““ (Sawyer, 2006, S. 4). Der undifferenzierte Zugang über die Standardkriterien wie Noten und Kurse der *High School* oder Studierfähigkeitstests (vgl. 5.4.1) gilt daher, auch aufgrund oftmals unzureichender sportpraktischer Vorbildung im häufig kritisierten US-amerikanischen Sportunterricht (vgl.

²⁷¹ Ähnliche Hypothesen zur im Vergleich zu anderen Studiengängen geringen „academic ability“ der PETE-Studierenden äußerte Lawson bereits 1983 (Lawson, 1983 in Curtner-Smith, 2017, S. 35).

5.2.2) allgemein als umstritten. Diese Kritik an der mangelnden Berücksichtigung sportpraktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten weitet sich auf das Sportlehramtsstudium per se aus, worauf auch zahlreiche Publikationen mit Titeln wie „Point-Counterpoint: The physically illiterate physical educator“ (2006), „Do as I Say, Not as I Do: Improving the image of the physical education profession“ (2012) oder auch „Unfit to Teach“ (2017) rekurrierend hinweisen. Eine zu forcierte Akademisierung und Theoretisierung mit einem zu geringen Fokus auf sportpraktisches Können bzw. didaktische Fähigkeiten entspreche nicht der semantischen Bedeutung des Ausdrucks „physical educator“, der solche Personen als „expert in motor skills and movement across a wide spectrum of physical activities“ mit der Fähigkeit „to teach these various motor skills to children at all levels in a wide spectrum of physical activities“ (Sawyer, 2006, S. 4). Zwar betont Standard 2 der *SHAPE America* (2017, S. 4) die Wichtigkeit der „competency in all fundamental motor skills, as well as skillful performance in a minimum of four physical education content areas (e.g. games and sports, aquatics, dance and rhythmic activities, outdoor pursuits, individual performance activities)“ sowie die Notwendigkeit „[to] achieve and maintain a health-enhancing level of fitness throughout the program“, auf eine rigorose Umsetzung dieses Standards lassen Zulassungsvoraussetzungen (vgl. 5.4.1) wie auch Studieninhalte (vgl. 5.4.6) nur in geringem Maß schließen. Diesbezüglich werden Kritiken laut „that PE teacher education (PETE) programs [...] typically underperforming in their initiative to prepare physically fit preservice teachers and that in-service teachers are thereby largely failing to fulfill their position as credible fitness role models in the instructional setting“ (Hunt et al., 2017, S.702).

6 Vergleichsanalyse und Ergebnisse

Während in den Kapiteln 4 und 5 die Darstellungen der universitären Sportlehrer*innenbildung in Deutschland und den USA erfolgte, beinhaltet Kapitel 6 eine Beleuchtung der inner-systemischen Berührungspunkte und Differenzen beider Ausbildungen sowie eine Schilderung von jeweiligen Potenzialen und Entwicklungsperspektiven. Bei der Darstellung von möglichen Potenzialen und Entwicklungsperspektiven soll das Hauptaugenmerk auf der deutlichsten Differenz der jeweils untersuchten inner-systemischen Ausbildungsaspekte liegen, da gerade für diesen Fall das Erkenntnisinteresse als hochgradig einzuordnen ist.

6.1 Studienvoraussetzungen

6.1.1 Berührungspunkte und Differenzen

Die Studienvoraussetzungen für ein Sportlehrer*innenstudium in Deutschland und den USA sind vor allem durch Divergenzen geprägt, die insbesondere durch die verschiedene Struktur des sekundären Bildungsbereichs sowie durch die Diskrepanz von (sporttheoretischen und sportpraktischen) Studieninhalten bedingt sind (vgl. 6.6). Die allgemeinbildenden Studienvoraussetzungen betreffend, spiegelt das US-amerikanische *High School Diploma* zwar kaum das durch die deutsche Allgemeine Hochschulreife (oder Äquivalent) erreichte Bildungsniveau wider, – das *High School Diploma* stellt den „Standardschulabschluss“ dar, den knapp 85% aller Schülerinnen und Schüler erreichen, während die Allgemeine Hochschulreife lediglich ca. 40% aller Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs erlangen – durch die für das Studium notwendigen Studierfähigkeitstests sowie eines meist deutlich ausgeprägten allgemeinbildenden, studienfachfremden Studienanteils diverser Fachrichtungen auf Hochschulniveau (*General Education*) (vgl. 5.3) kann von einer Annäherung oder auch approximativen Nivellierung der zunächst bestehenden, schulbezogenen, bzw. allgemeinbildungsbezogenen Differenzen ausgegangen werden. Wegen dieser existierenden systemischen Differenzen erscheinen mögliche Unterschiede bezüglich der allgemeinen Vorbildung zwar zunächst relevant, aufgrund einer lediglich zeitlichen Versetzung des Erwerbs allgemeinbildender Inhalte summarisch jedoch marginal. Das vereinzelte Vorliegen eines örtlichen Numerus Clausus in Deutschland und einer damit verbundenen Selektivität nach Schulabgangszeugnis erscheint in den USA, je nach Universität, weitaus ausgeprägter und zudem die Regel. Neben dem vorausgesetzten

Abschluss (*High School Diploma*) und der Absolvierung eines Studierfähigkeitstests können hochschulbedingt weitere örtliche Zulassungskriterien wie Motivationsschreiben, Interviews, etc. vorausgesetzt werden. Diese betreffen jedoch oftmals nur die generelle Aufnahme an der Hochschule, bzw. allenfalls die Zulassung zu Lehramtsstudiengängen (insbesondere innerhalb CAEP-akkreditierter Institutionen bzw. Studiengänge).

Explizite, für das Fach Sport existierende Zulassungsvoraussetzungen sind hingegen nicht gebräuchlich. In dieser Hinsicht besteht der augenscheinlichste Unterschied zu den Zulassungsvoraussetzungen zu einem Sportlehramtsstudium an (einem prädominanten Teil von) Hochschulen in Deutschland – eine ersichtliche fachbezogene Voraussetzungslosigkeit für die Aufnahme des Fachstudiums kann lediglich in den USA festgestellt werden. Die fast flächendeckende Implementierung von Sparteignungsprüfungen (meist universitätsbezogen), d.h. i.d.R. Fachprüfungen hinsichtlich des bereits vor Studienbeginn ausgebildeten sportpraktischen Kompetenzlevels prospektiver Studierender als Studieneingangsvoraussetzung, stellt lediglich ein an deutschen Hochschulen verbreitetes Werkzeug zur Auswahl geeigneter Studienbewerber dar. Damit sind in Deutschland insbesondere die Faktoren „Hochschulzugangsberechtigung“ (i.d.R. Abitur, Abschlussnote aufgrund seltener Studiengangbeschränkungen meist irrelevant) und „erfolgreiches Absolvieren einer von der Zielhochschule gestellten Sparteignungsprüfung“ für die Studienaufnahme eines Sportlehramtsstudiums ausschlaggebend, während die Faktoren in den USA meist der autonomen Hochschullandschaft entsprechend divers, vom Studienfach per se (Subject Matter) unabhängig und damit lediglich auf die allgemeine Vorbildung bezogen erscheinen.

6.1.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven: Sparteignungsprüfungen als Wegbereiter sportpraktischer Kompetenz

Der prägnanteste Unterschied hinsichtlich der Studienzugangsvoraussetzungen für ein Sportlehramtsstudium beider Länder liegt in der fast ausnahmslosen Implementierung von fachbezogenen Eignungsprüfungen in Deutschland und deren durchwegigen Absenz in den USA. Begründen lässt sich die Abwesenheit von sportpraktischen Eignungsprüfungen in den USA sowohl historisch durch die kontinuierliche Theoretisierung der Studieninhalte seit den 1960er Jahren, als auch durch die daraus resultierende gegenwärtige Ausbildungsphilosophie einer Marginalisierung sportpraktischer Ausbildungsinhalte im Rahmen des Sportlehramtsstudiums (vgl. 5.4.6; 6.6). Eine solche, i.d.R. ausschließlich die sportpraktische Kompetenz

betreffende Studieneignungsprüfung spiegelt daher weder die heutigen Studieninhalte, noch die historische Entwicklung des Rückgangs sportpraktischer Studienanteile wider. Ein ähnlicher Prozess mit einer einseitigen Betonung sporttheoretischer Inhalte ist in Deutschland zu keinem Zeitpunkt der Nachkriegszeit zu erkennen – Sparteignungsprüfungen stellen daher einen traditionellen Grundstein von Sport(lehramts)studiengängen dar (Troche, Pinard Anderman & Rammsayer, 2010, S. 66).²⁷²

Die Relevanz von Sparteignungsprüfungen an deutschen Hochschulen zeigt sich nicht nur durch ihre weitreichende Verbreitung, sondern zugleich durch ihre Implementierung in die Hochschulgesetze diverser Bundesländer (vgl. 4.4.1.3). Der weitestgehend konsequente Einsatz und die rechtliche Verankerung von Sparteignungsprüfungen an deutschen Hochschulen sowie die gegensätzliche gänzliche Abwesenheit dieser im Rahmen der PETE-Studiengänge in den USA wirft die Frage nach den Chancen dieser Sparteignungsprüfungen, bzw. unter welchen systemischen Bedingungen deren Potenziale entfaltet werden können, auf. Gleichwohl empirische Befunde über Chancen und Potenziale von (Sport-)Eignungsprüfungen im Allgemeinen weitestgehend fehlen (Fröhlich et al., 2017, S. 127), sollen im Folgenden zunächst mögliche Erwartungen an diese Eignungsprüfungen im Rahmen ihrer fast flächendeckenden Implementierung im Rahmen der deutschen universitären Sportlehramtsausbildung eruiert werden und auf dieser Basis eine mögliche Potenzialnutzung, sowohl für die deutsche, als auch für die US-amerikanische universitäre Sportlehramtsausbildung abgeschätzt werden. Den Ausführungen unter 4.4.1.3 zufolge bezwecken Sparteignungsprüfungen zunächst die Feststellung der besonderen fachlichen Eignung von Studienanwärtern, welche aufgrund besonderer Anforderungen an die motorischen Fähigkeiten im Rahmen der universitären Ausbildung für den fachlichen Studienerfolg essenziell erachtet wird. Als fachspezifische Fähigkeit- und Fertigkeitstests werden Sparteignungsprüfungen demnach eine gewisse Prognosefähigkeit hinsichtlich des (sportpraktischen) Studienerfolgs eingeräumt, indem sie ein zuvor definiertes Grundniveau sportmotorischer Kompetenzen, auf welchem sportpraktische Studieninhalte aufbauen, abtesten. Zwar gilt für die Prognosefähigkeit von Eignungstests im Allgemeinen, jedoch auch im Speziellen von Sparteignungsprüfungen, eine beschränkte Aussagekraft (vgl. Ulmer, 1993, S. 703) – die öffentliche Zugänglichkeit von spezifischen Leistungsanforderungen resultiert in der Möglichkeit einer gezielten Vorbereitung; es wird daher keine trainingsunabhängige „Begabung“ getestet – , dennoch ist ein positives Testresultat (i.d.R. wenige Monate vor Studienbeginn) ein möglicher Indikator für die zu erwartende Wahrscheinlich-

²⁷² Eine Vorauswahl von Studierenden im Rahmen einer „Sichtung“ gab es bereits in den 1920er Jahren an der Deutschen Hochschule für Leibesübungen in Berlin (vgl. Kuhlmann, Radtke & Reuschel, 2014, S. 208).

keit der Bewältigung sportpraktischer Studieninhalte ab Studienbeginn innerhalb der definierten Regelstudienzeit.²⁷³ Darüber hinaus kann ein erfolgreiches Absolvieren einer Sporteignungsprüfung – je nach Inhalten und Niveau – ein Indikator für eine ausgeprägte Kompetenz sein, sich eigenständig und unter Umständen auch neuartige, bisher unbekannte sportmotorische Inhalte zu erarbeiten. Diese motorische Lernfähigkeit erscheint im Hinblick auf vertiefte sportpraktische Studieninhalte und einer selbstständigen Weiterbildung während der Tätigkeit als Sportlehrperson relevant. Aus einer ressourcenbezogenen Perspektive bieten Sporteignungsprüfungen darüber hinaus die Möglichkeit, die sportpraktische Lehre auf jene Studierende zu konzentrieren, welche diesbezüglich eine aussichtsreiche Studienprognose erhalten. Eine fachlich unbeschränkte Zulassung sowie ein gleichzeitiges hohes Studieninteresse führen ggf. zu einer Überbeanspruchung der personellen und materiellen Ressourcen und damit zu einer Qualitätsminderung der Lehre. Vorlesungsähnliche Sportpraxisveranstaltungen mit bis zu mehreren hundert Studierenden sind weder organisatorisch umsetzbar (beispielsweise Schwimmhalle, Turnhalle, Skiausbildung, etc.) noch zielführend (ausreichende Erfahrungsmöglichkeiten einschließlich intensiver Betreuung, etc.). Somit soll die prognostische und ressourcenkonzentrierende Funktion der Sporteignungsprüfung in Kombination eine zielführende universitäre Ausbildung ermöglichen. Gleichwohl bieten Sporteignungsprüfungen Perspektiven, die über eine rein prognostische Funktion hinsichtlich des sportpraktischen Studienerfolgs (und damit, bei entsprechenden sportpraktischen Studieninhalten, essenziellen Teil des gesamten Studienerfolgs im Fach) und einer die Studienqualität erhaltenden, ressourcenschonenden Funktion hinausgehen. So birgt der Einsatz von Sporteignungsprüfungen durch die öffentliche Bekanntgabe der Anforderungen – unter der Bedingung eines erhöhten Anforderungsprofils – die Möglichkeit, solche Kandidaten für ein Sportlehramtsstudium auszuwählen, die durch einen, dem Prüfungsniveau entsprechenden intensiven Vorbereitungs-aufwand besonderes Interesse für das Studium bzw. eine besondere Identifikation mit diesem und dem damit verbundenen Berufsfeld zeigen. Darüber hinaus bieten Sporteignungsprüfungen durch ihren zulassungsbeschränkenden Charakter ggf. den beiläufigen Effekt einer Reputationssteigerung des Studiengangs bzw. des damit verbundenen Berufsfeldes, indem, beispielsweise durch restriktive Bestehensquoten – nur ein Teil der Bewerber wird aufgrund der persönlich zuordenbaren sportlichen Eigenrealisation für geeignet befunden – nach außen hin

²⁷³ Troche, Pinard Anderman und Rammsayer (2010, S. 76) kommen im Rahmen einer Untersuchung der Sporteignungsprüfung der Universität Bern (Prüfungsgebiete Leichtathletik, Gerätturnen, Schwimmen, Spielfertigkeit, Spielfähigkeit und Gymnastik) zum Schluss, dass sich „[d]ie sportmotorische Eignungsprüfung [...] als hoch valider Prädiktor für die Leistungen in den sportpraktisch-methodischen Fächern“ im Rahmen des Turnlehrerdiplomstudiums erweist.

eine hohe Selektivität verbunden mit besonderen Studienansprüchen vermittelt wird.²⁷⁴

Der begründete Einsatz von Sparteignungsprüfungen setzt also zunächst primär, jedoch nicht ausschließlich, sportpraktische Studienanforderungen in einem deutlichen Ausmaß voraus, welche derzeit in der universitären Sportlehramtsausbildung in den USA weder durch Studieninhalte (vgl. 5.4.6; 6.6.) noch Prüfungen (vgl. 5.4.7; 6.7) reflektiert zu sein scheint. Mit dem Verweis auf die Entwicklungsperspektive des Verhältnisses sportpraktischer und sporttheoretischer Studieninhalte im Rahmen US-amerikanischer Sportlehramtsstudiengänge und einer damit verbundenen Annäherung an die Ausbildungsphilosophie in Deutschland (vgl. 6.6) sind Sparteignungsprüfungen aufgrund oben genannter Möglichkeiten für den Umstand einer Relativierung des Sportpraxis-Sporttheorie-Verhältnisses denkbar. Unter diesem „Szenario A“ ist eine grundsätzliche deutsche Vorbildfunktion diesbezüglich, mit Adaptionen (s.u.), möglich. Jedoch können Sparteignungsprüfungen in einem zweiten denkbaren „Szenario B“ auch ohne die Nutzung unter 6.6 beschriebener Entwicklungsperspektiven im Rahmen des jetzigen Ist-Zustands zu einer positiven Fortentwicklung der Sportlehramtsausbildung in den USA beitragen. Die bestehende Diskrepanz zwischen dem Anspruch an die US-amerikanische Sportlehrkraft (sowohl von Schülerseite, als auch von außen), d.h. der Wunsch nach einer Sportlehrkraft mit ausgeprägten sportpraktischen Kompetenzen (vgl. auch 5.4.5) und einem sportlichen Habitus sowie fast ausschließlich theoretischer Ausbildungsinhalte, welche den Erwerb dieser Aspekte im Rahmen des Studiums nicht in adäquater Weise zulassen (vgl. 6.6), können Sparteignungsprüfungen selbst bei Beibehaltung der gegenwärtigen Ausbildungsphilosophie zumindest abmildern, indem der bisherige Kreislauf (ggf. auch Teufelskreislauf) dieser Diskrepanz durchbrochen wird: Die bisherigen, von der sportpraktischen Kompetenz unabhängigen Studienzulassungskriterien lassen ein breites Feld an Studienbewerbern zu – auch jene, die über ein sehr geringes Niveau an sportpraktischer Kompetenz verfügen.²⁷⁵ Im Rahmen des Studiums ist durch die aktuell wenigen sportpraktischen Ausbildungsinhalte und der damit einhergehende eindeutige Fokus auf theoretischen Prüfungen kaum von einer bedeutenden Steigerung dieser sportpraktischen Kompetenz im Rahmen der universitären Ausbildung auszugehen. Das von den Universitäten für den eigenverantwortlichen Sportunterricht als qualifiziert betrachtete „Produkt“ Sportlehrkraft, mit einer sportpraktischen Kompetenz,

²⁷⁴ Singapur oder Finnland, deren Lehramtsausbildung international hohes Ansehen erlangt, gelingt es über ihre äußerst restriktiven Zulassungsvoraussetzungen und eine damit verbundene Selektivität dem universitären Lehramtsstudium in der Öffentlichkeit ein hohes Ansehen zu ermöglichen (Whorton, 2016, S. 91 f) und „in turn, [to make] teaching an attractive and high-status profession“ (Barber & Mourshed, 2007, S. 18).

²⁷⁵ Durch die geringen sportpraktischen Ausbildungsinhalte und deren allgemein geringer bis nicht vorhandener Prüfungsrelevanz (vgl. 5.4.7) eröffnet sich theoretisch auch Studierenden der akademische Weg zur Sportlehrperson, die über eine unterdurchschnittliche Affinität zum Sporttreiben, bzw. über eine unterdurchschnittliche sportpraktische Kompetenz verfügen.

die kaum das Niveau der eigenen Schüler (trotz universitärer Ausbildung) übersteigen dürfte, bildet wiederum Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Zielsetzung der *Physical Education* (5.2.2) im Erwerb sportpraktischer Kompetenzen aus.²⁷⁶ Schlussendlich sind es diese Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen eines in den USA bestehenden marginalisierten Sportunterrichts (vgl. 5.2.2) von Sportlehrkräften mit mangelnden sportpraktischen Fähigkeiten (vgl. 5.4.9.2; 6.6) unterrichtet werden, welchen wiederum einen aus fachpraktischer Sichtweise ungeprüften Zugang zu einem Sportlehramtsstudium gewährt wird und somit diesen Kreislauf unbewusst und „unverschuldet“ am Leben erhalten. Die oben angedeutete Unterbrechung dieses Kreislaufs bzw. eine Abmilderung könnten adäquate Sporteignungsprüfungen bieten, indem sie lediglich Studierende mit einem durch sie festgelegten sportpraktischen Kompetenzniveau zu einem Sportlehramtsstudium zulässt. Selbst bei einer Beibehaltung der derzeitigen Ausbildungsphilosophie mit nur sehr geringen sportpraktischen Studienanteilen kann zwar wiederum kaum eine deutliche Erhöhung dieser Eingangskompetenz erwartet werden, jedoch vermag das nunmehr erforderliche erhöhte Grundniveau der sportpraktischen Kompetenz für eine Studienzulassung das oben beschriebene negative Ausmaß dieses (Teufels-)Kreislaufs abzuschwächen.²⁷⁷ Überdies hinaus führt die Schaffung eines sportpraktischen Eingangskompetenzniveaus sowie die eigenverantwortliche Vorbereitung auf eine Sporteignungsprüfung zur Rekrutierung solcher Studierender, welche sich unter diesem Szenario, trotz geringer sportpraktischer Studieninhalte, durch ihre Sportaffinität bzw. „Grundsportlichkeit“ auch außerhalb des Studiums ein erhöhtes sportpraktisches Kompetenzniveau auch in für sie neuen Bewegungsfeldern erarbeiten (können). Unabhängig unter welchem der beiden oben genannten Szenarien birgt die Implementierung von Sporteignungsprüfungen im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung in den USA durch ihren selektiven Charakter die Möglichkeit, den Ruf und Status der Sportlehramtsausbildung als „Studium für jeden“ bzw. „Studium für den Rest“ (vgl. 5.4.9.2) durch den Status eines Studiengangs, welcher auch exzeptionelle sportpraktische Kompetenzen verlangt, abzulösen. Eine solche initiale Aufwertung des von einem Imageschaden geprägten Studiengangs bzw. Berufs scheint angesichts der derzeit geringen Reputation zielführend, auch um eine universitäre Sportlehramtsausbildung und die *Physical Education* an Schulen per se dauerhaft legitimieren zu können. In Anbe-

²⁷⁶ Zusätzlich ist davon auszugehen, dass wiederum Studienabsolventen (Bachelor) mit geringer sportpraktischer Kompetenz den ohnehin überwiegend sporttheoretischen Weg über einen Master- bzw. PhD-Studiengang in die universitäre Lehre einschlagen. Von einer deutlichen Erhöhung der sportpraktischen Kompetenz ihrer Studierenden im Rahmen einer Qualitätserhöhung bzw. vermehrten Betonung sportpraktischer Studienanteile ist aufgrund der eigenen sportpraktischen „Inkompetenz“ kaum zu erwarten.

²⁷⁷ In diesem Gedankengang gelangen folglich wiederum vermehrt solche „sportpraxiskompetentere“ Studienabsolventen in die universitäre Lehre. Denkbar ist daher eine generell erhöhte Wertschätzung von sportpraktischen Studieninhalten bzw. deren vermehrte Re-Implementierung (Szenario A).

tracht des unter 6.6 beschriebenen Entwicklungspotenzials hinsichtlich einer Aufwertung der sportpraktischen Studieninhalte bzw. eine Angleichung von Sporttheorie und Sportpraxis und der Potenzialvielfalt von Sparteignungsprüfungen im Gesamten (s.o.) erscheint diese isolierte, nicht an sportpraktische Studieninhalte gekoppelte Verwendung von Sparteignungsprüfung nicht ideal, jedoch aufgrund seiner – im Vergleich zu einer fast 180-Grad-Wende der Ausbildungsphilosophie – wenig aufwendigen Implementierung vor Beginn des Studiums ein durchaus berechtigter Ansatzpunkt.

Die deutsche Vorreiterrolle hinsichtlich der Verwendung von Sparteignungsprüfungen im Rahmen der Sportlehrramtsausbildung lässt sich jedoch insbesondere aufgrund diverser, auch dem Bildungsföderalismus geschuldeten Inkonsistenzen relativieren. Eine ähnliche Anfälligkeit für solche Inkonsistenzen verkörpert das US-Hochschulsystem, eingebettet in bildungsföderalistischen und autonomen Strukturen. Eine einfache Reproduktion der auf überwiegend inhaltlicher, struktureller und evaluierender Heterogenität beruhenden Implementierung von Sparteignungsprüfungen in Deutschland zöge wohl ähnliche Problematiken nach sich.

Als bedenklich gestaltet sich zunächst die Entscheidung einiger weniger Hochschulen, das Bestehen einer Sparteignungsprüfung nicht (mehr) als Studienvoraussetzung zu deklarieren (vgl. 4.4.1.3.). Für den konkreten Fall bedeutet dies, dass die Universitäten des Bundeslandes Niedersachsen sowohl Sportlehrkräfte mit bestandener Eignungsprüfung, wie auch ohne bestandene Eignungsprüfung ausbilden (beispielsweise Universität Göttingen und Universität Osnabrück). Die eingangs beschriebene Potenzialnutzung von Sparteignungsprüfungen entfällt damit teilweise; es kommt zu einer von Studienbeginn an heterogenen Auswahl von Studienbewerbern, auch im selben Bundesland, welche die universitäre (Sport-)Lehrerbildung damit nicht nur als „Spielwiese der Länder“ (Wippermann, Wippermann & Kircher, 2013, S. 345), sondern gar als Spielwiese der Hochschulen deklariert. Eine einheitliche Implementierung, zumindest im selben Bundesland bzw. Bundesstaat, muss das Ziel sein, wenn man im Rahmen eines öffentlichen Interesses an der Sportlehrramtsausbildung eine Gleichwertigkeit der Studierendenauswahl erwartet. Problembehaftet sind zudem die unterschiedlichen inhaltlichen Anforderungen der Sparteignungsprüfung sowie die verschiedenen Leistungsanforderungen (Leistungsminimum) selbst bei gleichen Inhalten, auch im selben Bundesland (vgl. 4.4.1.3.). Zwar lassen weniger komplexe Anforderungen nicht pauschal auf ein im Allgemeinen vermindertes Niveau der sportpraktischen Kompetenz erfolgreicher Teilnehmer schließen, jedoch muss davon ausgegangen werden, dass zumindest ein Teil erfolgreicher Absolventen einer weniger komplexen Eignungsprüfung in anderen Bundesländern bzw. an anderen Hochschulen mitunter Schwierigkeiten beim Bestehen von Eignungsprüfungen mit höherem

Komplexitätsgrad haben dürften. Je niedriger und weniger komplex die „Bestehensgrenze“ definiert wird, desto niedriger dürfte das Gesamtniveau der sportpraktischen Kompetenz zum Studienbeginn eines Studienjahrgangs im Durchschnitt ausfallen. Die zusätzliche, vereinzelte Akzeptanz von Abiturleistungen oder dem Nachweis eines Sportabzeichens als Ersatzbescheinigung verstärkt das Bild einer heterogenen Prüfungslandschaft rund um den homogen wirkenden Sporteignungsprüfungsbegriff.²⁷⁸ Eine Annäherung von Inhalten und Leistungsanforderungen, wirken Alleingängen der Hochschulen und einer damit einhergehenden Heterogenisierung von Studienzulassungskriterien zu einem Sportlehramtsstudium entgegen.

Da sowohl in den USA als auch in Deutschland bildungsföderalistische Strukturen vorherrschen (primär ist jeder Bundesstaat bzw. Bundesland für die Ausbildung der eigenen Lehrer selbst verantwortlich), liegt die Forderung nach einheitlichen Sporteignungsprüfungen zumindest innerhalb der Bundesstaaten bzw. Bundesländer nahe. Das Bundesland Bayern garantiert durch seine zentral organisierte Sporteignungsprüfung gleiche Eignungsvoraussetzungen für zukünftige bayerische Sportlehrpersonen und damit eine Vergleichbarkeit und Homogenisierung noch vor der eigentlichen Ausbildung. Eine solche Orientierung an zentral organisierten Sporteignungsprüfungen (zumindest auf bundesstaatlicher bzw. Länderebene) mag einen ersten Ansatzpunkt für die Schaffung eines vergleichbaren Zugangs zu Sportlehramtsstudiengängen bei gleichzeitiger Nutzung der Potenziale von Sporteignungsprüfungen darstellen. Langfristig betrachtet birgt ein potenzieller fürsprachlicher Einsatz von Kultusministerkonferenz bzw. *SHAPE America*, welche im Rahmen von Richtlinien zu Kompetenzzielen und Studieninhalten im jeweiligen Land eine Leitfunktion innehaben, für die deckende Implementierung von zentralorganisierten Sporteignungsprüfungen mit Inhalts- und Bewertungsrichtlinien eine erste Perspektive zur landes- bzw. bundesweiten Vergleichbarkeit von Zulassungsvoraussetzungen zu einem Sportlehramtsstudium – eine Chance, die zu einer weiteren Homogenisierung (beispielsweise Studieninhalte, Leistungspunkte, etc.) anstoßen könnte. Die Möglichkeit eines Zugangs zu einem Sportlehramtsstudium sollte – auch im Rahmen des öffentlichen Interesses – innerhalb eines Landes schließlich nicht vom Studienort bzw. der Hochschule abhängig sein, sondern vielmehr auch – neben weiteren unabdingbaren Kompetenzen einer (Sport-)Lehrperson – von einer zumindest (vorerst) länderweit vergleichbaren sportpraktischen Kompetenz, die potenzielle Studienanfänger mit sich bringen (siehe Bayern). Eine bundesweite, bzw. föderalistische Strukturen überwindende Äquivalenz von Sporteig-

²⁷⁸ Eine Präferenz zukünftiger Studierender von Hochschulen (oder Bundesländern) mit weniger restriktiven Sporteignungsprüfungen, der Möglichkeit von Ersatzbescheinigungen oder ohne jegliche Eignungsprüfungen ist denkbar.

nungsprüfungen scheint das Idealziel, denn letztlich kennt der Anspruch der Schülerinnen und Schüler an die sportpraktische Kompetenz der Sportlehrperson (vgl. 6.6.) auch bei deren „Vorauswahl“ zur Studienzulassung keine föderalistischen Grenzen.

6.2 Studienstandorte und Studieninstitutionen

6.2.1 Berührungspunkte und Differenzen

Die initiale Sportlehramtsausbildung findet in beiden Ländern im Hochschulrahmen statt. Während in den USA ein Sportlehramtsstudium sowohl an staatlichen, wie auch privaten Universitäten erfolgen kann, ist in Deutschland eine universitäre Sportlehramtsausbildung ausschließlich an staatlichen Hochschulen möglich. Von den insgesamt 106 staatlichen Universitäten und 6 pädagogischen Hochschulen in Deutschland bieten 52 dieser Hochschulen Sportlehramtsstudiengänge an. Damit ist an annähernd der Hälfte aller deutschen staatlichen Hochschulen ein Sportlehramtsstudium möglich. In den USA fällt dieser Anteil geringer aus – etwa 600 von derzeit rund 3000 privaten und öffentlichen Universitäten mit 4-jährigen Ausbildungen (Bachelorabschluss) offerieren Sportlehramtsstudiengänge (ca. 20%). Setzt man die jüngsten öffentlich zugänglichen Zahlen von Lehramtsstudierenden und Hochschulen mit Sportlehramtsausbildungen in ein Verhältnis zueinander, so wird deutlich, dass in den USA etwas weniger als doppelt (444'244) so viele Lehramtsstudierende existieren, als in Deutschland (241'302), die Anzahl an Hochschulen mit Sportlehramtsausbildung in den USA (ca. 600) jedoch approximativ 12-mal so hoch ist, als in Deutschland (52) – der an die Lehramtsstudierendenzahl beider Länder angepasste „bereinigte“ Faktor beträgt damit in etwa 6. Somit stünden derzeit – die gleiche Lehramtsstudierendenzahl in beiden Ländern vorausgesetzt – für einen Lehramtsstudierenden in den USA etwa 6-mal so viele Hochschulen mit Sportlehramtsausbildung zur Verfügung, als Lehramtsstudierenden in Deutschland. Durch die Unterscheidung diverser Lehramtstypen wird nicht an allen deutschen Hochschulen mit Sportlehramtsausbildung jeder (Sport-)Lehramtstyp (I-IV) angeboten. Aufgrund einer in den USA fehlenden Studiengangsdifferenzierung nach Lehramtstypen bzw. Schularten (eine Ausbildung im Fach Sport findet generell von (Prä-)Kindergarten bis zu 12. Jahrgangsstufe statt), verfügt jede Hochschule mit einem Sportlehramtsstudiengang über eine solche universale Ausbildung für alle Schularten bzw. Klassenstufen.

6.2.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven: die universitäre Sportslehramtsausbildung an ausgewählten öffentlich-staatlichen Hochschulen als Grundlage reformerischer Potenzialnutzung

Die lokale Angebotsstruktur von Sportlehramtsstudiengängen erweist sich im direkten Vergleich als heterogen. Es bestehen nicht nur Unterschiede hinsichtlich der Trägerschaft von Hochschulen mit Sportlehramtsstudiengängen, ebenso die Anzahl an Studienorten bzw. Studieninstitutionen mit Sportlehramtsstudiengängen in Bezug auf die relative Lehramtsstudierendenzahl differiert bedeutend voneinander. Die Hyperbel „a college at every exit along the highway“ (Selingo, 2015) beschreibt eine regelrechte Schwemme an US-amerikanischen Hochschulen (ca. 3000 Hochschulen mit 4-jährigen Bachelorstudiengängen) im Allgemeinen und scheint – trotz des davon „lediglich“ etwa 20-prozentigen Anteils von „Sportlehramtsinstitutionen“ – mit der Adaption „at every 5th exit“ für das Sportlehramtsstudium dennoch in weiterhin deutlicher Ausprägung zuzutreffen. Berücksichtigt man zudem die über die vergangenen Jahrzehnte stetig ansteigende Zunahme von Sportlehramtsstudiengängen bzw. Institutionen, welche solche anbieten (vgl. 5.4.2), so lässt diese über Jahrzehnte bestehende Kontinuität zumindest keine Umkehr dieser Entwicklung derzeit erkennen oder in naher Zukunft erwarten. Von einer solchen „Überfrachtung“ an Studieninstitutionen mit Sportlehramtsausbildung kann in Deutschland aufgrund des etwa 6-fach niedrigeren Verhältnisses von Lehramtsstudierenden und Hochschulen mit Sportlehramtsstudiengängen sowie des fast 50%-igen Anteils von Institutionen mit Sportlehramtsstudiengängen an der Gesamtzahl staatlicher Universitäten bzw. pädagogischer Hochschulen kaum zu sprechen sein. Vor dem Hintergrund dieser offensichtlich deutlichen Heterogenität eröffnet sich die Fragestellung, inwiefern die Art der Trägerschaft, sowie die vorhandene Angebotsstruktur hinsichtlich Studienstandorten bzw. Studieninstitutionen das Wesen der Sportlehramtsstudiengänge in Deutschland und den USA beeinflusst und welche etwaigen Potenziale und Entwicklungsperspektiven hieraus entstehen oder auch verwehrt bleiben.

Zunächst lässt sich feststellen, dass jeweils beide Ausbildungen bezüglich diverser innensystemischer Aspekte – auch aufgrund bildungsföderalistischer Strukturen – Heterogenitäten innerhalb des eigenen Systems aufweisen (vgl. 4.4; 5.4). Unter Beachtung dieser bildungsföderalistischen Strukturen ist es dennoch im öffentlichen Interesse, universitäre Ausbildungen von angehenden Sportlehrkräften qualitativ gleichwertig zu gestalten, um so durch das Erreichen gemeinsamer nationaler Zielkompetenzstandards (welche in beiden Ländern existieren, vgl. 4.4.5; 5.4.5) angehender Sportlehrkräfte die Grundlage für landesweit vergleichbaren

Sportunterricht zu schaffen. Es ließe sich durchaus plausibel erwarten, dass die Sportlehramtsausbildung in Deutschland aufgrund ihrer Implementierung in eine im Vergleich überschaubarere und lediglich staatlich geprägte Hochschullandschaft mit beschränkten autonomen Befugnissen bzw. deutlich definierten staatlichen Richtlinien (auch im Rahmen der Richtlinien der Kultusministerkonferenz bezüglich der Sportlehramtsausbildung) bedeutend weniger heterogene Ausprägungen bestimmter Ausbildungsaspekte als ihr US-amerikanisches Pendant aufweist. In Anbetracht deutlich existierender Unterschiede (beispielsweise Studiovoraussetzungen, Studienabschluss, Studienstruktur oder Studiendauer) kann in Deutschland dennoch kaum von einer zwingend homogeneren universitären Ausbildung ausgegangen werden. In einem bildungsföderalistischen Staat lässt demnach eine zentralere Stellung der Hochschulen durch eine verringerte Anzahl mit weniger Autonomiebefugnissen nicht zwangsläufig auf eine homogenere universitäre Sportlehramtsausbildung auf nationaler Ebene schließen. Jedoch erscheint eine stark autonome Ausrichtung in Kombination mit einer verhältnismäßig großen Vielzahl an Hochschulen mit Sportlehramtsausbildungen gerade hinsichtlich einer flächendeckenden Umsetzung von Reformvorschlägen, wie sie durch das Aufzeigen von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven im Rahmen dieser Arbeit angestoßen werden sollen, wenig begünstigend.²⁷⁹ ²⁸⁰ Die bereits unter 5.4.1 beschriebene Idee eines weitestgehend autonomen, kompetitiven Hochschulsystems mit einer kontinuierlichen, auf diesem Wettbewerb basierenden Studienqualitätsverbesserung mag zwar für viele Studiengänge mit in der Privatwirtschaft folgenden Beschäftigungsverhältnissen durchaus zutreffend sein,²⁸¹ jedoch offensichtlich für (Sport-)Lehramtsstudiengänge eher reformenbeschränkende oder gar qualitäts-

²⁷⁹ Die bis heute nicht lückenlos umgesetzte Bologna-Reform (beispielsweise Umwandlung der Lehramtsstudiengänge mit Staatsprüfung in Bachelor- bzw. Masterstudiengänge) (vgl. KMK, 2015, S. 12 f) zeigt die Schwierigkeit von flächendeckenden Bildungsreformen in einem bildungsföderalistischen Staat trotz einer übersichtlichen Anzahl an staatlichen Hochschulen. Weitere, innerbundesstaatliche Autonomiezuweisungen an die Universitäten, sowie der Trennung zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen auch in der Sportlehramtsausbildung deuten daher kaum auf eine günstigere Ausgangslage für die Umsetzung von Reformbestrebungen hin.

²⁸⁰ Roberts-Hull et al. (2015, S. 9 f) sehen in der weitestgehend staatsautonomen universitären Lehrerbildung in den USA und der (staatlichen) Einstellung von Lehrkräften an staatlichen Schulen eine Widersprüchlichkeit, welche Reformbestrebungen seitens der Hochschulen begrenzt. Aufgrund der staatlichen Einstellungspraxis – eine Auswahl der Studienabsolventen erfolgt nach dem Kriterium “Bachelorabschluss” und nicht nach Schwierigkeit bzw. Qualität der Studiausbildung (und damit nach erreichter Kompetenz der Absolventen), wie dies meist in der Privatwirtschaft geschieht – sehen sich Hochschulen nicht gezwungen (etwa durch geringe Studierendenzahlen wegen einer fehlenden Attraktivität des “hauseigenen” Ausbildungsprogramms für den späteren Arbeitsmarkt), kostenintensive und qualitätssteigernde Reformen anzustreben; eine qualitätsärmere, jedoch evtl. leichter zu bewältigende Ausbildung hat für Studienabsolventen kaum bis keine arbeitsmarkttechnische Konsequenzen und stellt daher sowohl für Hochschulen, als auch u.U. für Studierende die präferierte Ausbildung dar. In diesem Zusammenhang kommt auch Bales (2015, S. 310) in einem historischen Überblick zum Schluss, dass die Hochschulen bisher nicht als Initiatoren von Lehramtsreformen in den USA in Erscheinung traten.

²⁸¹ So gelten beispielsweise prestigeträchtige Studienabschlüsse von höchst kompetitiven, selektiven und qualitativ hochwertigsten Hochschulen der *Ivy League* (Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Princeton, Pennsylvania und Yale) als Karriereprung.

mindernde Konsequenzen mit sich bringen. Grundsätzlich wird eine kombinierte Rolle des Staates (bzw. seiner Hochschulen) als Ausbilder und (i.d.R.) späterer Arbeitgeber zum einen den Erwartungen des öffentlichen bzw. gesellschaftlichen Interesses an der Sportlehrer- und Sportlehrerinnenbildung gerecht, zum anderen offeriert es dem Staat konkrete Möglichkeiten, die Sportlehrer- und Sportlehrerinnenbildung durch „regulating course content, facilitating feedback between schools and universities, and setting strong teacher registration and/or employment standards that graduates must pass“ (Roberts-Hull, Jensen & Cooper, 2015, S. 10) gemäß den staatlichen Ansprüchen im Rahmen eines späteren Beschäftigungsverhältnisses zu steuern. Angesichts der stetigen numerischen Zunahme von Sportlehrer- und Sportlehrerinnenstudiengängen in den USA bietet die immense Vielzahl an Universitäten mit Lehrerausbildung (etwa 1500) durch eine potenzielle „Erweiterung“ des Lehramtsfächerkanons um die *PETE* weiteres Potenzial für die oben genannte Problematik des „college at every exit along the highway“, auch für das Sportlehrer- und Sportlehrerinnenstudium.²⁸² Ein weitere kontinuierliche numerische Zunahme von Sportlehrer- und Sportlehrerinnenstudiengängen bzw. deren anbietenden öffentlichen wie auch privaten Institutionen erschwert im Rahmen der vorhandenen bildungsföderalistischer Strukturen und weitreichenden Autonomiezugeständnissen (insbesondere) an die (privaten) Hochschulen seitens des Staates eine Garantie landesweit gleichwertiger Ausbildungsqualität sowie deren Überprüfung.²⁸³ In Bezug auf die in Kapitel 6 bereits aufgezeigten bzw. im Folgenden noch aufzuzeigenden Potenziale und Entwicklungsperspektiven und deren Anbahnung wirkt es plausibel, sich somit für die US-amerikanische Sportlehrer- und Sportlehrerinnenbildung eine Reduktion der Studienstandorte bzw. Studieninstitutionen bzw. eine damit einhergehende zentralere Einbettung der Sportlehrer- und Sportlehrerinnenstudiengänge an bereits vorhandene staatliche Institutionen zu bemühen. Um die in Kapitel 6 beschriebenen Potenziale und Entwicklungsperspektiven in konkrete Reformbestrebungen flächendeckend umsetzen zu können, erscheint es wesentlich, vorhandene Perspektiven und Entwicklungspotenziale durch die Schaffung einer reformaffineren Infrastruktur nutzbar zu machen und damit eine Qualitätssteigerung in der Sportlehrer- und Sportlehrerinnenbildung zu erreichen, an-

²⁸² Gerade an diesen Hochschulen ist eine „Erweiterung“ um das Sportlehrer- und Sportlehrerinnenstudium aufgrund bestehender Lehramtsstrukturen (*Education, Student Teaching, etc.*) bzw. oftmals bereits bestehender sportwissenschaftlicher Disziplinen wie beispielsweise *Kinesiology* und der ohnehin an sporttheoretischen Studieninhalten mit interdisziplinärer Ausrichtung angelegten Sportlehrer- und Sportlehrerinnenbildung (vgl. 5.4.6; 6.6) denkbar. Die Problematik besteht neben der bereits erwähnten Zunahme von Sportlehrer- und Sportlehrerinnenstudiengängen in einer einem Etikettenschwindel gleichenden, lediglich „Abwandlung“ bisheriger sportwissenschaftlicher Studiengänge und deren Ergänzung durch lehrer- und lehrerinnen-spezifische Kurse ohne eine grundlegende, dem Sportlehrer- und Sportlehrerinnenstudium spezifische Ausbildung zu schaffen.

²⁸³ Dass eine Reduktion der Anzahl von Hochschulen im Rahmen der Lehrerausbildung für Reformbestrebungen und Qualitätssteigerungen zuträglich sein kann, zeigt auch die Entwicklung in Finnland. Aus einem in den 1970er Jahren bestehenden System mit einer hohen Zahl an Lehramtsstudiengängen mit unterschiedlichsten Qualitätsmerkmalen entwickelte sich bis heute ein Ausbildungssystem, das lediglich mehr acht Hochschulen umfasst, national koordiniert wird und verbindliche Strategien zur konsistenten Qualitätssteigerung der Lehramtsstudiengänge umfasst (vgl. Roberts-Hull et al., S. 2015, S. 18).

statt weiterhin die Anzahl an Sportlehramtsstudiengängen mit ähnlichen bzw. gleichen Schwächen zu erhöhen und zu einem Erschweren von reformerischen Bemühungen in einem undurchsichtigen System öffentlicher und privater universitärer Sportlehramtsausbildungen beizutragen.

Diesbezüglich steht aufgrund der Implementierung der deutschen universitären Sportlehramtsausbildung in ein ausschließlich staatliches Hochschulsystem, welches im Vergleich nur an einer (auch in Relation zu den Lehramtsstudierenden) überschaubaren Anzahl an Hochschulen²⁸⁴ (und einem fast 50-prozentigen Gesamtanteil) ein Sportlehramtsstudium anbietet, zunächst als mögliches Leitbild für die ebenso bildungsföderalistisch geprägte US-amerikanische universitäre Sportlehramtsausbildung im Raum. Dass eine allein staatliche und zentralere Positionierung der universitären Sportlehramtsausbildung jedoch kein Garant für eine homogene universitäre Sportlehramtsausbildung bzw. reformerische Selbstläufer darstellt, zeigen zum einen die bestehenden deutlichen Heterogenitäten innerhalb des deutschen Ausbildungssystems, wie auch die lückenhafte Umsetzung von Bildungsreformen wie etwa die Beschlüsse des Bologna-Prozesses. Gleichwohl existieren in einem solchen System, trotz der Wahrung bildungsföderalistischer Strukturen, notwendige übergeordnete staatliche Zusammenschlüsse mit gemeinsamer Richtlinienkompetenz (beispielsweise Kultusministerkonferenz), deren Ausschärfungen sich in den Landesgesetzen widerspiegeln können. Ebenso besteht eine staatliche Infrastruktur aus Universitäten, welche den Staat sowohl als Ausbilder und Arbeitgeber auftreten lässt und reformerische Bestrebungen mit dem Ziel einer positiven Fortentwicklung der Ausbildung damit zum einen erstrebenswerter macht, zum anderen angestrebten Reformen unter staatlicher Aufsicht einen gesamtkoordinierten, gesetzlich obligatorisch und kontrollierten Charakter verleiht. Keineswegs schließt dies außerstaatliche Reformbemühungen bzw. Anstöße aus – eine Zusammenarbeit von staatlichen und nichtstaatlichen Expertengremien scheint durchaus sinnvoll und leistbar.²⁸⁵ Gerade im Hinblick auf die diversen Differenzen im Rahmen vieler Ausbildungsaspekte der Sportlehramtsausbildung in Deutschland, besitzt diese hinsichtlich seiner Studieninstitutionen, trotz erläuterter Perspektiven eines universitären Sportlehramtsausbildung im Rahmen eines überschaubaren Netzes aus

²⁸⁴ An dieser Stelle sei jedoch auch auf die Gefahr einer institutionellen „Unterversorgung“ verwiesen. So erfährt das Bundesland Bremen seit der Abschaffung seiner Sportlehramtsstudiengänge im Jahr 2013 einen Engpass an Berufseinsteigern und damit einen Mangel an Sportlehrkräften an Schulen, welcher Verantwortliche eine Rückkehr zum Sportlehramtsstudium in Bremen signalisiert (Dorow, 2017; Willborn & Boekhoff, 2019).

²⁸⁵ Eine solche Zusammenarbeit, auch hinsichtlich gemeinsamer Vereinbarungen im Rahmen der Sportlehramtsausbildung zeigen die Kultusministerkonferenz und der Deutsche Olympische Sportbund im Rahmen des gemeinsamen Positionspapiers „Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017-2022“ (vgl. KMK, 2017, S. 13f). Eine ähnliche Zusammenarbeit zwischen staatlichen Organen und des nichtstaatlichen Expertengremiums *SHA-PE America* wirkt in diesem Zusammenhang ebenso erstrebenswert.

staatlichen Hochschulen, nur eine bedingte Orientierungsfunktion. Essenziell für die tatsächliche reformerische Umsetzung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven scheint neben einer entsprechenden übersichtlichen und staatlichen Infrastruktur an Hochschulen und einer Allianz aus landesweit staatlichen und nichtstaatlichen Expertengremien eine kontinuierliche Initiativengestaltung.²⁸⁶ Gerade die Länderhoheit in einem bildungsföderalistischen Gesamtsystem bedarf aufgrund bestehender Differenzen offensichtlich eine weitaus höhere Stimulation und mehr inhaltliche Präzision, um Bildungsreformen anzubahnen und gleichwertig sowie flächendeckend umzusetzen.²⁸⁷ Ein erster Ansatzpunkt für die US-amerikanische Ausbildung bietet hierfür die Privatorganisation *SHAPE America*, welche die bisherigen Richtlinien zu universitären Sportlehrramtsausbildung offeriert. Eine Zusammenarbeit mit einem föderalistische Strukturen überwindenden, staatlichen Gremium und einer zeitgleichen Implementierung von Sportlehrramtsausbildungen an ausschließlich staatlichen, ausgewählten Universitäten, welche sich im Rahmen der Studiengangskonzeption an dessen Rahmenordnung orientieren, mag der Möglichkeit von flächendeckenden Reformen mit Angleichungseffekten in der universitären Sportlehrramtsausbildung zuträglich sein.

6.3 Lehramtstypen

6.3.1 Berührungspunkte und Differenzen

Eine Differenzierung der universitären Sportlehrramtsausbildung nach verschiedenen Lehramtstypen erfolgt lediglich in Deutschland (Lehramtstyp I-IV). Hier ist eine Orientierung der Sportlehrramtsstudiengänge an den verschiedenen Schularten bzw. Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II; zugleich auch beispielsweise Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium, etc.) deutlich wahrzunehmen. Dabei sind fachdidaktische und fachwissenschaftliche Studienumfänge im Mittel erkennbar nach Lehramtstyp bzw. Schulstufe gestaffelt, wobei diese Studienumfänge von der Primarstufe über die Sekundarstufe I bis

²⁸⁶ In diesem Zusammenhang steht ggf. auch eine weisungsgebundenere Funktion eines solchen staatlichen, bildungsföderalistische Strukturen überwindenden Expertengremiums im Raum, als es beispielsweise die Kultusministerkonferenz bisher durch ihren Charakter als Gremium ohne letztendliche Rechtsbindung verkörpert.

²⁸⁷ Bisherige Positionspapiere der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der universitären Sportlehrramtsausbildung sind zum einen rar und zum anderen nicht explizit für die Sportlehrramtsausbildung beschränkt bzw. bleiben in ihren Richtlinien äußerst vage. (vgl. u.a. KMK 2004; KMK 2017a; KMK 2019). Verbunden mit ihrem Freiwilligkeitscharakter und ohne Rechtsbindung für die Länder erscheint die Nutzung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven im Rahmen von Reformen für die universitäre Sportlehrramtsausbildung wenig durchschlagskräftig.

hin zur Sekundarstufe II zunehmen (vgl. 6.4.1). Eine solche oder andere Differenzierung ist in den USA durch das Selbstverständnis der universitären Sportlehramtsausbildung als Universalausbildung für das gesamte (Prä-)K-12-Spektrum nicht vorzufinden. Ein allgemeiner Berufsbezug ist zwar zu identifizieren, eine ähnliche Spezifität wie die des deutschen Sportlehramtsstudiums wird jedoch in Bezug auf eine etwaige Zielgruppenorientierung des Sportunterrichts weder intendiert noch erreicht.

6.3.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven: Lehramtsdifferenzierungen als Ausbildungsgrundstein des universitären Sportlehramtsstudiums

Den Ausführungen der KMK bezüglich der verschiedenen Lehramtstypen ist zu entnehmen, dass eine Differenzierung des Studiums nach Lehramtstypen bezweckt, „die Zielsetzungen der entsprechenden Schulformen und –arten [zu] berücksichtigen und zu einer fachlich und pädagogisch professionellen Handlungskompetenz [zu] führen“ (2018, S. 2). Die universitäre Sportlehramtsausbildung in Deutschland soll damit zum einen den Ansprüchen des Sportunterrichts in unterschiedlichen Altersstufen, zum anderen auch den schulartspezifischen Bestimmungen bzw. Lernvariablen (beispielsweise unterschiedliches kognitives Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler) gerecht werden. Der gegensätzlich gänzliche Verzicht auf jegliche Differenzierungen im Rahmen der *PETE* in den USA mag zunächst aus diversen Gründen irritieren. Zum einen existieren in den USA sowohl verschiedene Schulformen bzw. Schulstufen (*Elementary School, Middle School, Junior/Senior High School*)²⁸⁸ – entsprechend diesen Schulstufen weisen Lehramtsstudiengänge anderer Fächer Differenzierungen der Lehramtsstudiengänge auf. Neben Musik, Kunst und Theater positioniert sich die *Physical Education Teacher Education* als eine der wenigen Lehramtsausbildungen innerhalb dieses Universalrahmens ohne eine solche Unterscheidung. Die grundsätzliche Differenzierung der anderen universitären Lehramtsstudiengänge verweist demnach auf eine generelle Potenzialerkennung in einer solchen Differenzierung für die Lehrerbildung. Zum anderen existiert eine eindeutige Differenzierung der Ziele des US-amerikanischen Sportunterrichts, den Schulstufen/Schularten entsprechend (vgl. 5.2.2; Abb. 12). Damit werden auch die diversen Ansprüche der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler an den Sportunterricht (an)erkannt

²⁸⁸ Zwar erfolgt im US-amerikanischen Schulsystem keine Binnendifferenzierung wie in der Sekundarstufe in Deutschland (beispielsweise Mittelschule, Realschule, Gymnasium), eine Unterteilung der Schularten nach Jahrgangsstufen erfolgt dennoch (vgl. 5.2.2).

und deren Berücksichtigung für wichtig erachtet. Somit steht die universitäre Sportlehrmatsausbildung als Universalausbildung für alle Altersstufen in den USA im grundsätzlich Widerspruch zu einem differenzierten Schulsystem, zu einer für andere Unterrichtsfächer differenzierten universitären Lehrmatsausbildung, als auch zu einem nach Schulstufen differenzierenden Sportunterricht.^{289 290} Eine Erläuterung bzw. Begründung für dieses „Alleinstellungsmerkmal“ der universitären Sportlehrmatsausbildung ist der US-amerikanischen Literatur nicht zu entnehmen. Diese offensichtliche Aussonderung der universitären Sportlehrmatsausbildung im Vergleich zu anderen Lehrmatsausbildungen in den USA erscheint unbegründet – eine Darstellung negativer Auswirkungen dieser Praxis findet sich im Folgenden.

Die Konsequenzen einer Nicht-Differenzierung des Sportlehrmats nach Lehrmatsstypen zeigen sich in der US-amerikanischen (Hoch-)Schulrealität. Eine unspezifische Ausbildung, die allen im Primar- und Sekundarbereich existierenden Altersstufen (und systembedingt gleichzeitig allen Lernervariablen) versucht gerecht zu werden und damit zwangsweise auch Inhalte vermittelt, die in der späteren Berufsrealität an unmittelbarer Relevanz verlieren^{291 292} kann kaum als zielführende, dem Sportunterricht gerecht werdende Ausbildung verstanden werden. So darf im Allgemeinen in Frage gestellt werden, ob die überwiegend fachtheoretischen, fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalte des universitären Sportlehrmatsstudiums (vgl. 5.4.6; 6.6) den Zielen des Sportunterrichts in der Primarstufe, insbesondere der Herausbildung einer „competence in fundamental motor skills and selected combination of skills“ bzw. dem Gebrauch von „basic movement concepts in dance, gymnastics and small-sided practice tasks“

²⁸⁹ Durch eine universitäre Ausbildung im (Pre-)K-12-Rahmen findet nicht nur keinerlei Differenzierung der Lehrmatsausbildung nach Jahrgangsstufen (d.h. Alter der Schülerinnen und Schüler) statt. Durch den Gesamtschulcharakter des US-amerikanischen Bildungssystem ist zudem eine hohe Heterogenität der Schülerschaft (Lernervariablen) zu erwarten (beispielsweise kognitive Leistungsfähigkeit). Somit begegnet die universitäre Sportlehrmatsausbildung keiner dieser beiden Heterogenitäten mit einer entsprechenden Differenzierung. Die deutsche universitäre Sportlehrmatsausbildung hingegen ist sowohl nach Jahrgangsstufen (beispielsweise 5.-10. Jahrgangsstufe) sowie weiterer Lernervariablen (beispielsweise der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler) differenziert (beispielsweise Sekundarstufe I; Realschule).

²⁹⁰ Insbesondere aufgrund der unter 6.4.1 festgestellten durchschnittlichen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kontaktzeit der US-amerikanischen Ausbildung, welche im Vergleich zur Ausbildung in Deutschland in etwa im Bereich der Sekundarstufe I anzusiedeln ist (Klassenstufen 5-9/10) ist eine solche Ausbildung, welche den Heterogenitäten eines (Pre-)K-12-Spektrums adäquat begegnen soll zu hinterfragen.

²⁹¹ Der Versuch differenzierte Inhalte in ein generalisiertes Studium zu implementieren kann in den *PETE-Curricula* vereinzelt wahrgenommen werden. So weisen Teile der Studieninhalte der Muskingum University (vgl. 5.4.6.1.2) sowohl Primar-, als auch Sekundarbezug auf (PE 319/PE 321 Motor Learning and Adaptive Physical Education für Early Childhood/Middle Level auf. Selbes gilt für Teile der Studieninhalte der Biola University (vgl. 5.4.6.1.2) – KNES 201 Elementary Physical Education Methods & Activities; KNES 412 Secondary Physical Education Methods & Activities. Dies spricht für eine Erkennung der Relevanz eines differenzierten Studiums und zeigt das Dilemma einer adäquaten Realisierung im Rahmen eines (Pre-)K-12-Kontexts.

²⁹² In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass Studieninhalte des (Pre-)K-12-Spektrums (beispielsweise Lifetime Activities; vgl. 5.4.6.1.2, 5.4.6.1.3, 5.4.6.1.4) zwar unmittelbar relevant für das Erreichen der Ziele der *Physical Education* der *High School* sind (vgl. 5.2.2), jedoch für den Sportunterricht der Primarstufe nahezu keinerlei Bedeutung tragen (vgl. 5.2.2).

(vgl. 5.2.2; Abb. 12) als Ausbildungsgrundlage in gleicher Weise gerecht werden, wie denen der *High School*. Eine solch theoretisch-fundierte Basis, u.a. geprägt durch bewegungswissenschaftliche, trainingswissenschaftliche und sportbiologische Studieninhalte (vgl. 5.4.6), scheint grundsätzlich für die exemplarischen Studienziele „ability to plan and implement different types of personal fitness programs“ und „describe key concepts associated with successful participation in physical activity“ der *High School* im Vergleich wesentlich zutreffender.²⁹³ Einer suggerierten Flexibilität der Absolventinnen und Absolventen im Rahmen einer „universalen Einsetzbarkeit“ durch eine vermeintlich „umfassende“ Ausbildung ist demnach entgegenzutreten. Jedoch reichen die Konsequenzen einer „Allround“-Ausbildung aufgrund ihrer fehlenden Differenzierung über eine Diskrepanz von Ausbildungsinhalten und differenzierten Zielen der *Physical Education* hinaus. Zum einen verstärkt diese Absonderung der universitären Sportlehrerstudien von den anderen, differenzierten Lehramtsstudiengängen die grundsätzlich marginalisierte Randposition der *PETE* im Rahmen des akademischen Fächerkanons (vgl. 5.4.9.2). Eine solche fehlende, für andere Lehramtsfächer jedoch übliche Studiengangsdifferenzierung suggeriert eine verminderte Komplexität des universitären Lehramtsstudiums bzw. der daraus folgenden Tätigkeit als Lehrperson. Die Vorstellung von der Sportlehrkraft mit geringer, spezifizierter bzw. differenzierter Expertise, erlangt durch ein Studium „für jeden“ (vgl. 5.4.9.2), wird hierdurch aufrechterhalten. Zum anderen erfolgt zudem eine weitere Marginalisierung des Schulfachs *Physical Education*, indem ihn leitende Lehrkräfte mit einer, hinsichtlich der bestehenden differenzierten Ausbildung anderer Lehrkräfte, defizitären universitären Ausbildung vorangestellt werden. Die Wertigkeit und Komplexität des Schulfachs *Physical Education* wird dadurch im direkten Vergleich zu anderen Schulfächern reduziert. Somit mag die undifferenzierte universitäre Sportlehrerstudienausbildung durch überwiegend nicht zielbezogene bzw. spezifizierte/differenzierte Ausbildungsinhalte nicht nur unmittelbaren (negativen) Einfluss auf die Qualität der *Physical Education* erlangen, sondern auch die Reputation der *PETE* sowie die der Sportlehrkräfte und der *Physical Education* per se mindern.

Für die US-amerikanische universitäre Sportlehrerstudienausbildung besteht eine Potenzialnutzung bzw. Entwicklungsperspektive in einer Anpassung an die Differenzierung anderer Lehramtsstudiengänge. In diesem Zusammenhang kann die grundsätzliche Differenzierung der universitären Sportlehrerstudienausbildung in Deutschland und die damit verbundene Gleichstellung zu anderen Lehramtsstudienfächern durchaus als Leitbild dienen. Aufgrund beschränkter

²⁹³ Eine grundsätzliche Diskussion hinsichtlich der sporttheoretischen und sportpraktischen Studieninhalte erfolgt unter 6.6.

Differenzierungsmöglichkeiten der Sportlehramtsausbildung in einem Gesamtschulsystem hinsichtlich der Lernervariablen der Schülerinnen und Schüler (beispielsweise kognitive Leistungsfähigkeit), stellt eine Altersstufen-/Klassenstufendifferenzierung nach Primarstufe und Sekundarstufe ein mögliches Mindestmaß der Differenzierung dar. Idealerweise ließe sich diese Differenzierung angesichts der sich unterscheidenden Ziele des Sportunterrichts der verschiedenen Klassenstufen/Schularten (vgl. 5.2.2; Abb. 12) um eine Aufgliederung nach *Middle School* und *High School* erweitern. Eine solche Differenzierung der universitären Sportlehramtsausbildung birgt zum einen die Chance, den heterogenen Ansprüchen des Sportunterrichts bzw. seiner Schülerinnen und Schüler in einem höheren Maße gerecht zu werden, als dies die derzeitige Universalausbildung für die Primar- wie auch Sekundarstufe leisten kann. Mögliche inhaltliche Ausbildungsdifferenzierungen sind insbesondere aus dem Blickwinkel der unter 6.6 bzw. 6.4 und 6.8 dargestellten Potentiale und Entwicklungsperspektiven (eine Anpassung des sporttheoretischen und sportpraktischen Ausbildungsverhältnisses sowie eine Verlängerung der Studiendauer und die Einführung eines obligatorischen Masterstudiums) zu betrachten. Überdies hinaus ermöglicht eine differenzierte Sportlehramtsausbildung zum anderen eine Angleichung an die bestehenden differenzierten Studiengänge und vermeidet dadurch eine diesbezügliche Marginalisierung der *PETE* im bestehenden Lehramtsfächerkanon. Ein Synergieeffekt hinsichtlich der Reputation der *Physical Education* im Rahmen des schulischen Fächerkanons scheint naheliegend. Im Rahmen einer Suche nach Potenzialen und Entwicklungsperspektiven (wie es unter anderem das Ziel dieser Arbeit ist; vgl. 1.2) stellt eine differenzierte universitäre Sportlehramtsausbildung durch ihren Zielgruppenbezug oftmals die Basis für eine präzise Lokalisation etwaiger Defizite und die Formulierung explizit dafür angedachter Reformbestrebungen.

6.4 Studiendauer und Leistungspunkte

6.4.1 Berührungspunkte und Differenzen

Bei einer Gegenüberstellung der Studiendauer und der Leistungspunkte der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland und den USA lassen sich primär Differenzen feststellen. Während in den USA eine homogene Studiendauer von 4 Jahren, bzw. 8 Semestern zu erkennen ist, zeigt sich für Deutschland ein heterogenes Bild – je nach Studienabschlusstyp (Master; Erste Staatsprüfung) und Lehramtstyp (I-IV) beträgt die Studiendauer zwischen 7

und 10 Semestern (3,5-5 Jahre). Somit bestehen nicht nur innerhalb der universitären Sportlehrramtsausbildung in Deutschland sichtbare Unterschiede bezüglich der Studiendauer, diese existieren folglich zudem im Vergleich zum homogen gestalteten US-amerikanischen Pendant.

Ähnlich heterogene Umstände zeichnen sich bei der Betrachtung der Leistungspunkte ab. Trotz der Homogenität der Studiendauern beträgt die Spanne der in Tabelle 19 betrachteten PETE-Ausbildungen US-amerikanischer Hochschulen zwischen 41 und 60 *Credit Hours* (Mittelwert 49,64). Ebenso deutliche Heterogenitäten bestehen im Rahmen der universitären Sportlehrramtsausbildung in Deutschland. So variieren die Leistungspunkte (vgl. Tab. 8) für den Primarbereich zwischen 35 und 78 (Mittelwert 56), für die Sekundarstufe I zwischen 59-93 (Mittelwert 77,125) und für die Sekundarstufe II zwischen 90-117 (Mittelwert 101,125) ECTS-Leistungspunkten. Durch die sich voneinander unterscheidenden Bemessungssysteme für Leistungspunkte – eine US-amerikanische *Credit Hour* entspricht 12,5 Kontaktstunden/Präsenzzeit (50 min à 15 Wochen = 750 min), während ein ECTS-Leistungspunkt einem Workload (sowohl Kontaktstunden, Selbststudium, Prüfungsvorbereitung, o.ä.) von 30 Stunden entspricht – erweist sich für einen Vergleich des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studenumfangs das Heranziehen der deutschen Semesterwochenstunden, welche die eigentliche Präsenzzeit beschreiben, durch die definitorische Nähe zu der US-amerikanischen *Credit Hour* am geeignetsten.²⁹⁴ Dabei entspricht eine Semesterwochenstunde 45 Minuten Präsenzzeit pro Woche über den Zeitraum von einem Semester (15 Wochen). Eine Semesterwochenstunde (SWS) beschreibt damit eine Kontaktzeit von 11,25 Stunden (45 min à 15 Wochen = 675 min). Ein tabellarischer Vergleich der Mittelwerte der in 4.4.4 und 5.4.4 exemplarisch betrachteten Hochschulen sowie die Zuweisung der Kontaktstunden erfolgt in Tabelle 27.

²⁹⁴ Eine für einen Vergleich erforderliche Kompatibilität der Kredit-Systeme, welche eine zutreffende Umrechnung der Leistungspunkte erlauben würde, ist in den Fällen Deutschland und USA demnach nicht gegeben (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2012, S. 55)

Tabelle 27: Gegenüberstellung der durchschnittlichen fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Kontaktzeit/Präsenzzeit der universitären Sportlehramtsausbildungen der exemplarisch ausgewählten Hochschulen in Deutschland und den USA

Ausbildung	<i>Credit Hours / SWS</i>	resultierende Kontaktzeit
<i>Physical Education Teacher Education (PETE)</i>	49,64 CH	620,5h
Sportlehramt Primarstufe	43 SWS	483,75h
Sportlehramt Sekundarstufe I	56,875 SWS	639,84h
Sportlehramt Sekundarstufe II	73,375 SWS	825,46h

Der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studienumfang der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland und den USA lässt sich anhand der Kontaktstunden vergleichen. Während die unter Sportlehramtsausbildungen der unter 5.4.4 exemplarisch ausgewählten US-amerikanischen Hochschulen durchschnittlich 49,64 fachwissenschaftliche und fachdidaktische *Credit Hours* und damit 620,5 Kontaktstunden beinhalten, betragen die Werte für die unter 4.4.4 angeführten Hochschulen und Ausbildungen 43 Semesterwochenstunden bzw. 483,75 Kontaktstunden (Sportlehramt Primarstufe), 56,875 Semesterwochenstunden bzw. 639,84 Kontaktstunden (Sportlehramt Sekundarstufe I) und 73,375 Semesterwochenstunden bzw. 825,46 Kontaktstunden (Sportlehramt Sekundarstufe II). Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontaktstunden in den USA übersteigen damit jene des Sportlehramts für die Primarstufe in Deutschland deutlich (+ 136,5h), sind in etwa mit denen des Sportlehramts für die Sekundarstufe I gleichzusetzen (- 19,34h) und unterliegen in ihrer Anzahl jenen des Sportlehramts für die Sekundarstufe II merklich (- 205,14h).

6.4.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven: die Äquivalenz der Studiendauer als Grundstein gleichwertiger fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Studienumfänge

Aufgrund der zwischen den Ausbildungen bestehenden Differenzen sowie der auftretenden Unterschiede innerhalb beider Länder soll die Fragestellung thematisiert werden, ob und inwiefern Studiendauer sowie Leistungspunkte (bzw. Kontaktstunden) Indikatoren für mögliche Potenziale und Entwicklungsperspektiven der universitären Sportlehrramtsausbildung darstellen können. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Studiendauer per se, d.h. als isolierter innensystemischer Aspekt, kaum als ein solcher Indikator verstanden werden kann. Diese macht zunächst nicht zwingend Angaben zu weiteren innensystemischen Ausbildungsaspekten (insbesondere Kompetenzziele und Studieninhalte), welche jedoch primär über das eigentliche Wesen der universitären Sportlehrramtsausbildung entscheiden. Unabhängig davon scheint es jedoch zunächst zielführend, die Studiendauer als Rahmenbedingung dieses Wesens aufzufassen und somit deren hochschul- bzw. föderalistische Strukturen übergreifende Äquivalenz als Wegbereiter vergleichbarer (innensystemischer) Studienaspekte zu verstehen.²⁹⁵

Die deutsche universitäre Sportlehrramtsausbildung ist auf diese Äquivalenz bezugnehmend besonders im Rahmen der Primarstufe und Sekundarstufe I (7-10 Semester), jedoch auch im Rahmen der Sekundarstufe II (9-10 Semester) deutlich von einer vergleichbaren Ausbildungsdauer entfernt. Demnach kann diesbezüglich der universitären Sportlehrramtsausbildung in den USA insofern eine Orientierungsfunktion zugeschrieben werden, da alle Ausbildungen im Rahmen des lehramtsbezogenen Bachelorabschlusses acht Semester bzw. vier Jahre betragen. Dass eine identische Ausbildungsdauer allein jedoch kein Garant für einen gleichwertigen fachbezogenen Studienumfang darstellt, zeigen die Differenzen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Leistungspunkte (*Credit Hours* bzw. Kontaktstunden) der universitären Sportlehrramtsausbildung in den USA – die in Tabelle 19 dargestellten Studiengänge weisen eine Varianz von 41-60 *Credit Hours* auf. Umgekehrt zeigen die untersuchten Sportlehrramtsstudiengänge in Deutschland, dass eine kürzere, gleiche oder längere Ausbildungs-

²⁹⁵ Eine einheitliche Ausbildungsdauer setzt den Grundstein und Rahmen für weitere innensystemische Aspekte der universitären Sportlehrramtsausbildung. Differiert die vorgesehene Ausbildungsdauer, so scheint eine den bildungsföderalistische Strukturen überwindende Gleichwertigkeit der Ausbildung (beispielsweise in ihren Inhalten) kaum möglich. Dass eine solche transparente Gleichwertigkeit auf nationaler erwünscht ist, zeigen die ländergemeinsamen fachdidaktischen bzw. fachwissenschaftlichen Kompetenzformulierungen für das Fach Sport (vgl. KMK, 2019, S. 61 ff) bzw. für den US-amerikanischen Raum die länderübergreifenden *National Standards for Initial Physical Education Teacher Education* (vgl. SHAPE America, 2017).

dauer nicht zwangsweise entsprechend mit einer verminderten, äquivalenten bzw. höheren Zahl an fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Ausbildungsinhalten (ECTS-Leistungspunkte; Semesterwochenstunden) gekoppelt ist.²⁹⁶ Eine gleiche Ausbildungsdauer mag zwar demnach eine erstrebenswerte Rahmenbedingung für eine äquivalente Exposition von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studieninhalten darstellen, jedoch ist sie in der Praxis dafür allein kaum hinreichend. Eine Forderung nach einer äquivalenten Studierendauer muss demnach auch an die Äquivalenz des fachlichen und fachdidaktischen Studienumfangs gekoppelt sein, will man die universitäre Sportlehrramtsausbildung nicht als unüberblickbare Spielwiese der Bundesländer/Bundesstaaten bzw. Universitäten deklarieren. In Anbetracht anzunehmender positiver Zusammenhänge zwischen der Effektivität von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer „subject matter expertise“²⁹⁷ bzw. „pedagogical content knowledge“ (vgl. u.a. Baumert et al., 2010, S. 166 f; Baumert & Kunter, 2006, S. 490-493, 496; Folk, 2006, S. 150; König, 2010, S. 67 f; Stronge, 2018, S. 16 f) lässt sich demnach eine tendenziell längere Ausbildungsdauer, inhaltlich gekennzeichnet durch erweiterte und vertiefte fachdidaktische bzw. fachwissenschaftliche Studieninhalte, positiv bewerten.²⁹⁸

Für die universitäre Sportlehrramtsausbildung in den USA bedeutet dies, insbesondere mit Hinblick auf die Nutzung der unter 6.6.2 und 6.8.2 dargestellten Potenziale und Entwicklungsperspektiven, eine Erweiterung der fachdidaktischen und fachtheoretischen Studieninhalte (vgl. 6.6.2) im Rahmen eines obligatorischen Masterstudiums (vgl. 6.8.2) – die resultierende Konsequenz besteht nach Auffassung des Verfassers in einer Verlängerung der Studiendauer. Gerade der im Vergleich zur gymnasialen Sportlehrramtsausbildung reduzierte fachdidaktische und fachwissenschaftliche Studienumfang lässt die Annahme einer in dieser Hinsicht bestehenden Entwicklungsfähigkeit zu. Vor dem Hintergrund der US-amerikanischen universitären Sportlehrramtsausbildung als „Universalausbildung“ für die (Prä-)Primärstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II ((Pre-)K-12) erscheint mit Hinblick

²⁹⁶ Dieser fehlende Zusammenhang verwundert, denn die Gesamtleistungspunktzahl und die Gesamtstudierendauer weisen eine lineare Verbindung (30 ECTS-Leistungspunkte pro Studiensemester) auf (vgl. Tab. 7).

²⁹⁷ Wilson, Floden und Ferrini-Mundy (2001, S. 8) gehen diesbezüglich von einem Threshold-Level, d.h. einer Abschwächung bis Nivellierung dieses Effekts bei Erreichen eines bestimmten Levels (Schwellenwert) an Subject-Matter-Kompetenz aus. Wann dieses Threshold-Level erreicht wird und ob dieses fachspezifisch bzw. klassenstufenspezifisch ist, ist jedoch bisher unbekannt. Somit bestehen keine Anzeichen dafür, dass ein solcher Schwellenwert im Rahmen eines universitären Sportlehrramtsstudiums bereits nach dem Erreichen eines Bachelorabschlusses anzusiedeln ist.

²⁹⁸ Insgesamt kann (bzw. muss) trotz fehlender eindeutiger empirischer Nachweise einer unmittelbaren Wirkung zwischen allen mannigfaltigen Facetten einer Lehrerqualifikation und Erfahrungs- und Lernwirkungen seitens der Schülerinnen und Schüler (vgl. Akiba & LeTendre, 2009, S. 43; Herzmann & König, 2016, S. 170 f; Terhart, 2007, S. 54) dennoch von einer positiven Korrelation ausgegangen werden, will man Lehrerbildung und Lehrerwirken nicht als völlig sinnfrei deklarieren (vgl. Terhart, 2007, 54 f).

auf die Relevanz fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Ausbildungsinhalte für das Schülerlernen (s.o.), sowie differenzierte, fachbezogene Ausbildungsinhalte für sämtliche Schulstufen ein diesbezüglich erhöhter Studienumfang durchaus begründet. Unter Beibehaltung der als positiv zu bewertenden äquivalenten universitären Ausbildungsdauer des Bachelorstudiums gilt es zudem eine hochschulübergreifende Gleichwertigkeit des Studienumfangs (*Credit Hours*) des Fachstudiums herzustellen, dessen Varianz in den in Tabelle 19 dargestellten Beispielen von 41-60 *Credit Hours* reicht und damit derzeit nicht unwesentliche fachdidaktische und fachwissenschaftliche Ausbildungsunterschiede zwischen den Hochschulen hervorruft – eine äquivalente Anbahnung der nationalen Kompetenzstandards (vgl. 5.4.5) scheint aufgrund dieser deutlichen Varianz trotz gleicher Ausbildungsdauer kaum realisierbar. Eine Darstellung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland erscheint hinsichtlich der Studiendauer bzw. fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Studienumfänge auch aufgrund der verschiedenartigen Lehramts-typen komplexer. Dennoch verkörpert eine gleich lange Ausbildungsdauer als Rahmen eines äquivalenten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienumfangs, sowohl im Sinne der ländergemeinsamen Kompetenzformulierungen der KMK (s.o.), als auch gemäß den Bologna-Erklärungen zur Schaffung eines kompatiblen und kohärenten europäischen Hochschulraums ein zu verfolgendes, übergeordnetes Ziel. Angesichts der verschiedenen universitären Sportlehramtsausbildungen nach Lehramtstyp scheint eine fachdidaktische und fachwissenschaftliche Erweiterung und Intensivierung der Ausbildungsinhalte aufgrund einer mit der Jahrgangsstufe steigenden Komplexität der schulischen Unterrichtsinhalte nachvollziehbar und begründbar. Den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studienumfang betrachtend erweist sich die universitäre Sportlehramtsausbildung in Deutschland im Vergleich zu ihrem US-amerikanischen Pendant im Bereich der Sekundarstufe II als umfangreicher und im Bereich der Sekundarstufe I als gleichwertig. Der im Vergleich zur USA verminderte fachdidaktische und fachwissenschaftliche Studienumfang der Primarstufe I lässt sich zum einen durch die schulartenspezifische Reduktion dieser Inhalte gegenüber der US-amerikanischen Universalausbildung (s.o.) und zum anderen durch das Studium von meist drei bis vier Unterrichtsfächern erklären. Durch diese vergleichsbedingte Lenkung des Fokus auf die Primarstufe wird eine besonders deutliche Entwicklungsperspektive sichtbar. Die Varianz der Semesterwochenstunden in der Primarstufe ist mit 28 bis 68 Semesterwochenstunden unter allen

Lehramtstypen am Höchsten (vgl. Tab. 8).²⁹⁹ Ein äquivalenter fachdidaktischer bzw. fachwissenschaftlicher Studienumfang (gemessen an der Kontaktzeit) wird gerade, jedoch nicht ausschließlich, in diesem Bereich der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland verfehlt. Berücksichtigt man die hierbei auffällige Varianz bezüglich der Studiendauer (7-10 Semester), so scheint gerade, jedoch nicht exklusiv, eine Äquivalenzanpassung im Primarbereich notwendig. Die Möglichkeit einer äquivalenten Anbahnung der nationalen, länderübergreifende Kompetenzziele (vgl. 4.4.5) scheint aufgrund dieser deutlichen Heterogenitäten vor allem im Primarbereich kaum gegeben.

Mit Berücksichtigung der Ausführungen von Bologna, der unter 6.8.2. beschrieben Potenzialnutzung eines universitären Sportlehramtsstudiums auf Masterniveau und bereits vorhandener Masterstudiengänge für das Sportlehramt eines jeden Lehramtstyps mit einer Studiendauer von zehn Semestern, lässt sich diese Studiendauer allgemein einfordern, um die oben beschriebene Rahmenwirkung der Studiendauer für einen äquivalenten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studienumfang zu erreichen. Mit Hinblick auf die Bedeutung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studieninhalten (s.o.) ließen sich gerade bei den bisher teilweise 7-semesterigen Studiengängen der Primarstufe und Sekundarstufe I im Rahmen dieser Kapazitätserweiterung entsprechende Studieninhalte erweitern bzw. vertiefen, wobei die Äquivalenz der Ausbildungssemester ebenso die Äquivalenz des fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Ausbildungsumfanges widerspiegeln sollte.

6.5 Kompetenzziele

6.5.1 Berührungspunkte und Differenzen

Stellt man die Zielstellungen beider universitären Sportlehramtsausbildungen gegenüber, so liegt zunächst eine grundlegende Differenz in der Ursprungsquelle dieser Zielformulierungen. Während der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland ein föderalistische Strukturen überwindendes Kompetenzprofil unter staatlich geprägter Federführung (KMK) zugrunde liegt, erfolgt die Zielsetzung in den USA durch die Privatorganisation *SHAPE America* (*Specialized Professional Association* der CAEP), deren Zielsetzungen jedoch lediglich für

²⁹⁹ Die Varianz der *Physical Education Teacher Education* (41-60 Credit Hours) ist wie die Varianz der universitären Sportlehramtsausbildung für die Sekundarstufe I (42-69 SWS) und für die Sekundarstufe II (62-86) deutlich, jedoch nicht in einem solchen Ausmaß wie die Varianz der fachbezogenen SWS der Primarausbildung.

einen Teil, d.h. für die von *CAEP* akkreditierten Studiengänge, der universitären Sportlehramtsausbildungen unmittelbare Relevanz bzw. Bindung darstellen. Ein den deutschen Zielstellungen ähnlich weitreichender, verbindlicher Charakter, der durch die *SHAPE America* definierten Kompetenzziele wird aufgrund ihres privaten Ursprungs, der unmittelbaren Zuständigkeit einzig für die von *CAEP* akkreditierten Studieninstitutionen bzw. Studiengänge und der Autonomie der Hochschulen in ihrer Studiengangsgestaltung nicht erreicht. Demnach ist hierbei lediglich von einer partiell hochschulübergreifenden Zielrahmenorientierung zu sprechen, deren Grundlage eine *CAEP*-Akkreditierung darstellt. Differenzen bestehen auch bezüglich der Perspektivität der Kompetenzzielformulierung. Die Zielsetzung für die universitäre Sportlehramtsausbildung in Deutschland erfolgt vor dem Hintergrund einer initialen Ausbildung – abgesehen von Fort- und Weiterbildungen stellt der folgende Vorbereitungsdienst einen zweiten, letzten Teil der Lehramtsausbildung dar, der mit einer Staatsprüfung schließt und eigene, gesonderte Zielstellungen aufweist.³⁰⁰ Die Zielformulierungen der universitären Sportlehramtsausbildung in den USA basieren hingegen auf der Einphasigkeit der Lehrerbildung – nach der universitären Ausbildung gilt die Ausbildung als abgeschlossen. Trotz dieses sich unterscheidenden Grundcharakters weisen die kompetenzorientierten Zielformulierungen beider universitären Ausbildungen grundlegende Übereinstimmungen auf (vgl. Tab. 28).

Tabelle 28: Gegenüberstellung der Ausbildungsziele der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland und den USA

Zielbereich	Deutschland	USA
Fachpraktische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • sport- und bewegungsspezifisches Können in ausgewählten Feldern der Sport- und Bewegungskultur³⁰¹ • Sportliches Bewegen auf angemessenem Niveau, differenziertes Vermitteln und Analysieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Physically literate (skillful performance in physical education content areas and health-enhancing levels of fitness) • Competency in all fundamental motor skills, skillful performance in a minimum of four PE content areas • Achieve health enhancing level of fitness

³⁰⁰ Die Ziele des Vorbereitungsdienstes differieren entsprechend seiner Definition als „die eigenständige, schulpraktisch ausgerichtete, abschließende Phase der Lehrerbildung“ (KMK, 2012, S. 2) von denen der wissenschaftlich geprägten, universitären Initialausbildung.

³⁰¹ Die inhaltliche Spezifizierung der KMK (vgl. Abb. 9; 4.4.6) sieht hierbei sportorientierte Kompetenzen aus fünf Bewegungsfeldern und eine weitere sportübergreifende Kompetenz eines weiteren Feldes als Mindestvorgabe vor.

Zielbereich	Deutschland	USA
Fachtheoretische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorientiertes Fachwissen • Ansätze der Bewegungslehre- und forschung sowie der Trainingswissenschaft • Sportwissenschaftliche Begründung von Üben und Anwenden des Sport- und Bewegungskönnens • Verstehen und Kennen von Problemstellungen, Themen und Theorien sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Forschungszugänge in der Sportwissenschaft • Fundierte sportwissenschaftliche Methodenkenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding of common and specialized content and theoretical foundations for the delivery of an effective PreK-12 PE program • Describe and apply common content knowledge, specialized content knowledge • Physiological and biomechanical concepts, motor learning and behavior-change (psychological principles, motor development theory, historical, philosophical and social perspectives of PE)
Pädagogisch-fachdidaktische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen in kompetenzorientierter Planung und Durchführung von Sportunterricht • Verschiedene Möglichkeiten der Analyse, Planung und Organisation von Sportunterricht • Fachdidaktische Begründung von Üben und Anwenden des Sport- und Bewegungskönnens • Spezifisches pädagogisches und fachdidaktisches Wissen zu Heterogenität und Inklusion im Sport und Sportunterricht • Grundlagen der individuellen Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach • Fähigkeit der Förderung von selbstbewusstem und sozial orientiertem Handeln in Bewegung, Spiel und Sport (insbesondere durch Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Situationsreflexion, Teamarbeit, Kommunikation und Verständigung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan and implement developmentally appropriate learning experiences • Plan and implement individualized instruction for diverse student needs, adding specific accommodations and/or modifications for all students • Engage students in meaningful learning experiences through effective use of pedagogical skills (communication, feedback, and instructional and managerial skills to enhance student learning) • Select and implement appropriate assessments to monitor students' progress and guide decision making related to instruction and learning • Plan for and manage resources to provide active, fair and equitable learning experiences
Weitere, professionsbezogene Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen des zukünftigen Berufsfeldes in seinem biographischen und gesellschaftlichen Kontext • Entwicklung, Organisation und Gestaltung einer bewegungsorientierten Schulentwicklung • Potenziale und Grenzen der Digitalisierung erkennen • Verstehen von gesundheitsrelevanten präventiven, sozialpolitischen und interkulturellen Aspekten und deren Anwendung auf die Unterrichtspraxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Seek opportunities for continued professional development • Demonstrate knowledge of promotion/advocacy strategies for physical education and expanded physical activity that support the development of physically literate individuals • Exhibit professional ethics and culturally competent practices

So betonen die Kompetenzziele beider Länder die Bedeutsamkeit der Ausbildung einer breitgefächerten, adäquaten sportpraktischen Kompetenz für den Sportlehrerberuf. Ebenso lässt sich im Rahmen beider Ausbildungen eine theoretisch-fachwissenschaftliche Zielstellung erkennen, welche die Grundlage für einen fachwissenschaftlich fundierten Sportunterricht darstellen soll. Darüber hinaus existieren beiderseits zahlreiche weitere Zielformulierungen, welche sowohl eine pädagogisch-fachdidaktische sowie eine professionsbezogene Prägung aufwei-

sen. Sicherlich differieren die Formulierungen beider Ausbildungen in ihrer Breite bzw. Präzision, die grundlegenden Eckpfeiler der Teilzielformulierungen beider Länder stimmen jedoch im Kern überein.³⁰² Bedeutende Unterschiede in den Zielbestimmungen, die auf grundverschiedene inhaltliche Ausbildungsaspekte schließen ließen, existieren nicht. Eine Differenzierung der Zielstellungen (beispielsweise nach Primarstufe/Sekundarstufe) erfolgt für keine der beiden Ausbildungen.

6.5.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven: der nationale Qualifikationsrahmen als notwendiges, jedoch kaum hinreichendes Mittel äquivalenter universitärer Sportlehrramtsausbildungen

Die grundsätzliche Intention einer einheitlichen, hochschul- bzw. länderübergreifenden Formulierung von kompetenzorientierten Studienzielen kann beiden Ausbildungen durch ihre Bemühungen um einen nationalen Qualifikationsrahmen entnommen werden. Nationale Qualifikationsrahmen bezwecken, dass „[sie] die in Studienzyklen und Bildungsstufen zu erwerbenden Qualifikationen nach einheitlichen Prinzipien spezifizieren“ (Döbert, von Kopp & Weishaupt, 2014, S. 222). Die Etablierung solcher nationalen, kompetenzorientierten Rahmenbedingungen setzt sich einen äquivalenten Qualifikationsanspruch an Studienabsolventen zum Ziel, auch im Rahmen bildungsföderalistischer Strukturen. Der Frage, inwiefern die gegenwärtigen Studienkompetenzzielformulierungen beider Ausbildungen diesbezüglich Potenziale und Entwicklungsperspektiven aufweist, soll im Folgenden nachgegangen werden.

Der nationale Qualifikationsrahmen der universitären Sportlehrramtsausbildung in den USA erweist sich durch die Formulierung der Kompetenzziele durch die Privatorganisation *SHAPE America*³⁰³ und deren nicht gänzlichen Ausweitung auf alle, in den USA existierenden Sportlehrramtsstudiengänge (die Kompetenzziele werden lediglich von *CAEP*-akkreditierten Institutionen im Rahmen dieser Akkreditierung zwingend übernommen) grundsätzlich als problemaffin. Eine lediglich freiwillige Akkreditierung durch eine Privatorganisation und die Imple-

³⁰² Die Zielformulierungen der *SHAPE America* wirken durch inhaltliche Nennungen (insbesondere in ihrer Originalform, vgl. 5.4.5; Tab. 21) präziser als jene der KMK – dies ist jedoch insbesondere darauf zurückzuführen, dass eine Spezifizierung der Zielstellung der universitären Sportlehrramtsausbildung in Deutschland erst mit der Formulierung der inhaltlichen Rahmenbedingungen erfolgt (vgl. 4.4.6; Abb. 9).

³⁰³ Wie bereits unter 5.4.5 beschrieben, wurde bekannt, dass *SHAPE America* ab Sommer 2019 nicht mehr als *SPA* der *CAEP* fungiert. Was dies für die zukünftige Orientierung an den von *SHAPE America* formulierten Zielen der universitären Sportlehrramtsausbildung bedeutet, bleibt ungewiss. Dies verdeutlicht die Unsicherheiten und die verminderte Reliabilität, Beständigkeit, bzw. Rechtssicherheit, die von nichtstaatlichen Institutionen formulierte Kompetenzziele mit sich bringen können.

mentierung der Kompetenzziele in folglich lediglich einem Teil der Ausbildungen resultieren per se zum einen in einer national heterogenen Zielsetzung sowie folglich in einer landesweit heterogenen inhaltlichen Ansteuerung dieser (u.U. verschiedenen) Kompetenzziele (vgl. 5.4.6; 6.6).³⁰⁴ Die länder- bzw. hochschulübergreifenden Kompetenzzielformulierungen der KMK für die universitäre Sportlehrramtsausbildung in Deutschland weisen aufgrund ihres staatlich-verbindlichen und beständigen Charakters und deren Relevanz für alle Sportlehramtsstudiengänge Deutschlands diesbezüglich eine Orientierungsrolle auf – die Voraussetzungen bzw. Grundstrukturen für eine äquivalente universitäre Ausbildung durch eine Kompetenzzielsetzung innerhalb eines nationalen Qualifikationsrahmens mit pervasivem und staatlich-rechtssicherem Charakter sind hierbei deutlich günstiger zu bewerten als jene des US-amerikanischen Pendant.

Gleichwohl resultiert eine solche bildungsföderalistische, Strukturen überwindende, staatlich-reliable und alle Sportlehramtsstudiengänge betreffende Rahmenvereinbarung über die Studienkompetenzziele nicht zwingend in einer äquivalenten Anbahnung, d.h. innensystemischen Umsetzung, wie neben existierenden studieninhaltliche Unterschieden (vgl. 4.4.6) und Prüfungsdifferenzen (vgl. 4.4.7) auch abweichende Studiendauern oder eine heterogene Anzahl an fachlichen Leistungspunkten bzw. Semesterwochenstunden (vgl. 4.4.4) belegen. Dies zeigt, dass die alleinige Existenz einer adäquaten (d.h. nationalen, alle Ausbildungen gleichermaßen betreffenden, von staatlich-rechtssicherem Charakter geprägten) Zielrahmenvereinbarung allein notwendig, jedoch aus nationaler Perspektive offensichtlich nicht hinreichend für eine äquivalente universitäre Sportlehrramtsausbildung ist. Gerade der vergleichsweise geringe Grad der Differenzierung des fachlichen Kompetenzprofils (Terhart, 2014, S. 316) scheint obig genannte innensystemische Differenzen zu begünstigen. Denkbar scheint demnach zunächst eine Konkretisierung der Kompetenzziele durch die Formulierung von Teilkompetenzziele, welche die Vielseitigkeit einer innensystemischen Umsetzung in ihrer bisherigen, durch eine erkennbar breite Definition (und deren breite Interpretation) von Kompetenzen hervorgerufene Heterogenität zumindest einschränkt. Um eine weitere Annäherung an eine innensystemische Äquivalenz zu ermöglichen, bedarf es einer direkten Anbindung an einen konkreten inhaltlichen Rahmen, der eine äquivalente Anbahnung der Kompetenzziele ermöglicht – es gilt eine lediglich rein additive Formulierung von (möglichen) allgemeinen Kompetenzziele ohne konkrete inhaltliche Anbaumöglichkeiten für spezifisch formu-

³⁰⁴ Die grundsätzlich weitreichende Autonomie der Hochschulen in den USA (vgl. 5.4.1) begünstigt die beschriebene Problemaffinität.

lierte (Teil-)Kompetenzziele zu vermeiden.³⁰⁵ Zwar verfügt die universitäre Sportlehrramtsausbildung in Deutschland über zusätzliche Rahmenbedingungen bezüglich der die Kompetenzziele ansteuernden Studieninhalten für die Sekundarstufe I und II (vgl. Abb. 9), eine unmittelbare Zuordnung dieser Inhalte zu den ihnen zugehörigen Kompetenzziele erfolgt ebenso wenig, wie eine Relevanzbeimessung durch ECTS-Leistungspunkte oder Semesterwochenstunden. Eine solche inhaltliche Rahmensetzung ist grundsätzlich durch erwartbare studieninhaltliche Homogenisierungstendenzen positiv zu bewerten, jedoch ist sie unzureichend für eine tatsächlich äquivalente studieninhaltliche Anbahnung der in einem nationalen Qualifikationsrahmen formulierten Kompetenzziele, wie die Heterogenität der zugehörigen innersystemischen Aspekte „Leistungspunkte“ (vgl. 4.4.4), „Studieninhalte“ (vgl. 4.4.6) und „Prüfungsformen“ (vgl. 4.4.7) der Ausbildungen belegt. Versuche einer solchen vereinheitlichten inhaltlichen Relevanzbeimessung existieren derzeit lediglich vereinzelt auf Länderebene.³⁰⁶

Deutlich wahrnehmbare Heterogenitäten im Rahmen der untersuchten universitären Sportlehrramtsausbildungen entstehen demnach trotz eines nationalen Kompetenzrahmens insbesondere dann, wenn die Formulierung der Studienzielsetzung bzw. die Kompetenzformulierung allgemein, d.h. ohne Teilkompetenzformulierung erfolgt, keine präzisen Hinweise auf eine konkrete inhaltliche Umsetzung (beispielsweise Fachbereiche, Leistungspunkte bzw. Semesterwochenstunden) existieren, Hochschulen mit der autonomen Befugnis betraut werden, die eine inhaltliche Anbahnung der Kompetenzziele eigens vorzunehmen und eine Bindung an nationale Rahmenbedingungen nicht alle Ausbildungen betrifft. Um den von Döbert et al. (2014, S. 222) beschriebenen nationalen Qualifikationsrahmen mit homogenisierendem Charakter auch im Rahmen der universitären Sportlehrramtsausbildung adäquat zu etablieren, bedarf es der grundlegenden Berücksichtigung aller oben beschriebenen Aspekte.

Ungeachtet dieser Entwicklungsperspektive(n) beider Ausbildungen gilt es abschließend, die gegenwärtigen Zielformulierungen per se zu betrachten. Die deutlichen Übereinstimmungen der Zielformulierungen beider Ausbildungen weisen zunächst auf ein ähnlich komplexes Erwartungsprofil an die fachbezogenen Kompetenzen der zukünftigen Sportlehrkraft – sportpraktische und sporttheoretische fachwissenschaftliche Kompetenzen, fachbezogene pädago-

³⁰⁵ Eine weitere Differenzierung von Kompetenzziele (beispielsweise nach Schulart/Jahrgangsstufe) erscheint aus diesem Grund kaum sinnvoll – mit der Berücksichtigung der Potenziale einer differenzierten Sportlehrramtsausbildung (vgl. 6.3) wirkt eine Differenzierung lediglich auf Inhaltsebene relevant, sodass die Nichtdifferenzierung der Kompetenzzielsetzung beider Länder kein wesentliches Entwicklungspotenzial besitzt.

³⁰⁶ So verkörpert beispielsweise § 83 der LPO I in Bayern einen solchen inhaltlichen Rahmen (inhaltliche Fachbereiche und Mindestleistungspunkte), der eine bayernweit gleichwertige inhaltliche Ansteuerung der Zielvereinbarungen der KMK für die universitäre Sportlehrramtsausbildung an Gymnasien gewährleisten soll (vgl. Tab. 14).

gisch-didaktische Kompetenzen, wie auch weitere, professionsbezogene Kompetenzen.³⁰⁷ Der im Rahmen beider Ausbildung erkennbare direkte Zusammenhang zwischen den komplexen beruflichen Realanforderungen (vgl. Bräutigam, 2015, S. 14-24) und den (sich aus diesen Anforderungen ableitenden) mehrdimensional formulierten Kompetenzzielen entspricht dabei dem „Good-Practice-Leitfaden“ einer outputorientierten Studienkonzeption (vgl. Bachmann, 2014, S. 46 ff). Mit Hinblick auf die sich ähnelnden Ausbildungskompetenzziele beider universitären Sportlehramtsausbildungen, einer jedoch teils völlig voneinander differierenden innensystemischen Ansteuerung dieser Ausbildungsziele (vgl. u.a. 6.3; 6.4; 6.6; 6.7) wird die Aussage, dass eine ähnliche (oder gemeinsame) Zielkompetenzformulierung im nationalen Rahmen nicht ohne Weiteres zu einer äquivalenten Ausbildung im Gesamten führt, auf internationaler Ebene bestätigt. Wie bereits zuvor festgestellt, lassen Kompetenzzielformulierungen auch innerhalb nationaler Qualifikationsrahmen keine eindeutigen Rückschlüsse auf den Umfang oder die Art und Weise ihrer Anbahnung durch Studieninhalte zu. Somit scheint eine abschließende isolierte Bewertung der Zielformulierungen beider Ausbildungen aufgrund ihrer jeweiligen, interpretatorisch bedingten Entkoppelung von äquivalenten Studieninhalten nur wenig sinnvoll.³⁰⁸ Dennoch bleibt im Gesamten durchaus positiv festzuhalten, dass die durch Ähnlichkeiten gekennzeichnete Ziele beider Ausbildungen auf ein breites und komplexes Anforderungsprofil der Sportlehrkraft hinweisen, dessen benötigte Kompetenzen es im Rahmen der universitären Ausbildung zu erwerben gilt. Eine Analyse der Studieninhalte mit dem Ziel des Erwerbs sportpraktischer und sporttheoretischer Kompetenz erfolgt mit Rückbezug zu den Kompetenzzielen im folgenden Kapitel 6.6.

³⁰⁷ Zwar erscheinen die ähnlichen Kompetenzziele der US-amerikanischen Ausbildung vor dem Hintergrund ihres abschließenden Charakters zunächst im Vergleich zu den Zielen der deutschen, lediglich initialen Ausbildung und den zusätzlichen Kompetenzzielen des folgenden Vorbereitungsdienstes (s.o.) deutlich reduziert, eine Bewertung der Relevanz von Kompetenzzielen, welche unmittelbar durch schulpraktische Ausbildungsphasen erlangt werden (sollen), kann im Rahmen dieser Arbeit mit einer Fokussierung auf den universitätswissenschaftlichen Teil beider Ausbildungen nicht erfolgen.

³⁰⁸ Mit Hinblick auf die diesem Kapitel folgende Betrachtung der Studieninhalte (vgl. 6.6) lässt sich in diesem Zusammenhang dennoch auf den Wortlaut „skillful performance in a minimum of four PE content areas“ (SHA-PE America, 2017, S. 4) der Studienzielsetzung im Rahmen der universitären Sportlehramtsausbildung in den USA hinweisen – die KMK setzt diesbezüglich insgesamt sechs Bewegungsfelder voraus (vgl. Abb. 9; 4.4.6), welche offensichtlich als eine der hinreichenden Eigenschaften des „physischen Literaten“ und damit als adäquates sportpraktisches Kompetenzziel definiert wird. In Kapitel 6.6.2 wird u.a. dargestellt, inwiefern diese Einschätzung als unzureichend einzustufen ist.

6.6 Studieninhalte

6.6.1 Berührungspunkte und Differenzen

Gemeinsamkeiten existieren vor allem im Bereich der fachtheoretischen Inhalte. Die durch ähnliche Zielkompetenzformulierungen (vgl. 4.4.5; 5.4.5) erwartbaren Äquivalenzen zeigen sich durch eine beiderseits breite Implementierung verschiedener sportwissenschaftlicher Disziplinen – Rückbezüge zu den Leitlinien der KMK bzw. *SHAPE America* sind erkennbar (vgl. Abb. 9; Tab. 21). Die sportheoretischen Veranstaltungen der Sportlehramtsausbildung in Deutschland umfassen u.a. die Disziplinen Sportbiologie, Sportmedizin, Trainingswissenschaft, Bewegungswissenschaft, Sportpädagogik, Sportdidaktik und Sportpsychologie. Eine Äquivalenz zeigt sich im Rahmen des US-amerikanischen Pendants u.a. durch die Disziplinen *Kinesiology, Exercise Physiology, Motor Development & Learning, Foundations in Physical Education*. Die Ähnlichkeit bzw. Äquivalenz bezüglich dieser breiten Implementierung sportwissenschaftlicher Disziplinen bezeugt somit die beidseitige Wertschätzung einer breit fundierten, theoretischen Ausbildung und offeriert, im Hinblick auf die sporttheoretischen Studieninhalte zunächst keine Hinweise auf grundlegend unterschiedliche Ausbildungsphilosophien.

Beträchtliche Unterschiede ergeben sich dahingegen hinsichtlich der Realisierung sportpraktischer Studieninhalte, obwohl die sportpraxisbezogenen Kompetenzzielformulierungen deutliche Übereinstimmungen aufweisen (vgl. 6.5). Ein weitestgehend ausgeglichenes Verhältnis von sporttheoretischen und sportpraktischen Studieninhalten – im Rahmen der universitären Sportlehramtsausbildung nehmen sportpraktische Ausbildungsinhalte 43-56% (Anzahl der ECTS-Leistungspunkte), 47-61% (Anzahl der Semesterwochenstunden) bzw. 42-60% (Anzahl der Lehrveranstaltungen) des Fachstudiums ein – des universitären Sportlehramtsstudiums in Deutschland lässt sich bei Betrachtung des US-amerikanischen Pendants nicht ermitteln. In den USA erfolgt eine eindeutige Orientierung an fachtheoretischen Studieninhalten, wobei fachpraktische Studieninhalte gemäß den in dieser Arbeit betrachteten Hochschulen im Rahmen von ca. 7,5-26,5% (die *Credit Hours* betreffend) und ca. 12,5% und 22,5% (die Zahl der Veranstaltungen betreffend) der *Subject Matter*, d.h. des Fachstudiums, anzusiedeln sind. Weitere, die Sportpraxis betreffende Differenzen existieren hinsichtlich der Anzahl der Bewegungsfelder bzw. *content areas*, in denen es sportpraktische Kompetenzen zu erwerben gilt. Bei in etwa gleich breiter Definierung dieser Bewegungsfelder bzw. *content areas* (beispielsweise Spielen – *games and sports*, Bewegen im Wasser – *aquatics*, Gesundheitsförde-

rung und Fitness – *fitness activities*, oder Gestalten, Tanzen, Darstellen – *dance and rhythmic activities*) sieht die universitäre Sportlehramtsausbildung insgesamt zumindest sechs Bewegungsfelder, ihr US-amerikanisches Pendant wenigstens vier *content areas* vor (vgl. Abb. 9; Tab. 21). Wie bereits unter 4.4.6.1.4 und 5.4.6.1.5 erläutert, ist die Bezugnahme zu diesen jeweiligen Vorgaben für alle betrachteten Studiengänge erkennbar. Die zu implementierenden *content areas* werden nicht explizit vorgegeben – es werden lediglich Vorschläge für solche Bewegungsfelder unterbreitet. Im Gegensatz hierzu stehen die Ausführungen der KMK, die spezifische Vorgaben zu fünf obligatorischen Bewegungsfeldern macht und eine Auswahl für ein weiteres Bewegungsfeld offeriert (vgl. Abb. 9).

Um die Gegenüberstellung der fachbezogenen Inhalte zu konkretisieren, bedarf es einer Betrachtung des tatsächlichen Studienumfangs von sporttheoretischen und sportpraktischen Veranstaltungen beider Ausbildungen. Mit Rückbezug auf die unter 6.4.1 dargestellte Problematik der Vergleichbarkeit von ECTS-Leistungspunkten und *Credit Hours* kann lediglich die sportpraktische bzw. sporttheoretische Kontaktzeit (Semesterwochenstunden und *Credit Hours*), welche die Studierenden im Rahmen ihrer universitären Ausbildung erfahren, genaueren Aufschluss über die oben angegebenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der fachbezogenen Studienanteile geben. Tabelle 29 offeriert eine Übersicht der Kontakt- bzw. Präsenzzeiten sowie Veranstaltungszahlen von Sportpraxis und Sporttheorie der unter 4.4.6 und 5.4.6 untersuchten Lehramtsstudiengänge in Deutschland und den USA.

Tabelle 29: Darstellung der Anzahl von Veranstaltungen und Kontaktzeit im Vergleich; untergliedert nach Sportpraxis und Sporttheorie

Hochschule (USA)	Theorieveranstaltungen	Praxisveranstaltungen	Credit Hours Theorie	Kontaktzeit Theorie	Credit Hours Praxis	Kontaktzeit Praxis
Muskingum University	14	2	39	487,5h	6	75h
Biola University	23	4	50	625h	4	50h
Southwest Minnesota State University	14	5	34	425h	10	125h
Southeast Missouri State University	17	6	47	587,5h	11	137,5h
Ø	17	4,25	42,5	531,25h	7,75	96,875h

Hochschule (Deutschland)	Theoriever- anstaltun- gen	Praxisver- anstaltun- gen	SWS Theorie	Kontaktzeit Theorie	SWS Praxis	Kontakt- zeit Pra- xis
Universität Leipzig (Primarstufe)	12	11	19	213,75h	23	258,75h
Universität Koblenz- Landau (Primarstufe)	16	18	28	315h	34	382,5h
Goethe-Universität Frankfurt a.M. (SEK I)	11	8	27	303,75h	24	270h
Universität Hildes- heim (SEK I)	16	14	28	315h	28	315h
Universität Passau (SEK II)	27	40	31	348,75h	48	540h
Deutsche Sporthoch- schule Köln (SEK II)	16	22	29	326,25h	45	506,25h
Ø	16,33	18,33	27	303,75hh	33,67	375,75h

Die sporttheoretische Expositionszeit aller vier untersuchten US-amerikanischen Studiengänge beträgt im Mittel 531,25 Stunden (Varianz 425h - 625h), während die sportpraktische Expositionszeit im Mittel lediglich 96,875 Stunden (Varianz 50h - 137,5h) einnimmt – damit verbringen die US-amerikanischen Studierenden dieser untersuchten Hochschulen im Mittel mehr als fünfmal so viel Präsenzzeit mit sporttheoretischen, als mit sportpraktischen Studieninhalten. Ähnliche Werte (Faktor 4) gelten für das Mittel der Anzahl an sporttheoretischen (17) und sportpraktischen (4,25) Veranstaltungen. Hingegen beträgt die sporttheoretische Expositionszeit der untersuchten Studiengänge in Deutschland im Mittel 303,75 Stunden (Varianz 213,75h - 348,75h), während die sportpraktische Expositionszeit im Mittel 375,75 (Varianz 258,75h - 540h) Stunden einnimmt (Faktor ca. 1,24). Das Verhältnis von sporttheoretischen und sportpraktischen Veranstaltungen beträgt im Mittel (27:33,67 bzw. 1:1,25).

Es ergibt sich ein gegensätzliches Bild: keine der untersuchten deutschen Hochschulen kann eine ähnlich hohe Theoriekontaktzeit wie ihre US-amerikanischen Pendanten aufweisen – umgekehrt kann keine untersuchte US-amerikanische Hochschule eine ähnliche sportpraktische Expositionszeit wie deutsche Hochschulen vorweisen. Auffallend hierbei ist jedoch der deutlichere Unterschied der sportpraktischen Expositionszeit zwischen beiden Ländern (Faktor ca. 5), während der Unterschied zwischen sporttheoretischer Expositionszeit zwar deutlich, jedoch weitaus geringer ausfällt (Faktor ca. 1,75). Somit können folgende Aussagen zusammenfassend getroffen werden:

- Die Anzahl der Kontaktstunden der Sportpraxis in Deutschland liegt grundsätzlich jenen der Sporttheorie nahe, wobei die Sportpraxis ein leichtes Übergewicht besitzt (Faktor ca. 1,24).
- Die Anzahl der Kontaktstunden der Sportpraxis in den USA unterliegt jenen der Sporttheorie (Faktor ca. 5).
- Die Anzahl der Kontaktstunden der Sportpraxis in Deutschland übertrifft jene der Sportpraxis in den USA (Faktor ca. 3,88).
- Die Anzahl der Kontaktstunden der Sporttheorie in Deutschland unterliegt jenen der Sporttheorie in den USA (Faktor ca. 1,75).
- Das Verhältnis der Anzahl von sporttheoretischen und sportpraktischen Veranstaltungen an den untersuchten deutschen Hochschulen ist weitestgehend ausgeglichen (Faktor ca. 1,12).
- Das Verhältnis der Anzahl von sporttheoretischen und sportpraktischen Veranstaltungen an den untersuchten US-amerikanischen Hochschulen ist durch eine höhere Anzahl sporttheoretischer Veranstaltungen unausgewogen (Faktor 4).

Durch eine fehlende Differenzierung nach Schularten bzw. Lehramtstypen, wie sie charakteristisch für Sportlehramtsausbildungen in Deutschland ist, findet sich im US-amerikanischen Pendant keine inhaltliche Reduktion (insbesondere zwischen Sekundarstufe II und Sekundarstufe I/Primarstufe; vgl. 6.4.1; Tab. 27) von Studieninhalten. Demnach erfolgt die universitäre Ausbildung unabhängig von der späteren beruflichen Wirkungsstätte (*Primary School, Middle School, High School, etc.*), sodass alle Studierenden der *Physical Education Teacher Education*, abgesehen von wenigen, teilweise existierenden Wahlmöglichkeiten, identische Ausbildungsinhalte erfahren. Die inhaltliche Reduktion von Ausbildungsinhalten ist in dieser Hinsicht damit lediglich der Ausbildung in Deutschland zuzuschreiben. Inhaltliche Reduktionen treten in den USA allenfalls zwischen den PETE-Studiengängen verschiedener Hochschulen auf (vgl. Tab. 29), jedoch nicht innerhalb derselben Bildungsinstitution.

6.6.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven: das äquivalente Verhältnis sporttheoretischer und sportpraktischer Studieninhalte als Basis einer Relevanzerkennung der sportpraktischen Kompetenz für die universitäre Sportlehrramtsausbildung

Gemäß den Ausführungen unter 6.6.1 bestehen vor allem in der Bewertung der Relevanz von sportpraktischen Studieninhalten im Rahmen der universitären Sportlehrramtsausbildung deutliche Unterschiede zwischen Deutschland und den USA. Gerade diese Diskrepanz zwischen den beiden Ländern – die Fachpraxis erfährt in Deutschland in etwa gleiche, teilweise sogar etwas mehr Aufmerksamkeit als die Fachtheorie, während in den USA die Sporttheorie im Vergleich zur Sportpraxis überrepräsentiert ist – wirft die Frage auf, inwiefern bzw. ob sportpraktische Inhalte in der universitären Sportlehrramtsausbildung generell einen notwendigen bzw. berechtigten Ausbildungsbaustein darstellen.³⁰⁹

Die starke Orientierung an fachtheoretischen Inhalten im Rahmen der US-amerikanischen universitären Sportlehrramtsausbildung lässt sich durchaus historisch begründen. Die historische Entwicklung der PETE-Studiengänge weist vor allem durch den seit den 1960er Jahren wirkenden Legitimationsdruck eine primäre fachtheoretische akademische Ausrichtung auf, um die ohnehin marginale Positionierung des Faches im akademischen Fächerkanon überhaupt aufrecht zu erhalten (vgl. 5.2.2; 5.4.9.2).³¹⁰ Diese Kontinuität bzw. Zuspitzung dieser Entwicklung hin zu sporttheoretischen und weg von sportpraktischen Studieninhalten lässt sich über Jahrzehnte hinweg verfolgen (vgl. Sawyer, 2006, S. 3) und ist im Rahmen dieser Arbeit bis in die Gegenwart zu verzeichnen (vgl. 5.4.6).³¹¹ Damit stellt die Diskrepanz zwischen sportpraktischer wie sporttheoretischer Ausbildungsinhalte der *Physical Education Teacher Education* eine bereits langwährende Ausbildungsphilosophie dar. Die interdisziplinäre, fachtheoretische Ausrichtung lässt sich bis heute an der Vielzahl der sportwissenschaftlichen Disziplinen erkennen, welche den Hauptteil des Fachcurriculums (*Subject Matter*) darstellen. Zwar ist diese Akademisierung der Sportlehrramtsausbildung mit dem Anbruch der 1970er Jahre auch in Deutschland wahrzunehmen, eine fast vollständige Theoretisierung der

³⁰⁹ In Anbetracht der Berührungspunkte der Kompetenzzielformulierungen beider Länder bezüglich der sportpraktischen Kompetenz (vgl. 6.5.1; Tab. 28) erscheinen die Unterschiede in dieser Deutlichkeit unerwartet. Wie bereits unter 6.5.2 beschrieben zeigen sie jedoch, dass äquivalente Kompetenzzielformulierungen alleine nicht auf eine äquivalente inhaltliche Anbahnung dieser Ziele schließen lassen.

³¹⁰ Siedentop (2002, S. 370) spricht in diesem Zusammenhang von einer „consistent reduction of sport performance and performance related courses in our curricula“.

³¹¹ Beschreibt Sawyer (2006, S. 3) noch einen über die Jahrzehnte kontinuierlichen Rückgang der Sportpraxis von ca. 900 (Jahr 1968) auf 300 Kontaktstunden, so deuten die unter 6.6.1 skizzierten Ergebnisse, wie auch die Erhebung von Kim et al. (2015) auf einen weiter zu verzeichnenden deutlichen Rückgang der sportpraktischen Studienanteile über die letzten 10-15 Jahre hin.

Inhalte hatte dies jedoch, ggf. auch durch einen gefestigteren Stand im akademischen Fächerkanon, bis zur Gegenwart nicht zur Folge (vgl. auch König, 2006, S. 96 ff).

Betrachtet man zunächst die Zielsetzungen des Sportunterrichts beider Länder, lassen sich grundlegende Berührungspunkte feststellen. So entspricht das übergeordnete Ziel des US-amerikanischen Sportunterrichts „to develop physically literate individuals who have the knowledge, skills and confidence to enjoy a lifetime of healthful physical activity“ (Shape America, 2013, S. 1), weitestgehend den Zielvorstellungen der materialen Seite des Doppelauftrags des erziehenden Sportunterrichts (d.h. Sacherschließung bzw. Bewegungsbildung) in Deutschland (vgl. 4.2.2). Durch diese Ähnlichkeit bzw. Übereinstimmung der partiellen Zielsetzung des jeweiligen Sportunterrichts (insbesondere die Betonung des Erwerbs sportpraktischer Fertig- und Fähigkeiten) ließen sich zumindest ähnliche inhaltliche Ausbildungsphilosophien hinsichtlich des Sportlehramtsstudiums erwarten, welche die Sportlehrperson als Initiator bzw. als Arrangeur des Sportunterrichts für das Erreichen dieses Ziels (bzw. dieser Ziele) mit einem ähnlichen Kompetenzprofil „ausstatten“ würden. Durch die diesbezügliche augenfällig große Diskrepanz beider Ausbildungsphilosophien hinsichtlich der Anbahnung eines adäquaten sportpraktischen Kompetenzniveaus stellt sich die Frage, inwiefern die (nebst vielen anderen, von beiden Ländern als für die (Sport-)Lehrkraft essenziell erachteten Kompetenzen; vgl. 6.5) Fachkompetenz im Gesamten eine ausgeprägte fachtheoretische Kompetenz übersteigen soll,³¹² um insbesondere das Ziel des Erwerbs sportpraktischer Fertig- und Fähigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Sportunterrichts bzw. der *Physical Education* bestmöglich anbahnen zu können.

Hinweise für die Beantwortung dieser Frage lassen sich sowohl im deutschen, wie auch im US-amerikanischen Raum finden. Dass eine ausgeprägte sportpraktische Ausbildung bzw. ein daraus resultierender Erwerb einer fundierten sportpraktischen Kompetenz und eine möglicherweise damit einhergehende Entwicklung eines sportlichen Habitus positiven Einfluss auf die erfolgreiche Anbahnung des übereinstimmenden Ziels des Sportunterrichts bzw. der *Physical Education* Ziels, nämlich Bewegungsbildung bzw. Sacherschließung mit der Perspektive eines lebenslangen Sporttreibens haben, lässt sich durch verschiedene Ansätze, sowohl aus Schülerperspektive, wie auch aus der Sicht von „Außenstehenden“ hinreichend begründen.

³¹² In diesem Zusammenhang gilt es darauf zu verweisen, dass “the literature consistently finds a positive association between teachers’ content knowledge and student learning at all grade levels“ (Stronge, 2018, S. 16). Der „Sonderfall“ der Differenzierung und Einordnung von theoretischem und praktischem „content knowledge“ (beispielsweise Sport, Musik oder Kunst) nach seiner Bedeutung für den Lernerfolg seitens der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Sportunterrichts ist bisher ungeklärt.

Zwar darf die Schülersicht aufgrund ihres zumeist wenig systematischen und oftmals kriterienfernten Wesens sowie fehlender kritischer Prüfungen (Bräutigam, 1999, S. 100, 110; Gerlach, Kussin, Brandl-Bredenbeck & Brettschneider, 2006, S. 119) nicht voraussetzungslos als Maxime eines „guten“, im Sinne eines die Ziele bestmöglichst erfüllenden, (Sport-)Unterrichts interpretiert werden, jedoch offeriert sie auch die Möglichkeit, durch Hinweise und darauf möglicherweise beruhenden Rückschlüsse auf vorteilhafte und günstige (fachliche) Kompetenzen der Sportlehrkraft zu schließen und ggf. Aufschluss über die Relevanz einer sportpraktischen Kompetenz für „guten“ und erfolgreichen Sportunterricht aus Schülersicht zu geben. So identifizieren Schülerinnen und Schüler auf die Frage nach den Wunscheigenschaften- und Eigenschaften die Sportlehrperson als solche, die bei Übungen sowohl vormachen, als auch bei Spielen und Übungen aktiv mitmachen kann (Voll, 2006, S. 269 f). Infolgedessen werde „Inkompetenz [...] auch aus dem Umstand geschlossen, dass ein Lehrer beispielsweise nicht vormacht, was er unterrichtet“ (Bräutigam, 1999, S. 109). Somit kann eine geringe Ausprägung einer sportpraktischen Kompetenz während des Studiums, welche sich beispielsweise in einer mangelhaften Demonstrationskompetenz widerspiegeln kann, zu einem von der Schülerseite aufgefassten Kompetenzdefizit führen und somit die Rolle der Sportlehrperson als Experte, bzw. als nachahmungswertes Vorbild aufgrund sachlicher Unsicherheiten (vgl. Kastrup, 2016, S. 69) in Frage stellen. Weitere Relevanz erhält die sportpraktische Kompetenz der Sportlehrperson bei Betrachtung der Ziele des Sportunterrichts aus Schülersicht. Im Rahmen der DSB-SPRINT-Studie erachten 80% der Schülerinnen und Schüler das Ziel „Verbesserung der sportlichen Leistungsfähigkeit“ und 75% das Ziel „Neues aus dem Sport zeigen“ als wichtig bis sehr wichtig (Gerlach et al., 2006, S. 120) und äußern damit sportpraktisch orientierte Bedürfnisse – ein Hinweis auf den Wunsch nach einer auch sportpraktisch-versierten Sportlehrkraft. Der „gute“ Sportlehrer ist aus deutscher Schülersicht zudem durch seinen „sportlichen Habitus“, also per Definition durch sein sportliches Gesamterscheinungsbild gekennzeichnet (Krieger & Miethling, 2008, S. 82). Eine Verbindung zwischen den Zielen des Sportunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, deren Wunsch nach einer sportpraxiskompetenten und sportlichen Lehrperson und der partiellen Zieldefinition des erziehenden Sportunterrichts (Erziehung zum Sport, Bewegungsbildung) erscheint in Folge plausibel. Ähnliche Ansichten und Wünsche bezüglich der sportpraktischen Kompetenz und der Sportlichkeit von Sportlehrkräften teilen US-amerikanische Schülerinnen und Schüler. So berichten Ryan, Fleming und Maina (2003, S. 28-42), dass bei Schülern der *Middle School* die sportpraktischen Fähigkeiten („good physical skills“) als für sie wichtigste Qualität einer Sportlehrperson gelten (76%). Des Weiteren bevorzugen sie Sportlehrkräfte, die am

Sportgeschehen aktiv teilnehmen („they participate with the class“). Befragt nach der Qualität, welche ihnen an Sportlehrpersonen missfallen, rangiert die Antwort „They do not participate“ bei Schülerinnen und Schülern der *Middle School* auf dem dritten, bei Schülerinnen und Schülern der *High School* gar auf dem ersten Platz. Dadurch, dass 80% der befragten Schülerinnen und Schüler der *Middle School* und 75% der befragten Schülerinnen und Schüler der *High School* „I like the teacher“ als Qualitätsmerkmal für guten Sportunterricht sehen (ebd., 2003, S. 34), lässt dies die Sportlehrperson und gewünschte Qualitäten weiter in den Mittelpunkt für erfolgreichen Sportunterricht aus Schülersicht rücken. Hinweise auf eine positive Korrelation von sportlich-physischem Erscheinungsbild und der Beliebtheit der Sportlehrperson bei US-amerikanischen Schülerinnen und Schülern, dessen Expertisewirkung und positiver Einfluss auf die Schülerintention, sich in der Zukunft fit zu halten, stellten Melville und Maddalozzo bereits zuvor fest (1988, S. 347-350).³¹³ Insgesamt betrachtet erachten somit Schülerinnen und Schüler beider Länder die Sportlehrkraft als wichtige Variable eines „guten Sportunterrichts“ und erwarten mehrheitlich, ausgedrückt durch verschiedene Wünsche und Anforderungen an diese, sowohl eine ausgeprägte sportpraktische Kompetenz, die die Sportlehrperson zur aktiven Teile sowie Demonstration befähigt, als auch einen sportlichen Habitus der Sportlehrperson.

Ebenso sprechen auch aus Nicht-Schüler-Sicht vermehrt Argumente für die Relevanz einer adäquaten sportpraktischen Kompetenz der Sportlehrperson für den Unterrichtserfolg und damit für die Schaffung ausreichender Möglichkeiten, sich diese während der universitären Ausbildung angemessen anzueignen. Diese Ansichten werden sowohl in der deutschen, wie auch US-amerikanischen Literatur weitestgehend geteilt. So wird die sportpraktische Kompetenz der Sportlehrperson regelmäßig mit einer Vorbildfunktion im Sinne einer Demonstrationsfunktion (auch Modelllernen), wie auch im Sinne einer Motivationsfunktion und einer verbesserten Bewegungswahrnehmung von sportlichen Zielbewegungen in Verbindung gebracht (vgl. u.a. Cardinal, 2001, S. 84; Heidorn, 2013, S. 5 ff.; Söll, 2011, S. 215-219; Staffo & Stier, 2000, S. 48; S. 215-219; Tiegel & Krüger, 1989, S. 18-29; Volkamer & Zimmer, 1997, S. 25-32; Wenzl, 1993, S. 25-27, Whitney, Sage & Butcher, 1988, S. 81). Demnach wird davon ausgegangen, dass eine ausgeprägte sportpraktische Kompetenz der Sportlehrperson durch eine Vorbildfunktion (die Sportlehrperson kann sowohl demonstrieren bzw. partizipieren, wie auch dadurch zur Partizipation anregen) und durch ein ausgeprägtes kinästhetisches Bewegungsempfinden (die Sportlehrperson verfügt über eine Innenansicht des Sport-

³¹³ Ebenso kommt Corbin (1984, S. 17) zum Schluss, dass „the public is likely to perceive [physical education teachers] as experts if [they] participate in regular exercise and maintain good physical fitness“.

treibenden, ein damit verbundenes Differenzierungsvermögen bzw. Problembewusstsein und vermag es dadurch, adäquates Feedback bzw. treffende Hilfestellungen zu offerieren) positive Effekte auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern hat (vgl. Tiegel & Krüger, 1989, S. 18-29). Über eine ausgeprägte sportpraktische Kompetenz hinaus scheint eine Sportaffinität, die über den Sportunterricht hinaus geht ebenfalls unterrichtliche Vorzüge mit sich zu bringen. So stellten Whitney, Sage und Butcher (1988, S. 83) fest, dass „significantly more fit than nonfit individuals“ fitnessbezogene Aktivitäten (cardiorespiratory fitness) in ihren Sportunterricht integrieren und deuten damit auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Sportaffinität bzw. des Fitnesszustands von Sportlehrkräften und der im Sportunterricht angebotenen fitnessbezogenen Aktivitäten. Des Weiteren sehen Webster et al. (2014, S. 215) Anzeichen dafür, dass die „health-related fitness“ von PETE-Studierenden positiven Einfluss auf ihre sportpraktische Kompetenz (movement competency) nimmt. Ebenso zeigen Stodden, Langendorfer und Robertson (2009, S. 227 f) umgekehrt einen positiven Einfluss von sportpraktischer Kompetenz (motor skills competence) auf „health-related aspects of physical fitness“ im jungen Erwachsenenalter (18-25 Jahre) auf. Es ist demnach von einer gegenseitigen Bedingung dieser beiden Komponenten auszugehen. Lehner (2019, S. 276) erkennt überdies hinaus Anzeichen eines positiven Zusammenhangs zwischen der Bewegungsbeurteilungsleistung und dem Niveau der sportlichen Eigenrealisation bei komplexen Bewegungsanalysen. Eine hohe sportpraktische Kompetenz, ausgedrückt durch die Möglichkeit der Eigenrealisation bzw. Demonstrationsfähigkeit, ermöglicht demnach ein „entsprechendes ‚Bewegungsgedühl‘ für zeitlich-dynamische Parameter und einen ‚inneren Mitvollzug‘“ (Meinel, Schnabel & Krug, 2015, S. 381) und scheint demnach die Bewegungsbeurteilung (komplexer Fremdrealisierungen) als eine Aufgabe der Sportlehrperson günstig zu unterstützen.

Somit werden eine adäquate sportpraktische Kompetenz, ebenso wie eine ausgeprägte „health-related fitness“ bzw. ein sportlicher Habitus bei Sportlehramtsstudierenden bzw. ausgebildeten Sportlehrkräften auch aus Nicht-Schüler-Sicht als mitentscheidende Determinanten für „guten Sportunterricht“ identifiziert.

Die Problematik eines zu geringen Erwerbs sportpraktischer Kompetenzen und geringer Ausbildung von physischer Fitness durch ein theorieorientiertes Studium ist in den USA keineswegs unbekannt (vgl. auch 5.4.9.2). So sind gemäß Staffo und Stier (2000, S. 50) zwar fast ausnahmslos alle der zuständigen Vorsitzenden der für die PETE-Studiengänge verantwortlichen Departments der Meinung, dass sowohl ausgebildete Sportlehrkräfte, als auch „physical education majors seeking to become teachers should be physically fit and should project an image that promotes physical activity“ und erkennen damit als Ausbildungsverantwortliche

die Relevanz einer (zumindest) „Sportlichkeit“ von Studierenden wie ausgebildeten Sportlehrkräften.^{314 315} Jedoch schätzen ebenso nur die Hälfte dieser „Chairpersons“ das Fitnesslevel der PETE-Studierenden in diesem Zusammenhang als zufriedenstellend ein. Offensichtlich wird also die Relevanz einer sportlich versierten Lehrperson und die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der universitären Ausbildung in einer Breite erkannt, jedoch der Gefahr, Sportlehrkräfte auszubilden, „who are ill equipped to teach anything beyond a beginning unit of activity“ (Siedentop, 2002, S. 372) nicht entschieden entgegengetreten. Auch zahlreiche andere Autoren kritisieren wiederkehrend diesen problematischen Ausbildungsaspekt und erkennen Mängel hinsichtlich der Ausbildung eines adäquaten sportpraktischen Kompetenzniveaus und/oder der physischen Verfassung von Sportlehramtsstudierenden und/oder ausgebildeten Sportlehrkräften (vgl. u.a. Baghurst & Bryant, 2012; Heidorn, 2013; Hunt et al., 2017; Kamala, Snyder, Tanner & Wash, 2012; LaVine & Ray, 2006; Sawyer, 2006; Taliaferro et al., 2017), welche sich auch in der Untersuchung der Ausbildungsinhalte im Rahmen dieser Arbeit (vgl. 5.4.6; 6.6.1) nachvollziehen lassen. Gefahren einer weiterwährenden Nichbeachtung der Diskrepanz von sportpraktischen und sporttheoretischen Ausbildungsinhalten (und dies bedeutet faktisch eine äußerst geringe Anzahl an sportpraktischen Ausbildungsstunden; vgl. Tab. 29) erscheinen vielfältig und betreffen sowohl den Sportunterricht an Schulen, wie auch gesellschaftliche Strukturen. Denkbar sind beispielsweise weiter fortschreitende Marginalisierungstendenzen des Schulfachs Sport (vgl. 5.2.2)³¹⁶ (und damit eine Anpassung an seine Sportlehramtsausbildung) durch die Diskrepanz von Unterrichtsziel (vgl. 5.2.2) und dafür notwendige Kompetenz(en) der Sportlehrperson³¹⁷ oder auch eine von den Hochschulen übergreifende und (in)kompetenzbedingte Vertheoretisierung des Sportunterrichts. Gerade in den USA, wo aufgrund eines kaum ausgeprägten Vereinssystems die Möglichkeiten des organisierten Sporttreibens sowohl im Jugendalter, als auch im Erwachsenenalter ohnehin vergleichsweise begrenzt sind, der Sport sich oftmals nur an passiv-rezeptivem Konsum erfreut (5.2.1) und die Prävalenz von Übergewicht und Adipositas ein

³¹⁴ Kim et al. (2015, S. 68) stellen diesbezüglich zudem in ihrer Studie fest, dass fast ausnahmslos alle (25 von 26) Programmdirektoren (PETE) der Ansicht sind, dass ihre sportpraktischen Kurse dazu gedacht sind, „to teach students how to perform the content“.

³¹⁵ Des Weiteren scheint sich eine Großzahl der PETE-Studierenden der Relevanz einer ausgeprägten sportpraktischen Kompetenz für den Unterrichtserfolg bewusst (Issues, 2015, S. 55-58).

³¹⁶ Dies wiederum würde den Fokus im Rahmen des Schulsports weiterhin verstärkt auf den prestigeträchtigen interschulischen Wettkampfsport lenken (vgl. 5.2.2). Die Gefahr der Vermischung von Coaching und Teaching im Rahmen des Studiums (vgl. 5.4.9.2), um „Allrounder“ für den gesamten Schulsport (vor allem für die *Physical Education* und die *Athletics*) zu gewinnen - scheint dadurch denkbar.

³¹⁷ Diese durch die Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit suggerierte Inkompetenz der Sportlehrkraft verstärkt das Problem der geringen Reputation des Sportlehrers an Schulen und seiner Ausbildung an den Hochschulen (vgl. 5.4.9.2).

gesellschaftliches Problem darstellt (vgl. 3.3.4), erscheinen mögliche Konsequenzen einer anhaltenden oder gar fortschreitenden Diskrepanz von sporttheoretischen und sportpraktischen universitären Ausbildungsinhalten und deren Auswirkungen auf die *Physical Education* besonders problematisch.

Es darf nicht das Ziel sein, fachtheoretische Inhalte (verschiedener sportwissenschaftlicher Disziplinen) zu eliminieren, da geeignete fachtheoretische Inhalte die Fachkompetenz der Sportlehrperson vervollständigen (Siedentop, 2002, S. 374; Tinning, 2002, 388 f). Jedoch muss sich auch vor Augen geführt werden, dass der Sportunterricht, sowohl in Deutschland als auch in den USA, insbesondere eine fachpraktische Zielstellung aufweist und damit (wie auch die beispielsweise die Unterrichtsfächer Kunst und Musik) ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal im gesamten schulischen Fächerkanon besitzt. Um die Bedeutung einer fachpraktischen Kompetenz für die Sportlehrperson zu verdeutlichen, lassen sich eben die weiteren mit Fachpraxis in Verbindung zu bringenden Fächer Sport und Kunst zu einem Beispiel heranziehen. So würde wohl nur eine Minderheit solche Kunst- bzw. Musiklehrer als fachlich kompetent einschätzen, die zwar über breit gefächerte und vertiefte Kenntnisse über Kunsttheorie (beispielsweise Kunstgeschichte, Ästhetiktheorie, Theorien von Zeichnung, Malerei und Druck, etc.) oder Musiktheorie (Musikgeschichte, Harmonielehre, Formenlehre, etc.) verfügen, deren Kompetenzniveau jedoch jenes ihrer Schüler in beispielsweise den Bereichen Malerei, Zeichnung, Gesang oder Instrumentenspiel kaum übersteigt.³¹⁸ Für die Orientierung der Sportlehrer Ausbildung lässt sich dies kurz zusammenfassen: „walk the talk“ oder auch „practice what you preach“ – eine wechselseitige Durchdringung von sporttheoretischen und sportpraktischen Ausbildungsinhalten, um dem partiellen Ziel des Sportunterrichts bzw. der *Physical Education*, der Bewegungsbildung (s.o.), theoretisch fundiert und zugleich praktisch versiert begegnen zu können.

Somit kann insgesamt betrachtet und unter Einbeziehung der oben beschriebenen Relevanz der sportpraktischen Kompetenz und des sportlichen Habitus der Sportlehrperson für die sportunterrichtliche Praxis kein Weg an der deutlichen Aufwertung der sportpraktischen Kompetenz von (angehenden) Sportlehrkräften im Rahmen des PETE-Studiums in den USA vorbeiführen.³¹⁹ In dieser Hinsicht kann die deutsche universitäre Sportlehrer Ausbildung aufgrund

³¹⁸ Dieser Gedankengang lässt sich auf viele weitere Lebensbereiche mit Lehr-Lern-Situationen ausweiten. So werden beispielsweise im Rahmen einer Pilotenausbildung Flugstunden kaum von Personen mit lediglich einer Expertise in Flugtheorie erteilt, sondern von solchen, die überdies hinaus über eine herausragende Kompetenz in der praktischen Steuerung eines Luftfahrzeugs verfügen.

³¹⁹ Während im Gegensatz zu anderen Kompetenzen (beispielsweise pädagogisch-didaktische Kompetenz) ein Zuwachs durch konkrete Unterrichtserfahrung erwartbar ist, so ist dies für die Fachkompetenz in gleichem Maße anzuzweifeln (Loewenberg Ball & Williamson McDiarmid, 1990, S. 446). Eine Anbahnung von einer sowohl

eines weitestgehend ausgeglichenen Verhältnisses– trotz ähnlicher Akademisierungsvorgänge – zwischen fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalte und einer deutlich erhöhten Anzahl sportpraktischer Kontaktstunden (vgl. Tab. 29) als Vorreiter bzw. Modell dienen. Ob bzw. inwiefern eine solche Orientierung bzw. Anlehnung an die Ausbildungsphilosophie in Deutschland praktisch umsetzbar ist, ist nur bedingt abzuschätzen. Zwar existiert durch Standard 2 der Sportlehrramtsausbildung durch die *SHAPE America* eine der sportpraktischen Kompetenz angedachte deutliche Relevanzzuweisung (vgl. 6.5), jedoch stellt sich diese aufgrund ihrer fehlenden Definition von konkreten Studieninhalten (bzw. der Zuweisung von *Credit Hours*), mit welchen die kompetenzorientierten Studienziele „competency in all fundamental motor skills“ sowie „skillful performance in a minimum of four physical education content areas“ (SHAPE America, 2017, S. 4) angesteuert werden, sollen als offensichtlich unzureichend dar. Insbesondere, da im Rahmen der *Physical Education* von bis zu 37 vertretenen „content areas“ auszugehen ist (vgl. 5.2.2), erscheinen die Vorgaben der *SHAPE America* mit vertieften Erfahrungen in lediglich vier Bewegungsfeldern als ein abgerungenes Zugeständnis für die Kritiker einer rein theoretischen Ausbildung, zumal die „vertieften Erfahrungen“ aufgrund der wenigen sportpraktischen Studieninhalte und der überschaubaren sportpraktischen Expositionszeit kaum zu realisieren sein dürften. Insgesamt wird eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Ausbildung „physically literate individuals who can demonstrate skillful performance in physical education content areas and health-enhancing levels of fitness“ (SHAPE America, 2017, S. 4) und der kaum sportpraxisorientierten studieninhaltlichen Anbahnung dieser Kompetenzerwartung ersichtlich. Spezifischere Vorgaben nach deutschem Vorbild, orientiert an den Ausführungen der Kultusministerkonferenz (vgl. 4.4.6) oder an den partiell vorhandenen ministeriellen Ausschärfungen der Bundesländer (vgl. 4.4.6.1) könnten trotz eines sehr dezentralisierten und autonomen Hochschulsystems zu einer Neuorientierung führen. Gerade wegen der Dezentralisierung und Autonomie erfordert es die Nutzung des Einflusses der *SHAPE America*³²⁰ durch eine gezielte Überarbeitung des Standards 2 mit spezifischen und erweiterten Angaben zu sportpraktischen Studieninhalten (auch unter Angabe von erforderlichen *Credit Hours*, d.h. Kontaktstunden, konkreten Angaben zu obligatorischen *content areas*, Ausweitung der *content areas* auf mehr als vier), um in 50 Bundesstaaten und

sportpraktischen, als auch sporttheoretischen Fachkompetenz scheint daher bereits während des Studiums unabdingbar.

³²⁰ Kim et al. (2015, S. 70) stellten bei ihrer Untersuchung von 25 PETE-Studiengängen fest, dass inhaltlich durchschnittlich vier sportpraktische „content areas“ Teile des Studiums darstellen. Dies verdeutlicht den Einfluss der *SHAPE America* auf die Sportlehrramtsausbildung, da Standard 2 der *National Standards for Initial Physical Education Teacher Education* eben diese vier „content areas“ fordert. Eine Orientierung der Ausbildungsprogramme an diesem zweiten Standard ist eindeutig zu erkennen.

Washington D.C. und damit im Rahmen der PETE-Studiengänge von über 600 Universitäten einen Konsens hinsichtlich einer Aufwertung der Ausbildung der sportpraktischen Kompetenz und deren äquivalente inhaltliche Anbahnung zu erwirken. Nur durch diesen flächendeckenden Ansatz erscheint die Diskrepanz zwischen sportpraktischer und sporttheoretischer Kompetenz, trotz fortschreitender Theoretisierung seit den 1960er Jahren, der damit einhergehenden Stigmatisierung der Sportpraxis als „unwissenschaftlich“ (Siedentop, 2002, S. 372) und eine auch damit verbundene Marginalisierung innerhalb des akademischen Fächerkanons, weitläufig und langfristig überwindbar. Zwar würde dies durchaus einen Paradigmenwechsel der Ausbildungsphilosophie darstellen, schlussendlich wäre dies jedoch lediglich eine fortschrittliche Rückkehr zu den Idealen der 1960er und damit eine Chance, das Stigma der „physically illiterate“ (Sawyer, 2006, S. 4) Sportlehrperson kontinuierlich wieder abzulegen. Zwar ist die universitäre Sportlehrramtsausbildung in Deutschland aufgrund ihres weitestgehend ausgeglichenen Verhältnisses zwischen fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalte und vergleichsweise hoher sportpraktischer Expositionszeiten als Vorreiter bzw. Modell kaum zu verkennen, jedoch bestehen auch für diese, wenn auch im Vergleich zum US-amerikanischen Pendant geringere, weniger fundamentale Potenziale und Entwicklungsperspektiven. Die teils großen Abweichungen der Semesterwochenstunden (sowohl Praxis, als auch Theorie) zwischen den verschiedenen Lehramtstypen (insbesondere Primarstufe, Sekundarstufe I vs. Sekundarstufe II) und die damit verbundene Diskussion um die Relevanz von Lehramtstypen sollen an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden (vgl. 6.3). Trotz der in den Beispielen eher geringfügigen Abweichung der sportpraktischen Anteile an den Gesamtsemesterwochenstunden (47-61%), empfiehlt sich grundsätzlich eine weitere Annäherung dieser Werte, um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Hochschulen oder Bundesländern zu schaffen. Eine Konsensfindung im Rahmen der Kultusministerkonferenz erscheint aufgrund nur geringer Differenzen und einer offensichtlich allgemeinen Verständigung auf eine „Ausgewogenheit“ zwischen Theorie und Praxis möglich. Jedoch zeigen gerade die beiden Beispiele der Primarstufe, trotz nahezu identischer Praxisanteile (ca. 55%) sowohl an der Universität Leipzig, als auch an der Universität Koblenz-Landau, erhebliche Abweichungen im Bereich der Semesterwochenstunden, sowohl die Sporttheorie, als auch die Sportpraxis betreffend.³²¹ Die unter 6.4 beschriebene Entwicklungsperspektive der universitäts- bzw. bildungsföderalistische Strukturen überwindende Angleichung von Leistungspunkten bzw. Se-

³²¹ So betragen die Kontakttheoriestunden bzw. die Kontaktpraxisstunden an der Universität Leipzig 213,75h bzw. 258,75h – an der Universität Koblenz-Landau 315h bzw. 382,5h. Damit erfahren Studierende der Universität Leipzig trotz gleicher Lehrbefähigung (in Kombination mit der Zweiten Staatsprüfung) nur ca. 68% der Kontaktstunden (sowohl Sporttheorie als auch Sportpraxis) der Studierenden der Universität Koblenz-Landau.

mesterwochenstunden (sowohl in der Sporttheorie, als auch in der Sportpraxis) behält demnach auch bei einer Äquivalenzherstellung des sportpraktischen und sporttheoretischen Verhältnisses weiterhin ihre Relevanz. Auch im Rahmen dieser potenziellen Annäherung der Spanne des Verhältnisses von Sportpraxis und Sporttheorie und der Semesterwochenstunden (Kontaktzeiten) von Sportpraxis und Sporttheorie innerhalb desselben Lehramtstyps können diese mit auf bildungsföderalistischen bzw. regionalen Strukturen beruhenden inhaltlichen Spezifika (beispielsweise Skilauf, Segeln, etc.) in Einklang gebracht werden.

6.7 Veranstaltungs- und Prüfungsformen

6.7.1 Berührungspunkte und Differenzen

Betrachtet man zunächst die Veranstaltungsformen der universitären Sportlehramtsausbildung beider Länder, so lässt sich das Gesamtbild als unterschiedlich bewerten. Korrespondierend mit der unter 6.6. dargestellten Schwerpunktlegung auf sporttheoretische Studieninhalte besitzt die US-amerikanische Ausbildung konsequenterweise vor allem von Theorie geprägte Veranstaltungsformen. Dem gegenüber steht die meist ausgewogene Kombination von sporttheoretischen und sportpraktischen Veranstaltungsformen der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland. Ein solch veranstaltungsspezifischer Eigencharakter, der die universitäre Sportlehramtsausbildung maßgeblich von anderen Lehramtsstudiengängen unterscheidet, existiert demnach lediglich in Deutschland. Die Diversität der theoretischen Veranstaltungsformen in Deutschland (wie bereits unter 4.4.6 zu erkennen meist dozentenorientierte Vorlesungen und studierendenorientierte Seminare) wird in den USA (die Veranstaltungsformen werden grundsätzlich nicht differenziert; vgl. 5.4.6) nicht erreicht. Stattdessen erfolgt hierbei ein dem Hochschulsystem immanenter, seminarcharakteristischer „Learner-Centered Approach“.

Entsprechende Differenzen zeigen sich auch in den Prüfungsformen. Sportpraktische Prüfungsformen spielen im Rahmen der US-amerikanischen universitären Sportlehramtsausbildung eine kaum wahrnehmbare bis nicht existente Rolle – eine staatliche Initiierung bzw. Koordinierung sportpraktischer Prüfungen erfolgt hierbei in keinem Fall. Fachbezogene Theorieprüfungen finden sowohl von universitärer Seite im Rahmen des theorielastigen Curriculums (vgl. 5.4.6; 6.6), als auch von staatlicher Seite im Rahmen der Praxis-Testreihe (Praxis-II) statt. Die universitäre Sportlehramtsausbildung in Deutschland ist hingegen – wenn auch

in unterschiedlichem Maße – sowohl von theoretischen, als auch sportpraktischen Prüfungen, welche sich insbesondere auf die sportliche Eigenrealisation fokussieren – geprägt, die je nach Studienmodell (grundständig oder konsekutiv) und Bundesland sowohl universitärer, wie auch staatlicher Natur sein können. Während in den USA universitäre Prüfungen grundsätzlich einer mehrdimensionalen Gestaltung mit sowohl formativen, als auch summativen Charakter unterliegen, auf jede Veranstaltung einzeln bezogen stattfinden und alle Leistungen in den Studienabschluss miteinfließen, erfolgen im Rahmen der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland meist (teil-)modulbezogene, größtenteils summative, die Veranstaltungen oder die Module abschließende Prüfungsformen, welche nicht zwingend allesamt in eine Studienabschlusswertung miteinfließen.

6.7.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven – formative pädagogisch-fachdidaktische Prüfungen als Eröffner weiterer Potenziale im Rahmen sportpraktischer Veranstaltungen

Die Veranstaltungsformen der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland und den USA stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den jeweiligen Studieninhalten. Die lediglich marginalen Unterschiede theorieorientierter Veranstaltungsformen erscheinen mit Hinblick auf den verbreiteten sportpraktisch-spezifischen Veranstaltungscharakter in Deutschland und der dazu gegensätzlichen (annähernden) Absenz dieses distinktiven Merkmals bezüglich der Veranstaltungsformen in den USA nicht im Zentrum des primären Erkenntnisinteresses. Die Veranstaltungsformen- bzw. bezeichnungen wie etwa „Fachpraxiskurs“, „sportpraktische Übung“, „Seminar mit Übungsanteil“ oder „Sportpraxiskurs“ prägen das Gesamtbild der Veranstaltungsformate der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland nachhaltig. Dass hierbei insbesondere die Steigerung des sportpraktischen Kompetenzniveaus, d.h. der sportmotorische Eigenrealisation im Vordergrund steht, zeigen die entsprechenden Prüfungsformen, welche mehrheitlich vor allem Demonstrations- bzw. Leistungsprüfungen darstellen. Mit Hinblick auf die unter 6.6 erfolgte, von Fürsprache gekennzeichnete Erläuterung hinsichtlich der Relevanz sportpraktischer Studieninhalte für angehende Sportlehrkräfte, ist die stark verminderte Häufigkeit solch sportpraktischer Veranstaltungsformen in den USA und eine damit verbundene Unterrepräsentation von Entwicklungsgelegenheiten für die Ausbildung einer adäquaten sportpraktischen Kompetenz in diesem Zusammenhang zu monieren. Dennoch bleibt zumindest die vereinzelte Existenz sportpraktischer Veranstaltungsformen in den

USA, als auch deren Hauptziel der Steigerung des sportpraktischen Kompetenzniveaus der Studierenden (vgl. Kim et al., 2015, S. 68) in diesem Zusammenhang als positiv zu bewerten – das eigentliche Potential bzw. die Entwicklungsperspektive liegt hier in einer verstärkten Integration sportpraktischer Veranstaltungsformen, durch welche vermehrt sportpraktische Inhalte ihren Weg in das Curriculum der universitären Sportlehrramtsausbildung in den USA finden. Die Modellfunktion der universitären Sportlehrramtsausbildung in Deutschland besteht demnach vor allem in einer breiten Etablierung sportpraktischer Veranstaltungsformen mit der Fokussierung auf eine Erweiterung der sportpraktischen Kompetenz. Inwiefern das Wesen dieser sportpraktischen Veranstaltungsformen durch eine veränderte Prüfungsgestaltung weiteres Potenzial besitzt, wird gegen Ende dieses Kapitels erläutert.

Für eine Eruierung der Prüfungsformen und möglicher Potenziale und Entwicklungsperspektiven im Rahmen der universitären Sportlehrramtsausbildungen bedarf es zunächst einer Betrachtung der Funktionen von Leistungsnachweisen im Hochschulraum. Eine Legitimierung erfolgt sowohl aus gesellschaftlich-institutioneller, wie auch aus didaktischer Perspektive. Zum einen üben Prüfungen eine Kontrolle über das erreichte Kompetenzniveau der Studierenden aus und stellen damit eine Selektionsfunktion bereit, sie treffen prognostische Aussagen zum erwartbaren Studienerfolg, sie machen Studierende mit den Erwartungen in einer Leistungsgesellschaft vertraut und sie sprechen den Hochschulen eine Qualitätsstandards kontrollierende Funktion zu. Zum anderen offerieren Leistungsnachweise eine Diagnose über den Lernstand/das Kompetenzniveau der Studierenden und geben zudem dadurch sowohl Lehrenden Rückmeldung und Steuerungsmöglichkeiten über die Adäquatheit (beispielsweise Auswahl der Inhalte, Lehrmethoden, Kongruenz zu den Kompetenzzielen, etc.) der eigenen Veranstaltung. Ebenso offenbaren sie durch die Rückmeldung über den eigenen Kompetenzstand Anreize und Motivation für Studierende, weitere Lernprozesse zu forcieren. (vgl. u.a. Biggs & Tang, 2011, S. 195; Gaus, 2018, S. 3; Zimmermann, 2014, S. 51-54). Durch die grundsätzliche Positionierung des Lehrberufs in einem besonderen öffentlichen Interesse mit gesellschaftlichen Anspruchs- und Erwartungsstrukturen erscheint die gesellschaftlich-institutionelle Funktion mit ihrer qualitätssichernden Selektionsfunktion für die universitäre Sportlehrramtsausbildung von eminenter Bedeutung. Eine isolierte Betrachtung von Prüfungen im Rahmen der universitären Sportlehrramtsausbildung bzw. im generellen Hochschulraum mag zunächst für die Bewusstmachung ihrer Bedeutung sinnvoll sein, jedoch berücksichtigt sie nicht jene Komplexität, welche Prüfungen bei ihrer studienkonzeptionellen Implementierung idealtypischerweise erfahren. So besteht in der Gesamtbetrachtung die Herausforderung darin, „die Lernziele, Lern-/Lehrformen und Prüfungen aufeinander abzustimmen“ (Bach-

mann, 2014, S. 46) – im Sinne eines „Didaktischen Dreisprungs“ bzw. des „Constructive Alignments“ stehen diese drei Komponenten im Wechselspiel und in Kohärenz zueinander, da die Kompetenzziele lediglich durch geeignete Veranstaltungs- bzw. Lern- und Lehrformen angebahnt und das Erreichen genau dieser anvisierten Kompetenzen und damit die Eignung und Effektivität der Lehrveranstaltungen im Rahmen adäquater Prüfungsgestaltungen überprüft werden können (vgl. u.a. Baumert & May, 2013, S. 23; Hattie, 2009; S. Miljković, 2019, S. 31). Während aus der Sicht der Lehre das Erreichen der formulierten Kompetenzziele im Vordergrund einer Veranstaltung oder eines Moduls steht, orientieren sich Studierende vorzugsweise am bestmöglichen Meistern der Prüfung (vgl. Szczyrba & van Treeck, 2017, S. 65) – denn das erfolgreiche Ablegen von Prüfungen, entscheidet schlussendlich über ihren Studienerfolg. Durch die kongruente Abbildung der Studienziele in den Prüfungen erfährt die Kompetenzzieleerreichung nun beiderseits, wenn auch auf Studierendenseite wohl vermehrt unbewusst, volle Aufmerksamkeit. Auch aus diesem Grund erlangen Prüfungen im Rahmen des didaktischen Dreiecks ein großes Maß an Bedeutung.³²²

Da vor allem die Relevanz sportpraktischer Prüfungen im Rahmen beider Ausbildungen gänzlich verschieden aufgefasst wird, ebenso Unterschiede hinsichtlich der Bedeutsamkeit von sportpraktischen und sporttheoretischen Studieninhalten bestehen (vgl. 6.6), jedoch die Kompetenzziele bezüglich der Ausbildung sportpraktischer Kompetenzen deutliche Berührungspunkte aufweisen (vgl. 6.5), erscheint eine diesbezügliche Eruierung der Potenziale und Entwicklungsperspektiven der sportpraktischen Leistungsmessung gerade mit Hinblick auf den oben erwähnten „Didaktischen Dreisprung“ bzw. dem „Constructive Alignment“ von besonderem Erkenntnisinteresse.

Prüfungen im Rahmen der universitären Sportlehrramtsausbildung in den USA, welche das Erreichen einer durch die Studienziele formulierten sportpraktischen Kompetenzniveaus (bzw. Teilkompetenzniveaus) überprüfen, sind zum einen lediglich in einer Minderheit aller Studiengänge zu verzeichnen, zum anderen weisen Art und Häufigkeit solcher eher rar vorkommenden Prüfungen große Heterogenitäten auf (6.7). Folglich entfallen – die sportpraktische Zielkompetenzformulierungen betreffend – für einen Großteil der Sportlehrramtsstudiengänge in den USA sowohl prüfungsimmanente gesellschaftlich-institutionelle, als auch didaktische Funktionen. Eine Kohärenz im Rahmen des „Didaktischen Dreisprungs“ zwischen

³²² Gemäß dem „Constructive Alignment“ folgt in der outputorientierten Lehre auf die Formulierung von Kompetenzzielen, unter Beachtung der oben beschriebenen Kohärenz, die Prüfungsentwicklung, letztlich gefolgt von der Planung geeigneter Veranstaltungen (Rapp, 2014, S. 7). Ohne zuvor etablierte Prüfungen, welche das Erreichen der definierten Kompetenzziele adäquat messen und die Möglichkeit eines Feedbacks über die studienhaltliche Anbahnung ebendieser Studienziele ermöglichen, erscheint ein Bemühen um die Findung geeigneter Studieninhalte nicht zielführend.

sportpraktischen Kompetenzziele und der Überprüfung derer Erreichen durch die Studierenden besteht somit für die meisten Studiengänge nicht. Durch den im Rahmen der Zielformulierungen bestehenden Anspruch an Studierende, sportpraktische Kompetenzen zu entwickeln, einer jedoch gleichzeitig fehlenden Überprüfung und damit Sicherstellung eines Mindeststandards dieser Ziele, entsteht eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit.³²³ Die vermehrte Inkohärenz des „Didaktischen Dreiecks“ zeigt sich schließlich zudem in der mangelhaften Implementierung sportpraktischer Studieninhalte (vgl. 6.6), was dem Prinzip des „Constructive Alignment“, geeignete Studieninhalte zur Erreichung der Studienkompetenzziele bereitzustellen, widerspricht. In gänzlichem Gegensatz hierzu steht die universitäre Sportlehrer*innen-Ausbildung in Deutschland. Das engmaschige Prüfungssystem, gekennzeichnet durch kurs- bzw. modulabschließende, jedoch in manchen Bundesländern ebenso zusätzlich durch staatlich organisierte sportpraktische Demonstrations-, Komplex-, bzw. Leistungsprüfungen, lässt ein Wechselspiel, d.h. einen direkten Bezug zu sportmotorischen Kompetenzzieleformulierungen erkennen. Die Betonung sportpraktischer Studieninhalte, die meist etwa die Hälfte des fachlichen Studiums einnehmen (vgl. 6.6), erfüllt im Allgemeinen den verbleibenden Anspruch des „Didaktischen Dreiecks“, sodass sich durch diese adäquate studieninhaltliche Anbahnung der sportpraktischen Kompetenzziele grundsätzlich eine Gesamtkohärenz aus Studienzielen, Studieninhalten und Prüfungsformen ergibt. Somit werden die gesellschaftlich-institutionellen, wie auch didaktischen Funktionen für den Bereich der sportpraktischen Ausbildung zukünftiger Sportlehrpersonen prinzipiell nutzbar. Wegen dieser Möglichkeit einer Potenzialnutzung als Konsequenz eines generell kohärenten „Didaktischen Dreiecks“ im Rahmen der universitären Sportlehrer*innen-Ausbildung in Deutschland sowie des gegensätzlichen Negligierens dieser Kohärenzbildung und einer folglich verminderten Berücksichtigung mehrdimensionaler Prüfungsfunktionspotenziale im Hochschulbereich im Rahmen der universitären Sportlehrer*innen-Ausbildung in den USA, ist der Prüfungsstruktur im Rahmen der universitären Sportlehrer*innen-Ausbildung in Deutschland hinsichtlich der beiderseits eingeforderten sportpraktischen Kompetenz zukünftiger Sportlehrpersonen eine Leitfunktion zuzusprechen.

Trotz dieser in diesem Zusammenhang grundsätzlich existenten Orientierungsrolle der deutschen universitären Sportlehrer*innen-Ausbildung bestehen dennoch Potenziale und Entwicklungsperspektiven, deren Berücksichtigung insbesondere auch zu einer insgesamt homogene-

³²³ In diesem Zusammenhang sei nochmals auf die sportpraktische Voraussetzungslosigkeit der Studienaufnahme hinzuweisen (vgl. 5.4.1). Eine sportpraktische Kompetenzüberprüfung erfolgt somit mehrheitlich weder für den Studienantritt, noch bis Studienabschluss.

ren universitären Lehrerbildung führen mag. Zwar erscheinen Prüfungen, die sportpraktische Kompetenzziele evaluieren omnipräsent, dennoch bestehen beträchtliche und mehrdimensionale Differenzen. Grundsätzliche Abweichungen ergeben sich durch die Existenz sportpraktischer Staatsprüfungen, die jedoch nicht in allen Studiengängen mit Staatsprüfung vorzufinden sind und zudem deutliche Unterschiede in Umfang und Anforderung aufweisen (vgl. 4.4.7). Da zudem die Gestaltung der Modulprüfungen ohnehin den Hochschulen obliegt, ist aus nationaler Perspektive insgesamt von einer äußerst heterogenen sportpraktischen Prüfungslandschaft auszugehen. Um jedoch tatsächlich die formulierte(n) sportpraktische(n) Zielkompetenz(en) adäquat zu prüfen, bedarf es einer mindestens äquivalenten Prüfungsstruktur. Verschiedene Prüfungen (beispielsweise in Inhalten, Anforderungen, Umfängen) überprüfen in jedem Fall unterschiedliche Kompetenzniveaus, wenn nicht gar unterschiedliche (Teil-)Kompetenzen. Neben einer möglichen Spezifizierung der sportpraktischen Kompetenzziele (vgl. 6.5) erfordert es eine grundsätzliche Angleichung der Prüfungslandschaft, um universitäts- und bildungsföderalistisch übergreifend erarbeitete Kompetenzziele der Sportpraxis äquivalent zu überprüfen und somit ein tatsächlich gleichwertiges Kompetenzniveau, wie durch die Kompetenzzielformulierungen der KMK intendiert, zu ermöglichen. Durch die Formulierung nationaler Kompetenzziele erlangt im Rahmen des „Didaktischen Dreiecks“ bzw. des „Constructive Alignments“ die Prüfung dieser Kompetenzziele folglich ebenso nationalen Charakter. Die Existenz einer heterogenen Prüfungslandschaft untergräbt dabei die intendierte Validität der durch Prüfungen erlangten Kompetenzzu- oder auch Absprechungen eines nationalen Qualifikationsrahmens. Dies lässt sich nur durch einen nationalen Prüfungsstandard verwirklichen, welcher ein gefordertes Mindestmaß sportpraktischer Kompetenz, den Gütekriterien entsprechend, überprüft und sicherstellt.³²⁴ Zielführender als eine bloße Konzentration auf eine Konkretisierung bzw. Darbietung von nationalen Teilkompetenzziele (vgl. auch 6.5), mit der Gefahr einer dennoch ungleichwertigen Überprüfung und damit der Sicherstellung eines gemeinsamen Kompetenzstandards erscheint deshalb eine zentrale Positionierung nationaler Prüfungsstandards.³²⁵ Die Existenz nationaler Prüfungen im Rahmen der universitären Sportlehrer*innenbildung in den USA (Praxis-II) – ungeachtet ihres lediglich theoretischen und „Teaching to the Test“-Charakters³²⁶ – sollte sowohl für die USA, als auch

³²⁴ Im Zuge des Bildungsföderalismus ist eine diese Mindestprüfungsstandards überschreitende Prüfungslandschaft denkbar – die Priorität liegt in der Sicherstellung des tatsächlichen Erreichens nationaler Kompetenzziele.

³²⁵ Dennoch besitzen die unter 6.5 und 6.6 beschriebenen Konkretisierungen von Studienzielen und Angleichungen von Studieninhalten weiterhin ihre Gültigkeit.

³²⁶ Der durch die Praxis-II-Prüfungsreihe entstehende „Teaching to the Test“-Charakter und eine darauf ausgelegte Lehrerorientierung ist insofern zu bemängeln, da eine Diskrepanz zwischen den Studienzielen und der Leistungsmessung, insbesondere hinsichtlich sportpraktischer Kompetenzen besteht (vgl. 5.4.9.1). Im Rahmen einer

Deutschland ein Ansatzpunkt für die Entwicklung einer äquivalenten nationalen Überprüfung sportpraktischer Kompetenzen im Rahmen des „didaktischen Dreiecks“ darstellen.

Betrachtet man die Prüfungsformen der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland weiter, so ist eine vorwiegend summative Prüfungskultur, welche sportpraktische Lehrveranstaltungen bzw. Module dominiert, deutlich zu erkennen. Während summative Prüfungen vor allem durch einen lernprozessbeendenden Charakter mit Konzentration auf die bereits oben beschriebene Selektionsfunktion geprägt sind, beabsichtigen formative Prüfungen veranstaltungsbegleitend Rückmeldung über den bisherigen Kompetenzerwerbsprozess zu offerieren (vgl. u.a. Biggs & Tang, 2011, S. 195 f; Gaus, 2018, S. 3 f; Zimmermann, 2014, S. 51-54). Ohne die Bedeutung einer summativen Prüfung der sportpraktischen Kompetenz in Frage zu stellen – die Relevanz der sportpraktischen Kompetenz wurde bereits unter 6.6, die Selektionsfunktion und das öffentliche Interesse daran in diesem Kapitel erläutert – mögen veranstaltungsbegleitende Prüfungsformen, wie sie in den USA auch unabhängig von einem Lehramtsstudium üblich sind und dort summative Prüfungsformen ergänzen, unter dem Aspekt der Prüfungsformen und deren verschiedenartige Funktionen (s.o.) weitere Entwicklungsperspektiven eröffnen. Wie bereits unter 4.4.9.2 dargestellt, birgt die alleinige Konzentration auf die summative Prüfung der sportlichen Eigenrealisation die Gefahr einer Entkoppelung sportpraktischer Studieninhalte von der unterrichtlichen Praxis, sodass der Perspektivenwechsel vom Sportler zum Sportlehrer während des Studiums womöglich nur unzureichend erfolgt. Die Bedeutung einer adäquat ausgeprägten sportpraktischen Kompetenz der Sportlehrperson für die Unterrichtspraxis wurde bereits aus 6.6 ersichtlich. Dass jedoch darüber hinaus noch weitere fachbezogene Kompetenzen von einer Sportlehrperson erwartet werden, zeigen auch die umfangreichen Kompetenzerwartungsprofile der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland (vgl. 4.4.5), wie auch in den USA (5.4.5). Die große Relevanz von sportpraktischen Studieninhalten im Rahmen der deutschen universitären Sportlehramtsausbildung (teilweise mehr als 50% des Fachstudiums; vgl. 5.4.6) und die sportliche Eigenrealisation als überwiegende Hauptprüfungsform für diese Veranstaltungsform suggerieren jedoch, dass zunächst vorwiegend „Sportler“ aufgrund des nachvollziehbaren Studienerfolgs als „gute“ zukünftige Sportlehrer zu deklarieren sind (s.o.) – andere erstrebenswerte Kompetenzprofile (beispielsweise ein ausgeprägtes pädagogisch-fachdidaktisches Kompetenzprofil; vgl. 6.5) werden i.d.R. nicht bis kaum aus akademischer Perspektive „belohnt“.³²⁷

kongruenten Abbildung der Studienziele in der Kompetenzmessung (s.o) verliert ein „Teaching to the Test“ seinen negativen Charakter.

³²⁷ Stellenweise existieren summative Prüfungsformen, die im Rahmen einer Veranstaltung bzw. eines Moduls sowohl sportpraktische Demonstrations- bzw. Leistungsprüfungen mit Klausuren und/oder mündlichen

Formative Prüfungsformen, welche die weiterhin summativ zu überprüfenden sportpraktischen Kompetenz ergänzen sollen, indem sie auch die Relevanz einer fachdidaktischen Perspektive der sportpraktischen Studieninhalte betonen, bieten das Potenzial einer Vervollständigung einer kompetenzorientierten Prüfungskultur (vgl. Kittsteiner, 2017, S. 106).³²⁸ Die Motivationsfunktion von Prüfungen, welche sich bei formativen Prüfungen aufgrund ihres veranstaltungs- bzw. modulbegleitenden Charakters nicht erst gegen Ende der Veranstaltung bzw. des Moduls entfalten lässt, fördert eine unterrichtsnahe, didaktische Auseinandersetzung der eigens zu erfahrenden sportpraktischen Studieninhalte und vermittelt Studierenden somit ein Bild der Relevanz und Sinnhaftigkeit dieser eigenen Auseinandersetzung, welche bei jeglicher fehlender Prüfungsrelevanz den Schatten der prüfungsrelevanten sportpraktischen Kompetenz in Form von Eigenrealisation kaum verlässt. Bei durchgängiger Implementierung solcher begleitender Prüfungen liegt es zudem im Interesse der Studierenden, die Rückmeldefunktion der formativen Prüfungen für sich synergetisch zu nutzen – mit dem Wissen, dass die eigene didaktische Kompetenz, in weiteren sportpraktischen Veranstaltungen, wenn auch mit anderen Lehrinhalten, weiterhin für den Studienerfolg durch eine generelle Prüfungs- bzw. Gesamtnotenrelevanz von Bedeutung sein wird. Eine Relevanzzuweisung erfolgt somit durch die Einstufung dieser formativen Prüfungen als „Prüfungsleistungen“ – die nach US-amerikanischem Vorbild einer mehrdimensionalen Gesamtprüfungsnote summierte Bildung einer Veranstaltungs- bzw. Modulnote, bestehend aus formativen, fachdidaktisch-pädagogisch geprägten Prüfungen und einer summativen sportpraktischen Prüfung mit einer Fokussierung auf die sportmotorische Eigenrealisation vermittelt Studierenden insbesondere durch eine adäquate Gewichtung dieser formativen Prüfungsleistungen die Bedeutung der an die sportmotorische Eigenrealisation gekoppelten Studieninhalte, sowohl für das eigene Studium, als auch für die Schulpraxis bzw. Unterrichtswirklichkeit. Ziel ist es in diesem Sinne, von der universitären Sportpraxis zu einer im Spiegel der Unterrichtswirklichkeit reflektierten Sportpraxis zu gelangen. Die Befürchtung Thierers (1996, S. 7), dass Studierende vom eigenen Erwerbsprozess der sportlichen Eigenrealisation kognitiv grundsätzlich so vereinnahmt

Prüfungen verbinden (vgl. 4.4.6; 4.4.7). Pädagogisch-fachdidaktische Prüfungsinhalte sind hierbei nicht auszuschließen, jedoch ebenso wenig garantiert. Über alle Modulhandbücher hinweg betrachtet bleibt die sportmotorische Eigenrealisation der Hauptprüfungsinhalt sportpraktischer Veranstaltungen.

³²⁸ Betrachtet man eine Kompetenz als eine über träges Wissen oder isolierte Fähigkeiten hinausgehendes, anwendungsbezogenes Wissen und Können in einem Rahmen der Ganzheitlichkeit (Klieme & Hartig, 2007, S. 13), so mag ein solch träges bzw. isoliertes Können durch ein bloßes sportpraktisches Können bzw. durch eine sportmotorische Eigenrealisation, ohne den Transfer der Lernsituation (Studierender in der universitären Sportlehramtsausbildung) zur realen Anwendungssituation (Sportlehrperson im Sportunterricht) durchaus repräsentiert sein.

werden, „daß [sic] sie für methodische Wege, unterrichtliche Tips [sic] oder spezielle ‚Kniffs‘ gar keinen Aufnahmekanal mehr zur Verfügung haben“, kann ohne empirische Belege in dieser Absolutheit kaum unterstrichen werden.

Für die praktische Umsetzung würde dies insbesondere die konsequente Integration von der Schulpraxis nahestehenden, veranstaltungsbegleitenden (Kurz-)Lehrversuchen nach sich ziehen, welche die sportpraktischen Studieninhalte direkt in einem schulischen bzw. sportunterrichtlichen Kontext erscheinen lassen.³²⁹ Durch die formativ bewertete und wiederholte studentische Auseinandersetzung mit den didaktisch-methodischen Perspektiven der durch die summative Prüfung widergespiegelten und eigens zu durchlaufenden Studieninhalte ließe sich eine engere Verzahnung von universitärer Lehre und Unterrichtswirklichkeit anbahnen. Die bisweilen stellenweise existierende summative Prüfungskombination aus sportpraktischen Demonstrations- bzw. Leistungsprüfungen und schriftlichen und/oder mündlichen Prüfungen kann nach Auffassung des Verfassers trotz ggf. fachdidaktisch-pädagogischer Inhalte aufgrund der zeitlichen Entkoppelung vom eigenen motorischen Lernvorgang und der „Ferne“ der Prüfungsform zum unterrichtlichen Praxisgeschehen kaum eine ähnliche Perspektive aufweisen.

6.8 Studienabschluss

6.8.1 Berührungspunkte und Differenzen

Beide universitären Sportlehramtsausbildungen schließen mit der Erlangung eines akademischen Studienabschlusses ab. Während in den USA lediglich der lehramtsbezogene Bachelorabschluss für den Eintritt in den Schuldienst obligatorisch ist, benötigen angehende Sportlehrkräfte in Deutschland einen lehramtsbezogenen Masterabschluss bzw. die ihm gleichgestellte Erste Staatsprüfung für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst. Damit sind die erforderlichen universitären Studienabschlüsse auf unterscheidenden Niveaustufen anzusiedeln (UNESCO ISCED-2011-Level 6 bzw. 7).³³⁰ Zwar stellt der Bachelorabschluss im Rahmen

³²⁹ Unter allen untersuchten Modulkatalogen existieren lediglich in einem Modul an der Universität Leipzig Lehrproben/Lehrversuche innerhalb einer Sportpraxisveranstaltung (vgl. 4.4.6.1.1), die eine deutliche Prüfungsrelevanz aufweisen. Jedoch verfügt genau dieses Modul bzw. dessen Veranstaltungen (u.a. Mannschaftsspiele und Rückschlagspiele) über keine summative Überprüfung der sportmotorischen Eigenrealisation.

³³⁰ Während ISCED-2011-Level 6 das Niveau von „intermediate academic and/or professional knowledge, skills and competencies“ beschreibt, ist im Rahmen von Level 7 von „advanced academic and/or professional know-

einer Sportlehrer-Ausbildung in den USA ein *Professional Degree* dar, liegt aber im Vergleich zu anderen professionsbezogenen Studiengängen wie etwa *Law* oder *Medicine* lediglich auf dem Niveau eines *Undergraduate*-Studiengangs (Grundstudium). Folglich befindet sich die Ausbildungsstufe von US-amerikanischen Sportlehrerabsolventen im Vergleich sowohl unter anderen professionsbezogenen Studiengängen in den USA, als auch unter jenen der Sportlehrerabsolventen in Deutschland.³³¹ In beiden Ländern kann es aufgrund vorhandener bildungsföderalistischer Strukturen zu etwaigen Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Abschlüssen anderer Bundesstaaten bzw. Bundesländer kommen.

6.8.2 Potenziale und Entwicklungsperspektiven: der Masterabschluss als mehrdimensional förderliche Fachqualifikation für den Berufseintritt

Trotz der Gemeinsamkeit hinsichtlich eines für den Berufseintritt bzw. für den Zugang zum Referendariat erforderlichen Hochschulabschlusses, befinden sich diese auf unterschiedlichen Niveaustufen. Dieser prägnante Unterschied wirft die Frage auf, ob bzw. inwiefern der Bachelorabschluss bereits als hinreichende fachliche Qualifikation für den Berufseintritt betrachtet werden kann bzw. ob ein höheres Qualifikationslevel (ISCED-2011-Level 7) auf fachlicher Ebene,³³² eine für die universitäre Ausbildung künftiger Sportlehrer Nutzung etwaiger Potenziale und Entwicklungsperspektiven zuließe. Den Ausgangspunkt für die Eruiierung dieser Fragestellung bildet zunächst die universitäre Sportlehrer-Ausbildung in den USA – für den Berufseinstieg ist lediglich ein lehrerbezogener Bachelorabschluss erforderlich; ein lehrerbezogener Masterabschluss wird jedoch in wenigen Bundesstaaten nach wenigen Berufsjahren eingefordert bzw. im Generellen finanziell honoriert.³³³ Somit existieren in den USA sowohl (Sport-)Lehrkräfte mit Bachelor-, wie auch mit Masterabschluss. Zunächst lässt sich feststellen, dass für einen Zusammenhang zwischen einem höheren Studienabschluss (bezogen auf Bachelor vs. Master) und der Effektivität von Lehrern (bezogen auf den Lerner-

ledge, skills and competencies [...] [with] a substantial research component“ (UNESCO, 2012, S. 51, 55) auszugehen.

³³¹ In Deutschland befindet sich die (Sport-)Lehrer-Ausbildung auf derselben Ausbildungsstufe (Erste Staatsprüfung/Master; ISCED-2011-LEVEL 7) wie andere professionsbezogene universitäre Studiengänge (beispielsweise Rechtswissenschaft, Medizin, Pharmazie, etc.).

³³² Die Ziele einer universitären (Sport-)Lehrer-Ausbildung gehen über eine rein fachliche Qualifizierung, also die Entwicklung fachlicher Kompetenzen, von angehenden Lehrkräften hinaus. Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus jedoch auf den fachbezogenen Aspekten der universitären Sportlehrer-Ausbildung.

³³³ Wie bereits unter 5.4.8 geschildert, geht ein Masterabschluss im Schuldienst mit einem höheren Gehalt einher. Etwa 57% aller in den USA tätigen Lehrkräfte verfügen über einen Masterabschluss (oder höherwertig) (National Center for Education Statistics, 2018a).

folg von Schülerinnen und Schülern) im US-amerikanischen Raum trotz diverser Untersuchungen bisher keine eindeutigen, insbesondere die Sportlehrramtsausbildung bzw. den Sportunterricht betreffende Hinweise bestehen (vgl. u.a. Henry et al., 2014, S. 273; Horn & Jang, 2017, S. 1 ff; Walsh & Tracy, 2004, S. 2). Ohne weitere Eruierung ließen diesbezüglich fehlende positive Zusammenhänge eine Erhöhung einer universitären Sportlehrramtsausbildung auf ein *Graduate-Level* zunächst wenig zielführend erscheinen. Jedoch gilt es zu bekräftigen, dass nicht das formale Qualifikationslevel des (Sport-)Lehrers als Indikator für die Effektivität der Ausbildung von Lehrkräften zu werten ist (OECD, 2005, S. 100), sondern die Studiengangskonzeption (die Summe diverser innensystemischer Studienaspekte), die im Rahmen dieser Ausbildung einen entsprechenden Kompetenzerwerb ermöglichen. In Anbetracht anzunehmender positiver Zusammenhänge zwischen der Effektivität von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer „subject matter expertise“³³⁴ bzw. „pedagogical content knowledge“ (vgl. u.a. Baumert et al., 2010, S. 166 f; Baumert & Kunter, 2006, S. 490-493, 496; Folk, 2006, S. 150; König, 2010, S. 67 f; Stronge, 2018, S. 16 f) mag eine nicht nachweisbare gesteigerte Effektivität von Lehrkräften mit Masterabschlüssen im Vergleich zu jenen Kolleginnen und Kollegen mit Bachelorabschluss verwundern, geht man doch auch von fachlicher und fachdidaktischer Vertiefung im Rahmen eines solchen lehramtsbezogenen Masterstudiums aus (vgl. Terhart, 2014, S. 317). Eine mögliche Erklärungsgrundlage für einen fehlenden Zusammenhang zwischen einem Masterabschluss und einer effektiveren Lehrperson lässt sich im Fachbereich der Masterabschlüsse von Lehrkräften in den USA vermuten. So gehört die Mehrzahl der Masterabschlüsse von Lehrpersonen in den USA dem Bereich *Education* bzw. *Administration* an – nur eine Minderheit der Masterabschlüsse erfolgt mit eindeutig fachwissenschaftlichem bzw. fachdidaktischem Bezug (vgl. Council of State Governments, 2010, S. 1; Horn & Jang, 2017, S. 1 f; OECD, 2005, S. 100).³³⁵ Von einer diesbezüglichen Erweiterung fachdidaktischer bzw. fachwissenschaftlicher Kompetenzen kann also grundsätzlich weder im Allgemeinen, noch im Bereich der *Physical Education* ausgegangen werden. Die Sportlehrramtsausbildung in Deutschland steht hierzu im Gegensatz. Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Inhalte stellen sowohl im Rahmen der Studiengänge mit Erster Staatsprüfung sowie während der Masterphase in jedem Fall (neben erziehungswissenschaftlichen und den fachli-

³³⁴ Wilson, Floden und Ferrini-Mundy (2001, S. 8) gehen diesbezüglich von einem Threshold-Level, d.h. einer Abschwächung bis Nivellierung dieses Effekts bei Erreichen eines bestimmten Levels (Schwellenwert) an Subject-Matter-Kompetenz, aus. Wann dieses Threshold-Level erreicht wird und ob dieses fachspezifisch bzw. klassenstufenspezifisch ist, ist jedoch bisher unbekannt. Somit bestehen keine Anzeichen dafür, dass ein solcher Schwellenwert im Rahmen eines universitären Sportlehrramtsstudiums bereits nach dem Erreichen eines Bachelorabschlusses anzusiedeln ist.

³³⁵ Ein fachlicher Bezug sowie die Qualität bzw. die Ansprüche des schulbezogenen Masterstudiengangs spielen für die mit einem Masterstudium verbundenen monetären Vorzüge keine Rolle (Roberts-Hull et al., 2015, S. 10).

chen Inhalten mindestens eines weiteren Unterrichtsfachs) Teile der universitären Ausbildung dar (vgl. 4.4.6; 6.6). Von einer Erweiterung bzw. Vertiefung der oben genannten „subject matter expertise“ bzw. dem „pedagogical content knowledge“ ist also aufgrund dieser fachbezogenen Studieninhalte im Rahmen der universitären Sportlehrerstudien in Deutschland auszugehen. In Anbetracht der unter 5.4.6, 5.4.9.2 und 6.6 feststellbaren fachlichen Defiziten bezüglich der sportpraktischen Kompetenz US-amerikanischer Sportlehrkräfte bzw. Sportlehrerstudierender erscheint unter diesen Umständen insbesondere eine Erweiterung dieses Bereichs der „subject matter expertise“ im Rahmen eines obligatorischen Masterstudiums mit vermehrt sportpraktischen Inhalten als zielführend.³³⁶ Ein besonderes Potenzial diesbezüglich böte in diesem Zusammenhang auch die Konzeption der *PETE* als Lehramtsstudium für lediglich ein Unterrichtsfach. Im Vergleich zur universitären Sportlehrerstudien in Deutschland, welche das Studium mindestens eines weiteren Unterrichtsfachs mit sich zieht, offeriert das US-amerikanische Pendant demnach selbst bei unveränderter Bachelorphase im Rahmen eines potenziellen Masterstudiums, einen vergleichbar großen Spielraum für die Ausbildung bisher kaum berücksichtigter sportpraktischer Kompetenzen. In Anbetracht der gegenwärtigen „Universalausbildung“ von Sportlehrkräften – eine Differenzierung des Studiums nach Schulart bzw. Altersstufen erfolgt im Rahmen einer Ausbildung für den Bereich (Prä-)K-12 nicht – (vgl. 5.4.3) bietet eine generelle Erweiterung bzw. Vertiefung der Studieninhalte einen vergrößerten Spielraum für schulartspezifische Differenzierungen (vgl. 6.3.2). Die bisherig verbreitete Option eines der *Physical Education* meist fremden, durch monetäre Anreize initiierten Masterstudiums scheint aufgrund keiner ersichtlichen Steigerung der Effektivität von Lehrkräften hinsichtlich des Schülerlernens und keiner flächendeckenden, dem Bachelorstudium folgenden Implementierung weder wirtschaftlich, noch bildungstheoretisch begründbar. Der eher niedrigen Reputation des (Sport-)Lehramtsstudiums bzw. der Tätigkeit als (Sport-)lehrer (vgl. 5.4.9) mag durch eine obligatorische Einführung eines fachbezogenen Masterstudiengangs entgegengewirkt werden.³³⁷ Eine solche „Elevation“ des (Sport-)Lehramtsstudiums auf ein „graduate“-Niveau, wo ebenso andere, vom Staat lizenzierte Professionen (beispielsweise Law, Medicine, etc.) zu finden sind, erscheint als möglicher Ansatzpunkt, um (neben weiteren, in Kapitel 6 berücksichtigten Möglichkeiten) das Sportlehr-

³³⁶ Eine Implementierung von vermehrt sportpraktischen Studieninhalten ließe sich folglich durch diese „Entzerrung“ bereits im Bachelorstudium verstärkt vornehmen.

³³⁷ Diesem Gedankengang entsprechend argumentiert Sahlberg (2012, S. 18), dass die flächendeckende Einführung von Masterstudiengängen für die universitäre Lehramtsausbildung in Finnland es vermochte, „to attract some of the most able and talented youth to become teachers“. Chung (2019, S. 70) ergänzt diesbezüglich, dass „[t]he teacher education reforms seem to have achieved the overreaching aim of improving the quality of teachers and their status within society“.

amtsstudium vom „Studium für jeden“ (vgl. 5.4.9) in ein „Studium für die geeigneten“ zu transferieren.³³⁸ Hinsichtlich der „Wertigkeit“ des Studienabschlusses gemäß der ISCED-2011-Einordnung nimmt die deutsche universitäre Sportlehrer*innenbildung aufgrund der möglichen Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten auf „graduate level“ eine Orientierungsfunktion ein. Dennoch bleiben die unterschiedlichen Abschlüsse (Staatsprüfung bzw. Bachelor/Master) zu beachten, welche eine hohe Heterogenität verschiedenster Ausbildungsaspekte (beispielsweise Studiendauer, Leistungspunkte, Studieninhalte, etc.) verkörpern. Eine Homogenität bezüglich der Studienabschlüsse (wie in den USA) ist zwar grundsätzlich ebenso für die universitäre Sportlehrer*innenbildung in Deutschland (auch im Rahmen der Reformen von Bologna) erstrebenswert, jedoch nur, wenn ein gemeinsamer Abschluss über den einheitlichen innensystemischen Aspekt „Studiendauer (einheitlich vier Jahre in den USA) hinausgeht und eine Äquivalenz anderer innensystemischer Aspekte (beispielsweise Studieninhalte, Studienvoraussetzungen, etc.) miteinschließt. Andernfalls lässt ein gleicher Studienabschluss auf eine Gleichwertigkeit schließen, obwohl diese in einigen Aspekten (beispielsweise Leistungspunkte, Studieninhalte; vgl. 5.4.4; 5.4.6) de facto nicht gegeben ist. Durch die in den Bologna-Reformen ausgedrückte Intention der Schaffung eines vergleichbaren europäischen Hochschulrahmens mit ausschließlich Bachelor- und Masterstudiengängen befindet sich diese Perspektive bereits in einem Umsetzungsprozess. Hinsichtlich möglicher Potenziale und Entwicklungsperspektiven im Rahmen einer universitären Sportlehrer*innenbildung mit Masterabschluss gilt es das Wesen der US-amerikanischen Hochschullandschaft zu berücksichtigen. Eine obligatorische Erweiterung der Sportlehrer*innenbildung um ein Masterstudium zöge eine erhöhte finanzielle Mehrbelastung durch für das Masterstudium anfallende Studiengebühren mit sich. Aufgrund des derzeitigen Standes der Sportlehrer*innenbildung und im Vergleich geringen monetären Anreize (vgl. 5.4.9.1; 5.4.9.2) scheint eine obligatorische Erweiterung um eine Masterphase insofern problematisch, da – in Anbetracht weiterer Potenziale und Entwicklungsperspektiven (vgl. v.a. 6.1.2; 6.6.2) – dies zu einer erheblichen Reduzierung von Studierendenzahlen bzw. Absolventenzahlen und damit möglicherweise in einem Sportlehrermangel resultieren könnte.³³⁹ Möglicherweise ließe sich jedoch durch die perspektivische Orientierung der Sportlehrer*innenstudiengänge an ausschließlich staatlichen Universitäten (vgl. 6.4.2) entsprechende Förderungen einrichten, welche zumindest eine potenzielle finanzielle Mehrbelastung und – auch im Interesse des Staates – eine etwaig damit

³³⁸ Weitere, diesen Transfer möglicherweise unterstützende Perspektiven werden insbesondere unter 6.1.2 und 6.6.2 aufgezeigt.

³³⁹ Sutchter, Darling-Hammond & Carver-Thomas (2016, S. 2) stellen nach Auswertung von Daten des *U.S. Department of Education* einen akuten Lehrermangel fest und prognostizieren diesen über das Jahr 2020 hinaus.

verbundene Reduktion der (Sport-)Lehramtsstudierendenzahl abmildern könnte. Da die Mehrzahl (57%) der in den USA tätigen Lehrkräfte jedoch ohnehin über mindestens einen Masterabschluss verfügt, erscheint eine obligatorische Einführung des Masterabschlusses mit oben beschriebenen Fachbezug nicht gänzlich abwegig und damit als ansteuerbare Zukunftsperspektive, auch für die universitäre Sportlehramtsausbildung in den USA.

7 Diskussion und Ausblick

Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung war es, durch die Kontrastierung zweier universitärer Sportlehramtsausbildungssysteme ihre Potenziale und Entwicklungsperspektiven offenzulegen und mit der Formulierung konkreter Handlungsoptionen diese Ergebnisse für die Praxis zugänglich zu machen. Der thematische Zugang als theoretische Rahmensetzung erfolgte über das besondere Bildungspotenzials des Sportunterrichts, dessen geeignete Inszenierung und seine dadurch ermöglichte Potenzialentfaltung maßgeblich von der Sportlehrkraft abhängig sind. Durch vermutete Zusammenhänge zwischen der Ausbildung der Lehrkräfte und deren „unterrichtlichem Erfolg“ (vgl. Akiba & LeTendre, 2009, S. 43; Herzmann & König, 2016, S. 170 f; Terhart, 2007, S. 54 f) erschien es als begründeter Ansatzpunkt, durch das Einnehmen einer nicht regional begrenzten, internationalen und damit horizontüberschreitenden Perspektive neue Ansatzpunkte für den positiven Fortschritt der „Grundausbildung“ der Sportlehrkraft, d.h. der universitären Ausbildung anzuregen und damit auch positive Konsequenzen für die Qualität des Sportunterrichts anzustoßen.

Das methodische Vorgehen richtete sich grundsätzlich nach dem bewährten induktiven 4-Stufen-Modell Hilkers (1962) bzw. Beredays (1964), wobei ein deduktiver Leitfaden Allemann-Ghiondas (2004) das 4-Stufen-Modell ergänzen sollte. So erfolgte vor dem Beginn des eigentlichen vierstufigen Vergleichsprozesses im Rahmen vorbereitender Betrachtungen zu einer vergleichenden Analyse (Kapitel 3) eine sowohl innensystemische, als auch außensystemische Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes. Die Phase der Deskription (Datengewinn) sowie die Phase der Interpretation (Evaluation der gewonnen Daten) erfolgten jeweils länderspezifisch in Kapitel 4 und Kapitel 5 unter Einbeziehung bereits bestehender empirischer und hermeneutischer Erkenntnisse. Die Phase der Juxtaposition (die Gegenüberstellung der gewonnenen Daten und die daraus resultierende Sichtbarkeit von Ähnlichkeiten und Differenzen) sowie die Phase der Komparation (das Zueinander-in-Beziehung-setzen der Ähnlichkeiten und Differenzen) erfolgten in Kapitel 6 kongruent zu den bereits in Kapitel 4 und Kapitel 5 definierten innensystemischen Untersuchungsbereichen. Ebenso schloss sich der in Kapitel 6 erfolgten Komparation die Darstellung der dadurch sichtbar gewordenen Potenziale und Entwicklungsperspektiven für den jeweilig untersuchten innensystemischen Aspekt beider universitärer Ausbildungssysteme einschließlich möglicher Handlungsoptionen an. In diesem letzten Kapitel erfolgt eine Betrachtung der Potenziale und Entwicklungsperspektiven im Kontext der theoretischen Rahmensetzung (vgl. hierzu auch Kapitel 2.2), eine Bewertung der methodischen Vorgehensweise und eine Darstellung der Limitationen der Ergebnisse,

bevor diese Arbeit mit einem Ausblick schließt.

7.1 Betrachtung der Ergebnisse im Kontext der theoretischen Rahmensetzung

In der zu Beginn des Kapitels 6 erfolgten Darstellung der Potenziale und Entwicklungsperspektiven im Rahmen des innensystemischen Untersuchungsaspekts „Studienvoraussetzungen“ wurde die Bedeutung von sportpraktischen Eignungsprüfungen für beide universitäre Sportlehramtsausbildungen als „Wegbereiter sportpraktischer Kompetenz“ in das Zentrum des Interesses gerückt. Dabei wurden unter Beachtung der Äquivalenz auf nationaler, zumindest aber föderalistischer Ebene und entsprechend adäquater Prüfungsanforderungen, die Implementierung von sportpraktischen Eignungsprüfungen, u.a. wegen ihrer erwarteten Prognosefähigkeit des (sportpraktischen) Studienerfolgs, einer potenziellen Reputationssteigerung des gesamten Faches und der Selektionsmöglichkeit geeigneter Studienbewerber befürwortet. Vor allem in den USA wurde ein Zusammenhang zwischen der Nichtexistenz von sportpraktischen Zulassungsprüfungen, weniger sportpraktischer Studieninhalte und der geringen Reputation des Sportunterrichts bzw. der Sportlehrkraft vermutet, sodass der jüngste Richtungswechsel weniger deutscher Universitäten, welche sportpraktische Voraussetzungen für das Studium nun gänzlich negieren, kritisch betrachtet wurde. Mit Blick auf das Bildungspotenzial des Sportunterrichts (vgl. 2.2) rückt insbesondere die durch solche sportpraktischen Eignungsprüfungen entstehende fachbezogene Selektionsmöglichkeit der Studienbewerber in das Zentrum des Interesses. Durch eine geeignete sportpraktische Selektion nehmen vorzugsweise solche junge Erwachsene das Sportlehramtsstudium auf, die bereits eine in Grundzügen ausgeprägte sportpraktische Kompetenz, die Bereitschaft zur intensiven und selbstständigen sportpraktischen Vorbereitung bzw. Neuaneignung und insgesamt daraus resultierend ein besonders ausgeprägtes Interesse am Sport per se und/oder am Sportunterricht aufweisen. Es scheint plausibel zu erwarten, dass damit ein Großteil dieser Sportlehrkräfte in spe bereits Facetten des Bildungspotenzials des Sports bzw. des Sportunterrichts aus kategorialer Sicht in einem hohen Maße „hautnah“ durch- bzw. erlebt haben und diese Bildungserfahrungen, sowohl materialer, als auch formaler Natur, wenn auch unbewusst, positiv bewerten bzw. empfinden. Gerade diese Kandidaten, anzunehmenderweise in besonderem Maße geprägt vom facettenreichen Bildungspotenzial des Sports bzw. des Sportunterrichts und damit für die Er-

möglichkeit einer „Weiterreichung“ prinzipiell besonders geeignet,³⁴⁰ sollten durch eine konzentrierte Fokussierung der Studienkapazitäten und Studienressourcen in bestmöglichem Maße auf die verantwortungsvolle und zudem fordernde Rolle der Sportlehrkraft als „Inszenator“ eines bildungsnahen Sportunterrichts (vgl. Prohl, 2011, S. 169) adäquat vorbereitet werden. Demnach lässt das multidimensionale Wirkungspotenzial geeigneter sportpraktischer Eignungsprüfungen als Studieneingangsvoraussetzung für die universitäre Sportlehramtsausbildung auch eine Relevanz für die Entfaltung des Bildungspotenzials des Sportunterrichts erkennen.

Als weiteres Ergebnis dieser Arbeit kann die Einordnung der universitären Sportlehramtsausbildung an ausgewählten öffentlich-staatlichen Hochschulen als Grundlage reformerischer Potenzialnutzung betrachtet werden. Die Arbeit zeigte insbesondere mit Hinblick auf die universitäre Sportlehramtsausbildung in den USA, dass eine in Bezug auf die Studierendenzahl verhältnismäßig hohe Anzahl an Universitäten mit Sportlehramtsstudiengängen bei variierender privater und staatlich-öffentlicher Trägerschaft, fehlenden rechtlich bindenden Vorgaben, wie auch großen Autonomiezugeständnissen an die Hochschulen zum einen als Ursache deutlich bestehender Heterogenitäten der universitären Sportlehramtsstudiengänge, zum anderen als möglicher Hemmungsgrund potenzieller Reformbestrebungen in Betracht kommt. Als Potenziale und Entwicklungsperspektiven wurden grundsätzlich eine überschaubare Anzahl an staatlichen Universitäten mit Sportlehramtsstudiengängen und einer rechtlich bindenden Orientierung an staatlichen, nationalen Vorgaben identifiziert. Insbesondere die Forderung nach einer staatlich organisierten universitären Sportlehramtsausbildung steht im inhaltlichen Zusammenhang mit dem Bildungspotenzial des Sportunterrichts. Wie in Kapitel 2 dargelegt, lässt sich in beiden Ländern ein gesetzlich bestimmter Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen identifizieren. Somit scheint es auch in der staatlichen Verantwortung, Schülerinnen und Schülern den Bildungswert des Sportunterrichts in geeignetem Maße zu eröffnen. Eine partielle Abgabe dieser staatlichen Verantwortung, die durch die Ausbildung der für die Eröffnung dieses Bildungspotenzials in der Verantwortung stehenden Sportlehrkräfte auch an private, durch hohe Autonomieeigenschaften gekennzeichnete Universitäten erscheint paradox. Durch eine Orientierung an den formulierten Potenzialen und Entwicklungsperspektiven lässt sich die sportunterrichtliche Anbahnung des staatlichen Bildungsauftrags im Sinne der Schülerinnen und Schüler bereits frühzeitig, flächendeckend, staatlich-verbindlich und damit

³⁴⁰ Es lässt sich vermuten, dass die Inszenierung eines für die Entfaltung des Bildungspotenzials des Sportunterrichts insbesondere solchen Sportlehrkräften in spe gelingen kann, die selbst bereits vielfältige Bildungserfahrungen im Sport oder im Sportunterricht, d.h. auch aus Schülersicht, positiv „erleben“ durften.

weitestgehend homogenisiert im Rahmen der universitären Ausbildung der Sportlehrkräfte in spe koordinieren.

Hinsichtlich des innensystemischen Untersuchungsaspekts „Lehramtstypen“ führte diese Arbeit zu dem Ergebnis, dass eine „Universalausbildung“ von Sportlehrkräften für alle Jahrgangsstufen, wie sie an den Universitäten der USA praktiziert wird, negativ behaftet ist. So erweckt diese Form der universitären Ausbildung den Trugschluss, dass der Sportunterricht in seinem Wesen weniger anspruchsvoll zu unterrichten sei, als andere Fächer, sodass dies die universitäre Sportlehramtsausbildung als „Studium für jeden bzw. die übrigen“ herabsetzt und der Sportunterricht als vermeintlich nur bedingt relevantes schulisches Fach denunziert wird. Insbesondere eine fehlende Differenzierung der diversen pädagogischen und fachlichen Ansprüche des Sportunterrichts bzw. seiner Schülerinnen und Schüler, ausgedrückt durch eine universitäre Ausbildung für alle Klassenstufen und damit ohne „Zielgruppenbezug“ wurde kritisiert – folglich wies in diesem Bereich vorrangig die US-amerikanische universitäre Sportlehramtsausbildung Entwicklungsperspektiven und Potenziale auf. Diese Ergebnisse lassen sich ebenso in einer Verschränkung mit der Eröffnung des Bildungspotenzials des Sportunterrichts verstehen. Soll Bewegungsbildung als ästhetisches Handeln im Horizont allgemeiner Bildung ermöglicht werden, so ist zu erwarten, dass die Zugänge hierfür für alle Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Altersstufen und damit verschiedenster Lernvariablen (beispielsweise kognitive oder physische Leistungsfähigkeit) durch sich unterscheidende Zugangsweisen eröffnet werden können bzw. müssen – eine Annahme, wie es eine Universalausbildung in ihrem Wesen jedoch negiert. Eine diesen diversen Lernvariablen gerecht werdende universitäre Ausbildung erfordert somit im Hinblick auf die zentrale Rolle der Sportlehrkraft als Inszenator eines bildungseröffnenden Sportunterrichts mit verschiedensten Facetten und „Kudentypen“ eine differenzierte universitäre Ausbildung im Sinne von verschiedenen Lehramtstypen mit entsprechenden differenzierten Schwerpunktsetzungen in der universitären Ausbildung. Für diese anspruchsvolle und fordernde Aufgabe der geeigneten Inszenierung des Sportunterrichts erscheinen daher zielorientiert ausgebildete Spezialisten wesentlich geeigneter, als wenig detailversierte, (vermeintliche) „Allrounder“.

Als weiteres Potenzial bzw. weitere Entwicklungsperspektive wurde die Äquivalenz der Studiendauer als Grundstein gleichwertiger fachdidaktischer und fachdidaktischer Studienumfänge als Ergebnis des innensystemischen Vergleichsaspekts „Studiendauer und Leistungspunkte“ erachtet. Zwar ließ sich feststellen, dass die Studiendauer nicht zwingend im unmittelbaren Zusammenhang mit der fachlichen bzw. fachdidaktischen Kontaktzeit steht, jedoch dennoch den Rahmen der universitären Ausbildung bildet und somit grundsätzlich eine innen-

systemische Äquivalenz aus nationaler Perspektive ermöglicht. Mit Hinblick auf die Varianz der Studiendauer in Deutschland (je nach Lehramtstyp und Bundesland 7-10 Semester) und eines lediglich erfordernten Bachelorstudiums in den USA wurde ein einheitlich 10-semesteriges Studium mit Masterabschluss als geeignet befunden.³⁴¹ Diese formulierte Handlungsoption beruhte zum einen auf der Annahme positiver Zusammenhänge zwischen der Effektivität von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer „subject matter expertise“ bzw. „pedagogical content knowledge“ (vgl. u.a. Baumert et al., 2010, S. 166 f; Baumert & Kunter, 2006, S. 490-493, 496; Folk, 2006, S. 150; König, 2010, S. 67 f; Stronge, 2018, S. 16 f), zum anderen auf den oben genannten Varianzen in der Studiendauer, wie auch den auch oftmals hieraus entstehenden Differenzen hinsichtlich fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kontaktzeiten (in beiden Ländern). Die oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen „subject matter expertise“ bzw. „pedagogical content knowledge“ und dem Lehrerwirken lassen die Perspektivformulierung eines 10-semesterigen universitären Sportlehramtsstudiums mit folglich hinreichend zeitlichem Raum für eine adäquate Auseinandersetzung mit fachlichen und fachdidaktischen Studieninhalten (und damit zudem einer Äquivalenzsicherung aus nationaler Perspektive) auch in Bezug auf den Bildungswert des Sportunterrichts kontextualisieren. Soll die universitäre Sportlehramtsausbildung nicht „nur eine folgenlose Episode“ (Terhart, 1985, S. 105) im Gesamtprozess der Lehrerbildung darstellen, so scheint eine entsprechend (zeit-)intensive Auseinandersetzung mit facettenreichen und mehrperspektivischen fachlichen und fachdidaktischen Studieninhalten für die Inszenierung eines Sportunterrichts mit adäquaten Bildungsangeboten für die Schülerinnen und Schüler durchwegs eingängig. Gerade die Abhängigkeit dieser Potenzialoffenbarung von der Inszenierung des Sportlehrers und den zahlreichen und diversen Lernervariablen macht eine universitäre Ausbildung im Rahmen eines 10-semesterigen Masterstudiums mit umfangreicher, eindeutig fachlicher und fachdidaktischer Orientierung durch die im Rahmen der Potenzialöffnung des Sportunterrichts an die Sportlehrkraft entstehenden Anforderungen begründbar.

Die Untersuchung des innensystemischen Vergleichsaspekts „Kompetenzziele“ zeigte, dass in beiden Ausbildungssystemen ähnliche, national formulierte und kompetenzorientierte Studienzielformulierungen existieren, sich die inhaltliche Ansteuerung dieser eher allgemein formulierten Kompetenzziele jedoch zum einen bezogen auf die Kontrastierung von Deutschland und den USA deutlich unterscheidet, zum anderen diese Kompetenzziele aber auch innerhalb

³⁴¹ In diesem Zusammenhang eröffnete sich auch, dass die fachliche bzw. fachdidaktische Kontaktzeit der *Physical Education Teacher Education* trotz ihres Wesens als 1-Fach- bzw. Universalausbildung nur die Kontaktzeit des universitären Sportlehramtsstudiums für die Primarstufe übersteigt. Wegen eindeutiger fachpraktischer Defizite wurde die obligatorische Erweiterung um ein fachbezogenes Masterstudium befürwortet.

der beiden Länder durch beiderseits existierende bildungsföderalistische Strukturen inhaltlich teils völlig unterschiedlich angesteuert werden, sodass äquivalent ausgeprägte Kompetenzen bzw. Kompetenzniveaus der Sportlehramtsstudierenden am Ende des Studiums aus nationaler Perspektive kaum erreicht werden können. Potenziale und Entwicklungsperspektiven eröffnen sich für beide universitären Lehramtsausbildungen im Rahmen einer Formulierung verbindlicher nationaler Kompetenzrahmenbedingungen, darauf abgestimmter obligatorischer Teilkompetenzziele, wie auch einer Anbindung dieser an äquivalente Ausbildungsinhalte, um somit insgesamt äquivalente universitäre Sportlehramtsausbildungen aus nationaler Perspektive zu ermöglichen. Diese Form der kompetenzorientierten universitären Sportlehramtsausbildung weist direkten Bezug zum in beiden Ländern existierenden kompetenzorientierten Sportunterricht auf, dessen Ergebnisse seiner Bildungsprozesse durch die in Bildungsstandards formulierten Kompetenzziele festgelegt sind. Durch die Formulierung nationaler und verbindlicher Teilkompetenzformulierungen mit dazu ausgewiesenen Studieninhalten ließen sich diese und die Zielkompetenzformulierungen bzw. auch die Kompetenzziele und Inhalte des Sportunterrichts unter dem Gesichtspunkt der Kongruenz betrachten. Die für den Sportunterricht in Bildungsstandards formulierten Kompetenzziele (vgl. 2.3) können in diesem Sinne als Grundlage für die als Entwicklungsperspektive ausgewiesenen Formulierungen verbindlicher nationaler Kompetenzrahmenbedingungen, darauf abgestimmter obligatorischer Teilkompetenzziele, wie auch einer Anbindung dieser an äquivalente Ausbildungsinhalte dienen. Das äquivalente Verhältnis sporttheoretischer und sportpraktischer Studieninhalte als Basis einer Relevanzerkennung der sportpraktischen Kompetenz für die universitäre Sportlehramtsausbildung wurde als übergreifende Entwicklungsperspektive für den innensystemischen Aspekt „Studieninhalte“ formuliert. Im Rahmen der US-amerikanischen Sportlehramtsausbildung zeigte sich eine deutliche Diskrepanz zwischen sportpraktischen und sporttheoretischen Studieninhalten, während das deutsche Pendant weitestgehend auf eine Balance zwischen sportpraktischen und sporttheoretischen Studieninhalten setzt. Auch im direkten Vergleich war die Anzahl sportpraktischer Kontaktstunden im Rahmen der Sportlehramtsausbildung in den USA wesentlich geringer als in Deutschland. Die für die universitäre Lehramtsausbildung in den USA formulierte Entwicklungsperspektive bestand demnach aus einer wesentlichen Erhöhung der sportpraktischen Expositionszeit, um die Ausbildung einer bisher fehlenden adäquaten sportpraktischen Kompetenz der Sportlehrkräfte in spe zu gewährleisten – die Bedeutung der sportpraktischen Kompetenz der Sportlehrerinnen und Sportlehrer wurde zuvor sowohl aus Schüler-, als auch aus Nicht-Schüler-Sicht untermauert. Im Rahmen der Ausbildung in Deutschland wurde insbesondere die teilweise erhebliche Varianz der sportprakti-

schen Expositionszeit verschiedener Studiengänge trotz eines meist ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Sportpraxis und Sporttheorie kritisiert und die Äquivalenzherstellung der sportpraktischen Expositionszeit als Entwicklungsperspektive benannt. Soll im Rahmen des Sportunterrichts Bewegungsbildung als ästhetisches Handeln im Horizont allgemeiner Bildung durch die geeignete Inszenierung der Sportlehrkraft ermöglicht werden, so bedarf es gewiss auch einer adäquat ausgeprägten sportpraktischen Kompetenz der Sportlehrperson, insbesondere erworben im Rahmen der universitären Sportlehrramtsausbildung. Eine solch geeignete Inszenierung zur gänzlichen Eröffnung (im Speziellen der materialen Seite) des kategorialen Bildungspotenzials ohne eine sportpraktische Kompetenz der Sportlehrkraft, die jene der Schülerinnen und Schüler wesentlich übersteigt, scheint nur unzureichend vorstellbar. Eine auch im Rahmen bildungsföderalistischer Strukturen anvisierte äquivalente sportpraktische und sporttheoretische Expositionszeit bei zugleich vergleichbaren Studieninhalten soll die gleichsame Eröffnung dieses Potenzials grundsätzlich unabhängig vom Studienort der Sportlehrkraft bzw. dem Standort des Sportunterrichts national gewährleisten.

Die vergleichende Betrachtung des innensystemischen Untersuchungsaspekts „Veranstaltungs- und Prüfungsformen“ führte zu der Erkenntnis, dass Prüfungen im Rahmen des didaktischen Dreiecks bzw. des „Constructive Alignments“ eine bedeutende Rolle in der universitären Sportlehrramtsausbildung spielen können, indem sie die formulierten Kompetenzziele überprüfen, simultan das Erreichen dieser aber auch durch die häufige Orientierung der Studierenden an Prüfungen bzw. deren Anforderungen anbahnen. Während die universitäre Sportlehrramtsausbildung in den USA zwar sportpraktische Kompetenzziele explizit ausweist, werden diese weder inhaltlich adäquat angesteuert (s.o.), noch das Erreichen dieser formulierten Kompetenzziele durch Prüfungen in der Sportpraxis überprüft. In Deutschland wurde zwar ein engmaschiges sportpraktisches Prüfungsnetz festgestellt, die Prüfungsformen, -inhalte und -anforderungen differieren jedoch in erheblichem Ausmaß voneinander, sodass eine Sicherstellung der in einem nationalen Zielrahmen formulierten Zielkompetenzen aus nationaler Perspektive kaum äquivalent erreicht werden kann. Eine den nationalen Bildungsstandards entsprechende äquivalente Prüfungslandschaft überprüft bzw. gewährleistet das Erreichen dieser bildungsföderalistischen Strukturen übergreifende Formulierung der Zielkompetenzen und ermöglicht zugleich eine äquivalente inhaltliche Anbahnung dieser. Als übergreifende Entwicklungsperspektive wurde die Etablierung einer aus nationaler Perspektive äquivalenten sportpraktischen Prüfungslandschaft benannt, in der die bisherige summative Prüfung der Eigenrealisation von formativen Prüfungen (beispielsweise Kurzlehrversuche) zur Ansteuerung einer pädagogisch-didaktischen Kompetenz gleichwertig ergänzt wird, um

neben der Ausbildung einer notwendigen sportpraktischen Kompetenz (s.o.) auch eine Verzahnung von universitärer Lehre und Unterrichtswirklichkeit zu ermöglichen. Der anzunehmende positive Zusammenhang zwischen der sportpraktischen Kompetenz der Lehrkraft und ihrer Möglichkeit der adäquaten Eröffnung des Bildungspotenzials des Sportunterrichts wurde bereits oben dargelegt. Durch eine Ergänzung der bisher in Deutschland breit etablierten, summativen sportpraktischen Prüfungen der Eigenrealisation durch formative Kurzlehrversuche, die der sportpraktischen Eigenrealisation (d.h. sportpraktischen Kompetenz) eine pädagogisch-fachdidaktische Bedeutungszuweisung gewähren, lässt sich die Aufgabe der Sportlehrkraft als Inszenator der Sportunterrichts mit seinem Ziel einer gänzlichen Eröffnung des Bildungspotenzials desselben bereits universitär früh anbahnen. Die durch diese Prüfungslandschaft ermöglichte regelmäßige und gleichwertige Verschränkung der sportpraktischen Kompetenz und der damit für den Sportunterrichts verbundenen Überlegungen zu deren unterrichtlichen Verwendung (pädagogisch-didaktische Kompetenz) im Sinne einer bildungsermöglichenden Inszenierung des Sportunterrichts rückt die Prüfungskultur im Rahmen der universitären Sportlehramtsausbildung in eine zentrale Position. Die für die Eröffnung des Bildungspotenzials im Sportunterricht notwendige Transformation des Selbstverständnisses der Studierenden vom Sportler zur Sportlehrkraft wird durch diese Entwicklungsperspektive unterstützt.

Die schließende Betrachtung des innensystemischen Untersuchungsaspekts „Studienabschluss“ zeigte, dass im Rahmen der universitären Sportlehramtsausbildung in den USA einheitlich der Bachelorabschluss, in Deutschland sowohl die Erste Staatsprüfung, als auch der Masterabschluss das Studium beenden. Für die universitäre Sportlehramtsausbildung in den USA wurde aufgrund von Defiziten in der Sportpraxis, einer positiven Korrelation zwischen „subject matter expertise“ bzw. „pedagogical content knowledge“ (vgl. u.a. Baumert et al., 2010, S. 166 f; Baumert & Kunter, 2006, S. 490-493, 496; Folk, 2006, S. 150; König, 2010, S. 67 f; Stronge, 2018, S. 16 f) und einer geringen Reputation des Faches die Etablierung eines Masterabschlusses mit fachlichem, bzw. fachdidaktischem Bezug als mehrdimensional förderliche Fachqualifikation für den Berufseintritt erachtet und damit als Entwicklungsperspektive formuliert. Im Zuge der durch verschiedene Bildungsabschlüsse entstehenden Heterogenität in der universitären Ausbildung sieht die für die deutsche universitäre Sportlehramtsausbildung formulierte Handlungsoption den Masterabschluss nach zehn Semestern als Grundlage national äquivalenter universitärer Sportlehramtsausbildungen vor. Die Festlegung des Masterabschlusses als obligatorischen Studienabschluss erlaubt sowohl eine Homogenisierung der Rahmenbedingungen für die universitäre Sportlehramtsausbildung (insbesondere

in Deutschland), als auch durch eine hierdurch in den USA und in Teilen Deutschlands entstehende Ausdehnung der Studienzeit die inhaltliche fachliche und fachdidaktische Studienvertiefung. In Anbetracht der bereits mehrfach dargestellten anspruchsvollen und herausfordernden Aufgabe der Sportlehrkraft, das facettenreiche Bildungspotenzial durch eine geeignete Inszenierung des Sportunterrichts für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen, scheint der einheitliche Masterabschluss und die damit verbundene 10-semesterige Regelstudienzeit zum einen aus fachlicher bzw. fachdidaktischer Sicht, zum anderen für die Gewährleistung einer äquivalenten universitären Sportlehramtsausbildung und der damit verbundenen Grundsteinsetzung für vergleichbare Bildungsmöglichkeiten im Sportunterricht, unabhängig vom Studienort der Sportlehrperson bzw. dem Standort des Sportunterrichts, förderlich.

7.2 Reflexion der methodischen Vorgehensweise

Die Verwendung eines adaptierten Forschungsdesigns nach Allemann-Ghionda (2004) hat sich im Rahmen dieser Arbeit bewährt. Somit ließ sich geäußerte Kritik an Hilkers bzw. Beredays Vier-Stufen-Modell (1962 bzw. 1964) für diese Arbeit berücksichtigen. Durch die Wahl einer im Vergleich zu Hilker und Bereday deduktiveren methodischen Vorgehensweise konnte unter Beibehaltung der für die vergleichende Pädagogik charakteristischen methodischen Freiheit dennoch ein struktureller Rahmen erstellt werden, der zum einen aber die problematische Konnotation einer Voraussetzungslosigkeit des Vergleichens negiert, zum anderen durch die verhältnismäßige hohe Zahl an deduktiven Schritten die Möglichkeit zur wiederholt sequenziellen Reflexion bietet. Insbesondere der zweite Schritt des Prozessschemas, die Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes, erwies sich für den Erkenntnisgewinn als essentiell und entgegnet damit der oben genannten Kritik einer Voraussetzungslosigkeit des Vergleiches adäquat. Unter Berücksichtigung der wiederholt auftretenden Problematik bisheriger thematisch verwandter Forschungsbemühungen, lediglich die Oberfläche der Erkenntnis zu berühren und somit wenig Substanz für die Darbietung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven zu besitzen, begrenzt diese Arbeit den Untersuchungsgegenstand auf die lediglich *universitäre* Sportlehramtsausbildung *zweier* Länder, die jedoch auch durch ihre zahlreichen historischen und außersystemischen Verbindungslinien die Grundlage für adäquate Handlungsperspektiven bieten (vgl. Manzon, 2007, S. 118). Diese Eingrenzung erlaubte es, neben acht prägnanten innensystemischen Untersuchungsaspekten auch relevante Bereiche des Außensystem zu berücksichtigen, um somit die Darbietung der Potenziale und Entwick-

lungsperspektiven auf ein solides Fundament stellen zu können. In diesem Zusammenhang zeigte sich zudem auch, dass die durch bildungsföderalistische Strukturen entstehenden innensystemischen Differenzen innerhalb eines Landes die Relevanz des Prozessschrittes „Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes“ nochmals unterstreichen. Eine Konzentrierung auf lediglich föderale Teilsysteme- und -strukturen innerhalb der festgelegten innensystemischen Untersuchungskategorien ließe aufgrund der zahlreich festgestellten Differenzen innerhalb der Länder keine validen Rückschlüsse auf nationaler Ebene zu. Für anknüpfende empirische Absicherungen spezifischer Untersuchungsergebnisse sollte daher nicht von föderalistischer Ebene auf die nationale Ebene geschlossen werden, sondern im Idealfall repräsentative Stichproben der föderalistischen Einzelstrukturen in ihrer Zusammenführung zu einem konstruktiven Gesamtbild auf nationaler Ebene führen.

Die Adaption des Allemann-Ghionda'schen Modell unter Einbezug der von Hilker vorgesehenen erst finalen Hypothesenbildung, d.h. der Darbietung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven, stellte sich angesichts der dünnen Forschungslage als zielführender Schritt heraus, um eine explorative und dennoch in Teilen deduktive und damit reflexionsermöglichende Arbeitsweise gewährleisten zu können. Demnach kann die Eignung der für diese Arbeit ausgewählten Methodik nicht auf der Basis deren Zugänglichkeit für eine Verwerfung oder Bestätigung von zuvor aufgestellten Hypothesen festgemacht werden, sondern an der von der gewählten methodischen Arbeitsweise ermöglichten Generierung von Hypothesen in Form der von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven auf der Basis der erreichten Erkenntnisse. Die Verwendung des adaptierten Prozessmodells führte in jeder der insgesamt acht betrachteten Kategorien des Innensystems der universitären Sportlehrer- und Sportlehrerinnenbildungen zu einem länderspezifischen und somit differenzierten Aufzeigen von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven, einschließlich konkreter Handlungsvorschläge. Durch die deutlich sichtbar gewordenen Differenzen in vielen der untersuchten innensystemischen Aspekte bedurfte es im Rahmen dieser Arbeit kaum einer visuellen Juxtaposition der gesammelten und interpretierten Daten. Für Vergleichsuntersuchungen mit weniger signifikanten Differenzen erscheint eine visuelle Juxtaposition jedoch als möglicherweise zu berücksichtigender Schritt im Rahmen dieses Prozessschemas. Reflektierend lässt sich demnach die Wahl des gewählten Forschungsmodells für die explorative Fragestellung und damit das Erreichen der Zielstellungen als zielführend und somit positiv bewerten. Die Limitationen der Arbeit (vgl. 7.3) beruhen in den Augen des Verfassers weniger auf der methodischen Vorgehensweise, sondern vielmehr auf der umfangreichen, jedoch in diesem Umfang nötigen Fragestellung (s.o.) und geringer vorheriger Forschungsaktivität zur expliziten Themenstellung – eben jene Aspekte,

welche die Wahl der in dieser Arbeit verwendeten Methodik bestätigen.

7.3 Limitationen der Arbeit

Auch wenn sich das explorative Wesen dieser Arbeit im Vorausgehenden für die Anbahnung der eingangs formulierten Zielstellungen (vgl. 1.2) unter Berücksichtigung einer bisher allenfalls fragmentarischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit lediglich Bruchstücken der vorliegenden Thematik (vgl. 3.1) als durchaus geeignet erweist, unterliegen jedoch die Vergleichsanalyse und die darauf basierende Ausweisung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven verschiedenen Beschränkungen, die eben durch diesen explorativen und Grundlagen eruiierenden Charakter hervorgerufen werden. Die folgende Darstellung diverser Limitationen soll den durch diese Arbeit gewonnenen Erkenntnissen keinen Abbruch tun – vielmehr stellt sie eine zu berücksichtigende Relativierung dar, welche die Untersuchungsergebnisse aus einem adäquaten Blickwinkel betrachtbar werden lassen soll.

Wie zu Beginn des Kapitels 6 geschildert, fokussieren sich das Erkennen von Potenzialen und die Formulierung von Entwicklungsperspektiven für beide Länder auf die größte Differenz des jeweiligen innensystemischen Untersuchungsaspekts, da hierbei das Erkenntnisinteresse aufgrund einer jeweils deutlich wahrnehmbaren, kontrastiven systemischen Eigenheit grundsätzlich am Größten erscheint. Die detailgenaue Untersuchung aller behandelten Vergleichsphänomene, d.h. auch solcher, die weitestgehend Ähnlichkeiten aufweisen, mag zwar ggf. ebenso zu neuen Erkenntnissen und damit zu einer möglichen Offenlegung weiterer Potenziale und Entwicklungsperspektiven führen, sie ist jedoch im Rahmen dieser explorativen Arbeit kaum zusätzlich möglich. Das Lenken der Aufmerksamkeit auf das Erkennen von Potenzialen und die Formulierung von Entwicklungsperspektiven, welche auf der prägnantesten innensystemischen Differenz beider universitären Ausbildungssysteme beruhen, ist somit für diese Arbeit in jedem Fall notwendig und zielführend, dennoch bleiben ergänzende Ausführungen zu möglicherweise weiteren Potenzialen und Entwicklungsperspektiven vorerst unberührt.

Weiter erschweren es die beiderseits existierenden bildungsföderalistischen Strukturen in denen sich die universitäre Sportlehrramtsausbildung eingebettet findet sowie die damit verbundenen innensystemischen Heterogenitäten beider universitären Ausbildungen deutlich, von *einer* universitären Sportlehrramtsausbildung des jeweiligen Landes zu sprechen. Somit beruht die Basis des Vergleichs, wie auch die Formulierung von Potenzialen und Entwicklungspers-

spektiven nicht auf einer homogenen universitären Ausbildungslandschaft. Vor diesem Hintergrund kann auch aufgrund der Exemplarität untersuchter Studiengänge nicht zwangsweise auf eine Repräsentativität für alle universitären Ausbildungsstudiengänge geschlossen werden – zwar vermitteln die ausgewählten Beispiele vor allem durch ihr „Fassbarmachen“ einen wertvollen Einblick in die innensystemischen Untersuchungsaspekte beider Ausbildungen, vielmehr sind diese Einblicke jedoch als Tendenzen innerhalb eines komplex-heterogenen universitären Ausbildungssystem zu verstehen. Gerade durch die hohe Autonomie der Hochschulen in den USA und der ebenfalls hohen Anzahl der Universitäten mit Sportlehramtsstudiengängen ist von einer Heterogenität zahlreicher innensystemischer Aspekte auszugehen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht in ihrem ganzen Ausmaß dargestellt werden können. Um unter diesen Umständen eine annähernde Repräsentativität erreichen zu können, bedürfte es wohl eines Heranziehens aller über 600 Studiengänge. Im Rahmen der deutschen universitären Sportlehramtsausbildung sind diese Heterogenitäten aufgrund einer deutlich geringeren Anzahl an Institutionen und Bundesländer deutlich besser abzuschätzen, eine gänzliche Darstellung, gekennzeichnet durch die Berücksichtigung jeglicher dieser Heterogenitäten, ist jedoch ebenso in diesem Rahmen kaum möglich.

Ferner vermögen es zwar die untersuchten Teilaspekte des Außen-, wie auch Innensystems durchaus, die universitäre Sportlehramtsausbildung beider Länder als Gesamtes so grundlegend zu beleuchten, dass dies das konsequente Aufzeigen grundsätzlicher Potenziale und Entwicklungsperspektiven ermöglicht, jedoch geschieht dies in jedem Fall unter dem Schirm eines explorativen Überblicks. So stellen zwar die untersuchten Aspekte des Innen- und Außensystems die prävalentesten Systembausteine der universitären Sportlehramtsausbildung dar, eine gänzliche Erfassung eines solch komplexen Systems, d.h. die Untersuchung sämtlicher Facetten, sowohl des Innen-, als auch Außensystems, ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch kaum leistbar. So sind grundsätzlich auch weitere Systembausteine des Außen-, wie auch Innensystems vorstellbar, welche in dieser Arbeit keine explizite Berücksichtigung finden konnten. Die in Kapitel 4 und Kapitel 5 erfolgte Erfassung der universitären Ausbildungssysteme kann demnach nur einen Teilabriss der Wirklichkeit darstellen. Zum einen ist es weder realisierbar, alle der universitären Sportlehramtsausbildung zugehörigen innensystemischen und außensystemischen Aspekte zu identifizieren, noch diese zudem in ihrer Gänze darzustellen und zu analysieren. Zum anderen scheint es ebenso wenig umsetzbar, die Untersuchung prävalenter Aspekte in einer Detailliertheit zu forcieren, sodass diese einem (Teil-)Spiegelbild der Realität gleichkäme. Folglich kann die auf diesem Teilabriss der Wirklichkeit basierende Vergleichsanalyse sowie die damit verbundene Erkenntnis und Darbietung von Potenzialen

und Entwicklungsperspektiven keine Allgemeingültigkeit beanspruchen, sondern nur in Bezug auf eben diesen Teilabriss der Wirklichkeit wahrgenommen werden.

Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass dieser, durch die vorliegende Arbeit entstehende Teilausschnitt der universitären Sportlehramtsausbildung beider Länder lediglich eine Momentaufnahme eines keineswegs starren, unveränderlichen Gebildes darstellt. Sowohl das Außensystem, als auch das Innensystem unterliegen kontinuierlichen Veränderungen. Solche Veränderungen stellen beispielsweise neue Studienordnungen oder Modulpläne und veränderte Studienzulassungsvoraussetzungen im Rahmen des Innensystems oder auch ein sich wandelndes gesellschaftliches Verhältnis zum Sport oder Bildungsreformen, welche auch den Sportunterricht an den Schulen betreffen. Durch die angenommenen Interdependenzen zwischen Außen- und Innensystem und der Existenz weiterer Sub- bzw. Supersysteme (vgl. 3.3.5) finden stetig Austausch, Anpassung und Veränderung statt, welche „die“ universitäre Sportlehramtsausbildung als permeables und damit veränderliches Konstrukt definieren und letztlich ein konkretes Abbild, das über eine längere Dauer von Beständigkeit gekennzeichnet ist, erschweren.

Trotz der durch diese Arbeit ermöglichten fundierten Ausweisung von Potenzialen und Entwicklungsperspektiven erfordern der bisher geringe Forschungsstand zur universitären Sportlehramtsausbildung und ihrer Wirksamkeit sowie die obig aufgezeigten Grenzen der (Er-)Fassbarkeit des gänzlichen Systems „universitäre Sportlehramtsausbildung“ schließlich eine empirische Absicherung der erreichten (Teil-)Ergebnisse.

7.4 Ausblick

Sowohl in der Einführung dieser Arbeit, als auch in Kapitel 2 wurde das besondere Bildungspotenzial des Sportunterrichts dargelegt und betont. Ebenso zeigte sich in diesem Zusammenhang, dass dieses Potenzial und dessen Entfaltung keineswegs „dem“ Sportunterricht immanent und damit mühelos zugänglich sind, sondern einer von der Sportlehrkraft angestregten Inszenierung bedürfen, die sich im Spannungsfeld von kategorialer Bildung und Kompetenzorientierung befindet. Die an die Sportlehrkraft herangetragene Erwartungshaltung und die damit verbundenen Anforderungen in dieser verantwortungsvollen Rolle, zum einen begründet durch die prinzipielle Existenz dieses besonderen Bildungspotenzials des Sportunterrichts, zum anderen durch die Abhängigkeit seiner Potenzialentfaltung von der geeigneten Inszenierung der Sportlehrkraft, scheinen immens. Der Grundstein für den Erfolg ihres unterrichtli-

chen Handelns wird für die Sportlehrkräfte in spe sowohl in Deutschland, als auch in den USA im Rahmen eines universitären Sportlehramtsstudiums gelegt – trotz bisher fehlender eindeutiger empirischer Nachweise einer unmittelbaren Wirkung zwischen allen mannigfaltigen Facetten einer Lehrerqualifikation und Erfahrungs- und Lernwirkungen seitens der Schülerinnen und Schüler (vgl. Akiba & LeTendre, 2009, S. 43; Herzmann & König, 2016, S. 170 f; Terhart, 2007, S. 54) muss dennoch insgesamt von einer positiven Korrelation ausgegangen werden, will man Lehrerbildung und Lehrerwirken nicht als völlig sinnfrei deklarieren (vgl. Terhart, 2007, 54 f). Demnach lassen defizitäre Strukturen im Rahmen dieser Grundsteinlegung und ein damit einhergehendes marodes Fundament keine stabile Basis für die von Verantwortung und Ansprüchen geprägten Rolle, gerade im Kontext des (potenziellen) Bildungswerts des Sportunterrichts, der Sportlehrkraft erwarten. Um solche Defizite zu erkennen, ihnen vorzubeugen und diese zu bewältigen und somit der Bedeutung der universitären Sportlehramtsausbildung als erste Instanz für erfolgreiches unterrichtliches Handeln in spe gerecht zu werden, bedarf es, nebst nationaler Bemühungen, ergänzend einer Beleuchtung universitärer Lehramtsausbildungen in einem internationalen Kontext, um die „regional begrenzten Evaluationen bzw. Forschungsbemühungen zur Lehrerbildung“ (Herzmann & König, 2016, S. 180) zu durchbrechen – der Blick über den Tellerrand hinaus lässt neue Horizonte erscheinen und zeigt einem den eigenen deutlich auf.

Diese Arbeit stellt ein solches Bemühen dar, indem sie die universitäre Sportlehramtsausbildung in Deutschland und den USA explorativ erfasst, kontrastiert und in diesem Zusammenhang Potenziale und Entwicklungsperspektiven sowie konkrete Handlungsoptionen aufzeigt, um einen Fortschritt beider Ausbildungssysteme zu ermöglichen und anzuregen. Insgesamt betrachtet attestieren die Ergebnisse dieser Arbeit der universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland in einer überwiegenden Anzahl innensystemischer Bereiche zunächst eine durch den direkten Vergleich sichtbarwerdende Orientierungsfunktion. Gleichwohl konnte diese Orientierungsfunktion in jedem innensystemischen Untersuchungsbereich durch ein verbessertes separates Verständnis beider Ausbildungssysteme relativiert werden – der „Ist-Zustand“ wurde in keinem Fall als „Idealzustand“ identifiziert, sodass Potenziale und Entwicklungsperspektiven im Rahmen der untersuchten innensystemischen Aspekte für beide Seiten, wenn auch meist in unterschiedlichem Ausmaß, bestehen. Zwar bedürfen die Ergebnisse einer vorsichtigen Interpretation und punktueller empirischer Absicherungen (vgl. 7.3), dennoch bilden die offengelegten Erkenntnisse den Ausgangspunkt diverser weiterführender, auch nationaler Fragestellungen, deren Beantwortung die weitere Entwicklung beider universitären Sportlehramtsausbildungen über das Potenzial der vorliegenden Untersuchungsergeb-

nisse hinaus maßgeblich zu beeinflussen vermag. Der Anspruch, das Forschungsinteresse hinsichtlich der universitären Sportlehramtsausbildung zu steigern, lässt sich insbesondere, jedoch nicht ausschließlich, für den deutschen Raum formulieren – während im Rahmen dieser Arbeit vermehrt auf diverse, bereits bestehende Untersuchungen zur universitären Sportlehramtsausbildung in den USA verwiesen werden konnte, schienen deutsche Untersuchungen zu äquivalenten Fragestellungen, sowohl aus komparativer, als auch deskriptiver Sicht, vergleichsweise rar. Dieser Notwendigkeit eines gesteigerten Forschungsinteresses entsprechend ergeben sich durch die in dieser Arbeit innerhalb eines komparativen Rahmens eingenommenen Perspektiven über die gewonnenen Erkenntnisse hinaus weitere Ansatzpunkte, deren Betrachtung in separaten Anstrengungen prägende und mitgestaltende Antworten auf die Frage „Quo vadis, universitäre Sportlehramtsausbildung“ offerieren mögen – die Wandelbarkeit der (universitären) Sportlehramtsausbildung beider Nationen über den Verlauf der Zeit zeigte sich bereits durch die historische Betrachtung der Entwicklung des Faches. Zukünftige Fragestellungen ließen insbesondere eine Konkretisierung der aufgezeigten Potenziale und Entwicklungsperspektiven zu, deren Betrachtung nunmehr auch aus nationaler Perspektive erfolgen könnte. Ein zentraler Ansatzpunkt für weiterführende Forschungsbemühungen stellt gewiss die Frage nach der konkreten sportpraktischen (oder auch sporttheoretischen) Ausrichtung der universitären Sportlehramtsausbildung beider Länder dar, da die Grundthematik bereits in dieser Arbeit diverse innensystemische Bereiche durchzieht.

So eröffnet sich mit Anknüpfung an die in dieser Arbeit beschriebene Relevanz und das erläuterte Potenzial sportpraktischer Eignungsprüfungen als Studienzugangskriterium für die universitäre Sportlehramtsausbildung in beiden Ländern die Fragestellung, wie diese Eingangstests zu gestalten sind, um deren Potenzial gänzlich nutzen zu können. Angesichts der vorzufindenden Absenz in den USA und der vorherrschenden deutlichen Heterogenität in Deutschland gilt es zu klären, welche Inhalte, Anforderungen und Differenzierungen hier im jeweiligen nationalen Kontext einzufordern sind, ohne Gefahr zu laufen, infolge einer ggf. zu großen Selektivität die Sicherstellung der Ausbildung einer ausreichenden Anzahl an Sportlehrkräften in spe zu gefährden. Aufgrund der bisherig bestehenden Heterogenitäten erscheint zunächst eine Analyse aller bestehenden Eignungsprüfungen und deren Einordnung in ein Komplexitätsraster sinnvoll, um einen summativen Aufschluss über gegenwärtige Kompetenzanforderungen für die Studienaufnahme zu erhalten.

Thematisch schließt sich dem ein weiterführendes Erkenntnisinteresse hinsichtlich der in dieser Arbeit betonten Relevanz der Ausbildung eines adäquaten sportpraktischen Kompetenzniveaus für den sportunterrichtlichen Erfolg an. Es wurde im Rahmen dieser Arbeit ersichtlich,

dass die sportpraktische Expositionszeit im Rahmen der Sportlehramtsausbildung in den USA mit Hinblick auf bestehende sportpraktische Kompetenzdefizite der Studienabsolventen bzw. auch Berufspraktikern möglicherweise zu gering zu sein scheint. Gerade in diesem Zusammenhang eröffnet sich die Frage, welche Expositionszeit es benötigt, um ein adäquates sportpraktisches Kompetenzniveau aufzubauen und ob, bzw. wann in dieser Hinsicht von einem Threshold-Effekt auszugehen ist, der einen unterrichtlichen Nutzen einer ausgeprägten sportpraktischen Kompetenz der Sportlehrperson ab einem gewissen Niveau einschränken bzw. nivellieren würde. Insbesondere in Anbetracht der differenzierten universitären Sportlehramtsausbildung in Deutschland und deutlicher Varianzen selbst innerhalb eines Lehramtstyps scheint Uneinigkeit über die „ideale“ Expositionszeit zur Ausprägung einer adäquaten sportpraktischen Kompetenz zu existieren. Vielversprechend erscheint hierbei die Beantwortung der Frage, wie weit nationale sportpraktische Kompetenzniveaus zum Zeitpunkt des Studienabschlusses unter Berücksichtigung unterschiedlicher sportpraktischer Expositionszeiten voneinander differieren und ob oder auch in welchem Ausmaß sich diese Differenzen auf die Unterrichtspraxis auswirken. Von weiterem Interesse mag in dieser Hinsicht auch der Erkenntnisgewinn sein, ab welchem sportpraktischen Kompetenzniveau und mit welchem Erscheinungsbild bzw. sportlichen Habitus Schülerinnen und Schüler die Sportlehrkraft als „sportpraktisch kompetent“ einstufen – die Relevanz dieser Eigenschaft(en) der Sportlehrperson aus Schülersicht kam bereits in Kapitel 6.6.2 zur Geltung. Im Umkehrschluss und in Anbetracht einer deutlichen „Unterlegenheit“ im Bereich der fachtheoretischen Expositionszeit universitärer Sportlehramtsausbildungen in Deutschland im Vergleich zu ihren US-amerikanischen Pendanten stellt sich jedoch ebenso die Frage, in welchem Umfang (beispielsweise Expositionszeit) und in welcher Art (sportwissenschaftliche Disziplinen) fachtheoretische Ausbildungsinhalte dem Wirken der Sportlehrperson in der sportunterrichtlichen *Praxis* tatsächlich zuträglich sind. So erscheint durch die Definition des Unterrichtsfaches Sport als grundsätzlich „praktisches Schulfach“ die Beantwortung dieser Frage(n) hinsichtlich einer fachtheoretischen Kompetenz wesentlich unnahbarer und komplexer, als die nach der „idealen“ sportpraktischen Kompetenz, jedoch keinesfalls unwesentlicher.

Zweifelsohne lassen auch die weiteren aufgezeigten Potenziale und Entwicklungsperspektiven anderer untersuchter innensystemischer Teile der universitären Sportlehramtsausbildung vertiefende Forschungsbemühungen zu, sodass sich Fragestellungen zur grundsätzlichen sportpraktischen bzw. sporttheoretischen Ausrichtung der universitären Lehramtsausbildung nicht alleinig im Zentrum des Erkenntnisinteresses befinden. Die oben genannten Ansatzpunkte, die sich vor allem mit der Thematik der konkreten fachlichen Qualifizierung von an-

gehenden Sportlehrkräften für den bestmöglichen Unterrichtserfolg beschäftigen, scheinen jedoch, ausgehend von dieser Arbeit, für weitere Forschungsbemühungen zunächst am prävalentesten. Als Profiteur eines zukünftigen wissenschaftlichen Anknüpfens an diese Arbeit im Rahmen einer intensivierten nationalen, wie auch internationalen Lehrerbildungsforschung für das Fach Sport stünde in jedem Fall der Sportunterricht samt seinen Schülerinnen und Schülern da – denn die Entfaltung seines vollen (Bildungs-)Potenzials hängt maßgeblich von den Kompetenzen seiner Sportlehrkraft und damit auch im wesentlichen Teil von ihrer dafür grundsteinlegenden universitären Ausbildung ab.

Literaturverzeichnis

- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, C. (2014). Vergleichen – aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 15-38). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Uni-Press Ltd.
- AGF Videoforschung (o.A.). *Jahreshitlisten*. Zugriff am 19.02.19. Verfügbar unter https://www.agf.de/daten/tvdaten/hitliste/?name=hitliste_20jahre
- Akiba, M. & LeTendre, G. (2009). *Improving Teacher Quality. The U.S. Teaching Force in Global Context*. New York: Teachers College Press.
- Alkemeyer, T. (1997). Sport als Mimesis der Gesellschaft. In E. Hildebrandt (Hrsg.), *Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 81, S. 39-56). Hamburg: Czwalina.
- Allan, E. (2017). National Requirements for Secondary Science Preparation. In J. E. Pedersen, T. Isozaki & T. Hirano (Hrsg.), *Model Science Teacher Preparation Programs. An International Comparison of What Works* (S. 185-204). Charlotte: Information Age Publishing.
- Allemann-Ghionda, C. (2004) *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz.
- American Association of State Colleges and Universities (2017). *Preparing Teachers in Today's Challenging Context: Key Issues, Policy Directions and Implications for Leaders of AASCU Universities*. Zugriff am 13.06.19. Verfügbar unter <https://www.aascu.org/AcademicAffairs/TeacherEdReport.pdf>
- American Council on Education (2004). *Teacher Education Programs in the United States. A Guide*. Westport: Praeger Publishers.
- Anderson, N. (2016, 14. März). Some College Presidents Seem Afraid to Speak Out. Not this one. *Washington Post*. Zugriff am 14.06.19. Verfügbar unter https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2016/03/14/some-college-presidents-seem-afraid-to-speak-out-not-this-one/?utm_term=.c824d0b224a
- Antonio, A. L., Carnoy, M. & Nelson, C. R. (2018). The United States of America: Changes and Challenges in a Highly Decentralized System. In M. Carnoy, I. Froumin, O. Leshukov & S. Marginson (Hrsg.), *Higher Education in Federal Countries. A Comparative Study* (S. 37-95). New Delhi: SAGE.
- Anweiler, O. (1990). Aufgaben und Probleme der vergleichenden Darstellung. In O. Anweiler (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 1-10). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik Köln.
- Anweiler, O. (1971). Vergleichende Erziehungswissenschaft. In H. Rombach (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik* (Neue Ausgabe, Bd. 4). Freiburg i. Br.: Herder.
- Anweiler, O. & Hörner W. (1990). Kriterien- und Methodenprobleme. In O. Anweiler (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 677-684). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik Köln.

- Arbeitgeberverband deutscher Fitness- und Gesundheitsanlagen (2018). *Eckdaten der deutschen Fitness-Wirtschaft 2018*. Zugriff am 02.03.19. Verfügbar unter https://www.dssv.de/fileadmin/Pressemitteilung/Pressemitteilung_DSSV_Eckdaten_2018.pdf
- Aschebrock, H. (2013). Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung – zum Wandel curricularer Leitideen. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport Bd. 21, S. 53-78). Aachen: Meyer & Meyer.
- Aschebrock, H. & Pack, R.-P. (2010). Vorwort. In H. Aschebrock & R.-P. Pack (Hrsg.), *Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Edition Schulsport Bd. 13, S. 10). Aachen: Meyer & Meyer.
- Auguste, B., Kihn, P. & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research-based perspective*. Zugriff am 02.07.19. Verfügbar unter <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/closing%20the%20teaching%20talent%20gap/closing-the-teaching-talent-gap.ashx>
- Awad, S. & Gerlach, E. (2018). Was müssen angehende Sportlehrkräfte wissen? Eine Analyse eines sportdidaktischen Kerncurriculums auf der Basis der sportdidaktischen Fachliteratur. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse. 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni in Hannover* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 269, S. 137-139). Hamburg: Feldhaus.
- Ayers, S. F. & Housner, L. D. (2008). A Descriptive Analysis of Undergraduate PETE Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (1), 51-67.
- Bachmann, H. (2014). Formulieren von Lernergebnissen – learning outcomes. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 1, 2., überarb. Aufl., S. 35-49). Bern: hep.
- Baghurst, T. & Bryant, L. C. (2012). Do as I Say, Not as I Do: Improving the image of the physical education profession. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25 (4), 11-13.
- Baghurst, T. & Mwavita, M. (2014). Evaluation, Rationale, and Perceptions Regarding Fitness Testing in Physical Education Teacher Education Programs. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3 (4), 349-365.
- Baghurst, T., Richard, K., Mwavita, M. & Ramos, N. (2015). Procedures and reasoning for skill proficiency testing in physical education teacher education programs. *Cogent Education*, 2 (1), 1-12.
- Bahneman, C. P. (1996). An Analysis of the Undergraduate Physical Education Teacher Certification Requirements within Institutions which offer a Doctoral Degree in Physical Education. *The Physical Educator*, 53 (4), 198-202.
- Bain, L. L. (1990). Physical Education Teacher Education. In W. R. Houston (Hrsg.), *Handbook of Research On Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators* (S. 758-781). New York: Macmillan.
- Bain, L. L. (1997). Sport Pedagogy. In J. D. Massengale & R. A. Swanson (Hrsg.), *The History of Exercise and Sport Science* (S. 15-38). Champaign: Human Kinetics.

- Baker, A. (2012, 10. Juli). Despite Obesity Concerns, Gym Classes Are Cut. *New York Times*. Zugriff am 25.04.19. Verfügbar unter <https://www.nytimes.com/2012/07/11/education/even-as-schools-battle-obesity-physical-education-is-sidelined.html>
- Balbier, U. A. (2007). *Kalter Krieg auf der Aschenbahn. Der deutsch-deutsche Sport 1950-1972. Eine politische Geschichte*. Paderborn: Schöningh.
- Bales, B. L. (2015). Restructuring Teacher Education in the United States: Finding the Tipping Point. *Athens Journal of Education*, 2 (4), 297-312.
- Balz, E. (2007). Standards im Sportunterricht – Flucht nach vorn! *Sportunterricht*, 56 (1), 21-22.
- Balz, E. (2010). Außerunterrichtlicher Schulsport. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 373-387). Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2009). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen* (Sportwissenschaft studieren, Bd. 1, 3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bandy, S. J. (2012). *Title IX* und die Geschlechtergleichstellung im amerikanischen Schul- und Hochschulsport. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (S. 131-140). Münster: Waxmann.
- Barber, M. & Mourshed M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey.
- Bargen, I. v. (2014). „Grenzen des Ländervergleichs“: Methodologische Herausforderungen im Prozess der Konzeption von Studien in der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft (VIE). In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 101-116). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Barney, R. K. (1979). Physical Education and Sport in North America. In E. F. Zeigler (Hrsg.), *History of Physical Education and Sport* (S. 171-227). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bartmus, U. & Roszkopf, K. (2000). Zur Feststellung der besonderen Eignung für das Studium der Sportwissenschaft – Aufgaben und Probleme. In H.-F. Voigt & G. Jendrusch (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung wofür?* (S. 67-82). Hamburg: Czwalina.
- Bastian, J., Keuffer, J. & Lehberger, R. (2005). Lehrerbildung in der Entwicklung. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung. Eine Einführung* (S. 7-15). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bauer J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Sporer T., Zimmermann, F., Köller, O., Möller, J. & Prenzel, M. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung: Wie polyvalent sind Lehramtsstudiengänge und was bedeutet dies für die Berufssicherheit der Studierenden? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 629-649. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, B. & May, D. (2013). Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften. *Journal Hochschuldidaktik*, 1 (2), 23-27.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 469-520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133-180.
- Baumgart, F. (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien* (3., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische*

- Befunde*. Schorndorf: Hofmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011). *Die Zukunft der Lehrerbildung: Interview mit Kultusminister Ludwig Spaenle*. Zugriff am 30.07.18. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/546/die-zukunft-der-lehrerbildung-interview-mit-kultusminister-ludwig-spaenle.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2015). *Welche Studiengänge kann ich mit meiner fachgebundenen Hochschulreife in Bayern studieren?* Zugriff am 04.10.18 unter https://www.km.bayern.de/download/3056_zuordnungsliste_lesefassung_280815.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). (2004). *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*. München: Eigendruck.
- Bechtold, G. & Helferich, P. S. (2008). *Generation Bologna: neue Herausforderungen am Übergang Schule – Hochschule*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beckers, E. (2001). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? – Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 120, S. 29-42). Hamburg: Czwalina.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 481-496.
- Bennett, B.L., Howell, M.L., & Simri, U. (1975). *Comparative physical education and sport*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Berding, H. & Hahn H. (2010). Bevölkerungsentwicklung, Migration und Städtewachstum. In: B. Gebhard (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Geschichte* (10., völlig überarb. Aufl., S. 164-179). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bergheim A. & Kneuper, D. (2005). Entwicklung der Lehrerbildung in Bielefeld und Bochum. >>Konsekutive Lehrerbildung<< in der Erprobung. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen* (S. 16-28). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bernett, H. (1982). Das Interesse des Reiches an der Einführung der 3. Schulturnstunde im Jahre 1935. In: H. Bernett & H.-G John (Hrsg.), *Schulsport und Sportlehrerausbildung in der NS-Zeit. Methodologische Probleme der Zeitgeschichtsforschung*. Clausthal-Zellerfeld: DVS.
- Bernett, H. (1989). Der Dualismus von Wissen und Handeln in der Geschichte der deutschen Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht*, 38 (5), 168-183.
- Bernett, H. (2017). *Sport und Schulsport in der NS-Diktatur*. Paderborn: Schöningh.
- Berryman, J. (2010). Exercise is Medicine: A Historical Perspective. *Current Sports Medicine Reports*, 9 (4), 195-201.
- Best, E. & Rich, D. (2017). The Political Economy of Higher Education and Student Debt. In D. Tyfield, R. Lave, S. Randalls & C. Thorpe (Hrsg.), *The Routledge Handbook of the Political Economy of Science* (S. 144-155). Oxon und New York: Routledge.
- Bette, K.-H. (1989). *Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit*. Berlin und New York: De Gruyter.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (4. Aufl.). New York: Open University Press.

- Bischoff, S.C. (2018). Epidemiologie der Adipositas und Folgeerkrankungen weltweit. In: S.C. Bischoff (Hrsg.), *Adipositas. Neue Forschungserkenntnisse und klinische Praxis* (S. 35-38). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bischoff, S.C. & Holl, R. (2018). Epidemiologie der Adipositas und Folgeerkrankungen in Deutschland. In: S.C. Bischoff (Hrsg.), *Adipositas. Neue Forschungserkenntnisse und klinische Praxis* (S. 31-33). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Blackwell, D. L. & Clarke, T. C. (2018). *State Variation in Meeting the 2008 Federal Guidelines for Both Aerobic and Muscle-strengthening Activities Through Leisure-time Physical Activity Among Adults Aged 18-64: United States, 2010-2015*. Zugriff am 10.05.19. Verfügbar unter <https://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr112.pdf>
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 393-416.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blumenstyk, G. (2015). *American Higher Education in Crisis? What Everyone Needs to Know*. New York: Oxford University Press.
- Bös, K. & Ulmer, J. (2000). Motorische Entwicklung salvadorianischer und deutscher Kinder – Ein Ländervergleich. *Sportunterricht*, 49 (2), 50-56.
- Böttcher, W. & Blasberg, S. (2015). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (4), 356-365.
- Bourke, B., Bray, N. J & Horton, C. C. (2009). Approaches to the Core Curriculum: An Exploratory Analysis of Top Liberal Arts and Doctoral-Granting Institutions. *The Journal of General Education*, 58 (4), 219-240.
- Boyce, A. B, Lund, J. & O’Neil, K. (2015). PETE Doctoral Institutions: Programs, Faculty, and Doctoral Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86 (3), 311-318.
- Boyle, R. H. (1955, 15. August). The Report that Shocked the President. *Sports Illustrated*, 30-33, 72-73.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. & Krüger, M. (2013). Sportlehrerausbildung im Wandel der Zeit – vom Schulturnerlass 1842 bis zur Bologna Reform (1999). *Sportunterricht*, 62 (2), 35-40.
- Braun, S. (2018). Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen im vereins- und verbandsorganisierten Sport. In H. Backhaus-Maul, M. Kunze & S. Nährlich (Hrsg.), *Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen in Deutschland. Ein Kompendium zur Erschließung eines sich entwickelnden Themenfeldes* (S. 317-332). Wiesbaden: Springer VS.
- Bräutigam, M. (1997). Leitlinien zur Sportlehrerausbildung. In: G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 83, S. 115-122). Hamburg: Czwalina.
- Bräutigam, M. (1999). “So schlecht ist er auch wieder nicht!” – Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *Sportunterricht*, 48 (3), 100 - 111.
- Bräutigam, M. (2003). *Sach- und Selbstkompetenz in der Sportlehrerausbildung (Sa-SeKo) – Fragmente eines Entwurfs einer begrifflich-konzeptionellen Fundierung und Orientierung* (unveröffentl. Manuskript). Dortmund: Institut für Sport und seine Didaktik.
- Bräutigam, M. (2015). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (5. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

- Bray, M. & Murray Thomas, R. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472-491.
- Brems, L. (2018, 4. August). Profis oder nur Studenten? *Die Zeit*. Zugriff am 03.05.2019. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/sport/2018-08/us-sport-college-jeffrey-kessler-ncaa>
- Brettschneider, W.-D. (1998). Ausbildung im Sport oder: Mal sehen, was passiert, wenn nichts passiert. *Sportunterricht*, 47 (11), 433.
- Brettschneider, W.-D. & Brandl-Bredenbeck, H. P. (1997). *Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA*. Weinheim und München: Juventa.
- Brettschneider, W.-D., Brandl-Bredenbeck H. P., Rees, C. R. (2001). Jugend und Sport in Deutschland und den USA – ein Kulturvergleich. In K. Heinemann & M. Schubert (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 31, S. 279-306). Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, C. & Feiler, S. (2017). *Sportvereine in Deutschland*. Zugriff am 31.01.19. Verfügbar unter https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/arbeitsfelder/wiss-ges/Dateien/2014/SEB2015_Bundesbericht_01.pdf
- Breuer, C. & Wicker, P. (2008). *Leistungssport und Hochleistungssport im Sportverein*. Zugriff am 20.02.19. Verfügbar unter https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-dosb/arbeitsfelder/wiss-ges/Dateien/2010/Siegel-SEB-Leistungssport_2007_08.pdf
- Breuer, C., Hallmann, K. & Ilgner, M. (2017). *Akzeptanz des Spitzensports in Deutschland – Zum Wandel der Wahrnehmung durch Bevölkerung und Athleten*. Hellenthal: Sportverlag Strauß.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (5., verb. Aufl.). München: Rheinhardt.
- Brockhaus (1973). *Enzyklopädie in 20. Bänden* (17., völlig neubearb. Aufl., Bd. 17). Wiesbaden: Brockhaus.
- Bullough, R. V. Jr. (2016). Status and Quality of Teacher Education in the US: Neoliberal and Professional Tensions. In J. Chi-Kin Lee & C. Day (Hrsg.), *Quality and Change in Teacher Education. Western and Chinese Perspectives* (Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, Vol. 13, S. 59-76). Springer: Cham.
- Bundesministerium des Innern (2016). *Neustrukturierung des Leistungssports und der Spitzenförderung. Gemeinsames Konzept des Bundesministerium des Innern und des Deutschen Olympischen Sportbundes unter Mitwirkung der Sportministerkonferenz*. Zugriff am 18.02.19. Verfügbar unter https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sport/sport-spitzensport-neustrukturierung.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Bundesregierung (2017). *Spitzensport-Reform. Sportnation Deutschland stärken*. Zugriff am 14.02.19. Verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/sportnation-deutschland-staerken-409042>
- Bureau of Labor Statistics (2016). *Sports and exercise among Americans*. Zugriff am 06.05.19. Verfügbar unter <https://www.bls.gov/opub/ted/2016/sports-and-exercise-among-americans.htm>
- Bureau of Labor Statistics (2018). *American Time Use Survey Summary*. Zugriff am 14.05.19. Verfügbar unter <https://www.bls.gov/news.release/atus.nr0.htm>
- Buss, W. (2008). „Die Erweiterung und Vertiefung der Turnlehrausbildung an den Universitäten“ – Dokumentation einer ‚Denkschrift‘ zur Etablierung des Studienfaches „Leibesübungen und körperliche Erziehung“ an den preußischen Universitäten im Jahre 1929. In M. Krüger (Hrsg.), *>>mens sana in corpore sano<<*.

- Gymnastik, Turnen, Spiel und Sport als Gegenstand der Bildungspolitik vom 18. bis zum 21. Jahrhundert* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 179, S. 142-156). Hamburg: Czwalina.
- Buss, W. (2018). Die Westdeutsche Sportwissenschaft in der Nachkriegszeit 1945-1979. In: J. Court & A. Müller (Hrsg.), *Jahrbuch 2017 der Deutschen Gesellschaft für Geschichte der Sportwissenschaft e. V.* (S. 77-130). Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Cachay, K. & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports. Zur Ausdifferenzierung und Entwicklungsdynamik des Sports der modernen Gesellschaft*. Weinheim und München: Juventa.
- Cardinal, B. J. (2001). Role Modeling Attitudes and Physical Activity and Fitness Promoting Behaviors of HPERD Professionals and Preprofessionals. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (1), 84-90.
- Cardinal, B. J., Spencer, D. S. & Cardinal, M. K. (2012). Historical Perspective and Current Status of the Physical Education Graduation Requirement at American 4-Year Colleges and Universities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83 (4), 503-512.
- Carnegie Mellon University (2005). *Teaching in an Increasingly Multi-cultural Setting. A Guide for Faculty. Recognizing and Addressing Cultural Variations in the Classroom*. Zugriff am 14.08.19. Verfügbar unter <https://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/culturalvariations.pdf>
- Case Western Reserve University (o.A.). *International Success Strategies. Quizzes, Tests, and Exams*. Zugriff am 06.07.19. Verfügbar unter <https://case.edu/ucite/sites/case.edu.ucite/files/2019-02/selpquiz.pdf>
- Cassidy, T., Jones, R. & Potrac, P. (2004). *Understanding Sports Coaching. The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice*. London und New York: Routledge.
- Caysa, V. (2003). *Körperutopien: Eine philosophische Anthropologie des Sports*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Cazers, G. & Miller, G. A. (2000). The German contribution to American physical education: A historical perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71 (6), 44-48.
- Center in International Education Benchmarking (2018). *Teacher Licensing Assessments: Assessments of Content Knowledge and Teaching Ability*. Zugriff am 01.07.19 Verfügbar unter http://dls.maryland.gov/pubs/prod/NoPblTabMtg/CmsnInnovEduc/05_17_2018_WorkingGroup2_TeacherLicensingAssessments.pdf
- Centers for Disease Control and Prevention (2018). *Youth Risk Behavior Surveillance - United States, 2017*. Zugriff am 06.05.19. Verfügbar unter <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/pdf/2017/ss6708.pdf>
- Chung, J. (2019). *PISA and Global Education Policy. Understanding Finland's Success and Influence* (Comparative and International Education: Diversity of Voices, Bd. 48). Leiden: BRILL.
- Cleland Donnelly, F., Mueller, S. S. & Gallahue, D. L. (2016). *Developmental Physical Education for All Children. Theory Into Practice* (5. Aufl.). Champaign: Human Kinetics.
- Clement, M. C. (2013). *Get a teaching job now: a step-by-step guide*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Clinedinst, M. & Koranteng, A.-M. (2018). *State College Admission*. Zugriff am 03.06.19. Verfügbar unter https://www.nacacnet.org/globalassets/documents/publications/research/2018_soca/soca18.pdf
- Cochran-Smith, M., Cummings Carney, M., Stringer Keefe, E., Burton, S., Chang, W.-C., Fernández, M. B., Miller, A. F., Sánchez, J. G. & Baker M. (2018). *Reclaiming Accountability in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Cogan, J. J. (1986). Comparative Research in Education: What, Why, and How. In M.L. Krottee & E.M. Jaeger (Hrsg.), *Comparative Physical Education and Sport Volume 3* (S. 49-58). Champaign: Human Kinetics.

- Cohen, A. M. & Kisker, C. B. (2010). *The Shaping of American Higher Education. Emergence and Growth of the Contemporary System* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Collier, C. (2013). Models and curricula of physical education teacher education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Hrsg.), *The Handbook of Physical Education* (S. 386-406). Los Angeles: SAGE.
- Collier, C. & Hebert F. (2004). Undergraduate Physical Education Teacher Preparation: What Practitioners Tell Us. *The Physical Educator*, 61 (2), 102-112.
- Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Condominas, C. (2004). Die Gabe: Beispiel Japan – im Kontext der Immersion. In: H. Merkens & J. Demorgon (Hrsg.), *Kulturelle Barrieren im Kopf: Bilanz und Perspektiven des interkulturellen Managements* (S. 113-126) Frankfurt am Main: Campus.
- Corbin, C. B. (1984). In my view: is the fitness bandwagon passing us by? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 55 (9), 17.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (2013). CAEP Accreditation Standards. Zugriff am 21.07.19. Verfügbar unter <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/caep-2013-accreditation-standards.pdf>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (2018). *46 Educator Prep Providers Recognized for National Excellence in Educator Prep*. Zugriff am 06.06.19. Verfügbar unter <http://www.ncate.org/about/news-room/46-educator-prep-providers-recognized-fo>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (2019a). *2013 CAEP Standards*. Zugriff am 15.07.19. Verfügbar unter <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/caep-standards-one-pager-0219.pdf?la=en>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (2019b). *CAEP Standard 3, Component 3.2. Measures of Academic Proficiency*. Zugriff am 10.06.19. Verfügbar unter <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/standard-3-component-32-measures-of-acad.pdf?la=en>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (o.A.). *Standard 3. Candidate Quality, Recruitment, and Selectivity*. Zugriff am 10.06.19. Verfügbar unter <http://caepnet.org/standards/standard-3>
- Council of State Governments (2010). *Changing Teacher Compensation Methods: Moving Toward Performance Pay*. Zugriff am 10.11.10. Verfügbar unter https://knowledgecenter.csg.org/kc/system/files/TIA_payforperformance_0.pdf
- Crum, B. (1999). Conceptual divergences in European PE teacher and sport coach education programmes. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 2 (11), 44-53.
- Curtner-Smith, M. D. (2009). Breaking the cycle of non-teaching physical education teachers: Lessons to be learned from the occupational socialization literature. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp & T. Templin (Hrsg.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education* (S. 221-225). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Curtner-Smith, M. D. (2017). Acculturation, recruitment, and the development of orientations. In K. Andrew, R. Richards & K. Lux Gaudreault (Hrsg.), *Teacher Socialization in Physical Education. New Perspectives* (S. 33-46). Oxon: Routledge.
- Cushner, K. (2016). *U.S. Classroom Culture: A Guide to Navigating Higher Education in the United States*. Washington D.C.: NAFSA Association of International Educators.

- Danckert, P. & Schück, H. (2009). *Kraftmaschine Parlament. Der Sportausschuss und die Sportpolitik des Bundes*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Dani, D. E. (2010). Test of Teaching Knowledge (TTK). In T. C. Hunt, J. C. Carper, T. J. Lasley II & C. D. Raisch (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent. Volume 1* (S. 888-890). Thousand Oaks: SAGE.
- Danker, U. (2013). Geschichtslehrerausbildung im Bolognaprozess. Eine Zwischenbilanz. In S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky & A. Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 5, S. 247-268). Göttingen: V&R unipress.
- Dannenbeck, C., Eßer, F. & Lösch, H. (1999). *Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Dauenhauer, B., Babkes Stellino, M., Webster, C. A. & Steinfurth, C. (2019). Physical Activity Before and After School. In R. L. Carson & C. A. Webster (Hrsg.), *Comprehensive School Physical Activity Programs. Putting Research Into Evidence-Based Practice* (S. 111-126). Champaign: Human Kinetics.
- Davies, R. O. (2007). *Sports in American Life. A History*. Malden: Blackwell Publishing.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2008). *Studienführer USA*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2012). *Arbeitsbelastung und Credits im Kontext des ECTS. Eine Handreichung*. Zugriff am 15.11.19. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/53743352/workload_arbeitsbelastung_und_credits.pdf
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018). *DAAD-Ländersachstand. USA. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten | 2018*. Zugriff am 04.06.19. Verfügbar unter https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/usa_daad_sachstand.pdf
- Deutscher Bundestag (2008). *Sportförderung in Deutschland und der EU*. Zugriff am 15.02.19. Verfügbar unter <https://www.bundestag.de/blob/413492/f0f56e8ef808a37d24c84b3a4244bbf6/wd-10-001-08-pdf-data.pdf>
- Deutscher Fußball-Bund (2018). Video-Assistent: Mehr Transparenz für Fans und kalibrierte Linie. Zugriff am 23.08.18. Verfügbar unter <https://www.dfb.de/news/detail/video-assistent-mehr-transparenz-fuer-fans-und-kalibrierte-linie-190815/>
- Devine, B. (1986). Comparative Physical Education and Sport: A Discipline? In M.L. Krotee & E.M. Jaeger (Hrsg.), *Comparative Physical Education and Sport Volume 3* (S. 19-24). Champaign: Human Kinetics.
- Dewald, P. (2005). *Baseball als heiliges Symbol. Über die rituelle Inszenierung amerikanischer Besonderheit*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Diem, C. (1928). Der Deutsche Reichsausschuß für Leibesübungen und seine Hochschule. In C. Diem, D. H. Sippel & F. Breithaupt (Hrsg.), *Stadion. Das Buch von Sport und Turnen, Gymnastik und Spiel* (S. 457-467). Berlin: Neufeld & Henius Verlag.
- Digel, H. (2010). Strukturen des Sports in Deutschland. In K.-H. Schneider, J. Fischer, D. Dumon, C. Jian, S. Xueying & D. Mei (Hrsg.), *Der Sport verbindet unsere Staaten. Tagungsband*. Berlin: ICSSPE/CIEPSS
- Digel, H. & Burk, V. (2004). Hochleistungssport im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 26*, 23-30.
- Digel, H., Fahrner, M. & Utz, A. (2005). *Hochleistungssport in den USA*. Weilheim/Teck: Bräuer.
- DiGiacinto, K. L., Bulger, S. M. & Wayda, V. (2017). Rethinking PETE Program Admissions to Include Teacher Candidate Dispositions. *The Physical Educator, 74* (1), 63-84.

- Dinçkal, N. (2013). *Sportlandschaften. Sport, Raum und (Massen-)Kultur in Deutschland 1880-1930*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Döbert, H., von Kopp, B. & Weishaupt, H. (2014). Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland und Anregungen für die deutsche Diskussion. In H. Döbert, B. von Kopp & H. Weishaupt (Hrsg.), *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 19, S. 219-244). Münster: Waxmann.
- Dörpinghaus, A. (2011). Bildung – Plädoyer wider die Verdummung. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 17-26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dorow, O. (2017, 29.12). Bremen mangelt es an Sportlehrern. *Weser Kurier*. Zugriff am 29.10.19. Verfügbar unter https://www.weser-kurier.de/sport/bremen-sport_artikel,-bremen-mangelt-es-an-sportlehrern-_arid,1684475.html
- Dräger, M (2010). „Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch was lernen muss.“ – Der Wiederbeginn des schulischen Lebens in Göttingen nach dem Zweiten Weltkrieg. In: M. Büttner & S. Horn (Hrsg.), *Alltagsleben nach 1945. Die Nachkriegszeit am Beispiel der Stadt Göttingen* (S. 57-98). Göttingen: Universitätsverlag.
- Dray, B. J. & Newman Thomas, C. (2010). Teaching is not a Profession. How General and Special Education Teacher Education Have Failed. In F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotatori (Hrsg.), *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation* (Advances in Special Education, Bd. 20, S. 187-203). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Dzikus, L. (2012). Professioneller Mannschaftssport in den USA: Struktur und Organisationsformen. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (German and American Studies Volume, Bd. 6, S. 153-164). Münster: Waxmann.
- Earley, P. M. (2009). Instrumentalism and teacher education in the United States: an analysis of two national reports. In J. Furlong, M. Cochran-Smith & M. Brennan (Hrsg.), *Policy and Politics in Teacher Education. International Perspectives* (S. 83-94). New York: Routledge.
- East, W. B. (2013). *A Historical Review and Analysis of Army Physical Readiness Training and Assessment*. Leavenworth: Combat Studies Institute Press.
- Eckel, P. D. & Kezar A. (2003). *Taking the Reins. Institutional Transformation in Higher Education*. West Port: Praeger Publishers.
- Eckel, P. D. & King, J. E. (2007). United States. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Hrsg.), *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges* (Springer International Handbooks of Education, Bd. 18, S. 1035-1053). Dordrecht: Springer.
- Educational Testing Service (2017). *The Praxis® Study Companion. Physical Education: Content and Design*. Zugriff am 28.06.19. Verfügbar unter <https://www.ets.org/s/praxis/pdf/5091.pdf>
- Educational Testing Service (2018). *The Praxis® Passing Scores by Test and State*. Zugriff am 01.07.19. Verfügbar unter https://www.ets.org/s/praxis/pdf/passing_scores.pdf
- Educational Testing Service (2019a). *Praxis® Core Academic Skills for Educators Tests Overview*. Zugriff am 27.06.10. Verfügbar unter <https://www.ets.org/praxis/about/core/>
- Educational Testing Service (2019b). *State Requirements*. Zugriff am 25.06.19 Verfügbar unter <https://www.ets.org/praxis/states>

- Elflein, P. (1992). *Sport - Unterricht, Studium. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Zusammenhänge*. Hamburg: Czwalina.
- Erpenbeck, J. (2005). Kompetenzmessung als Bildungscontrolling im E-Learning? In U-D. Ehlers & P. Schenk (Hrsg.), *Bildungscontrolling im E-Learning. Erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI* (S. 217-233). Berlin, Heidelberg: Springer.
- European Parliament's Committee on Culture and Education (2014). *Higher Education Entrance Qualifications and Exams in Europe: A Comparison*. Zugriff am 27.06.19. Verfügbar unter [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/529057/IPOL-CULT_ET\(2014\)529057_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/529057/IPOL-CULT_ET(2014)529057_EN.pdf)
- Every Student Succeeds Act (2015). *Every Student Succeeds Act*. Zugriff am 22.04.19. Verfügbar unter <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-114s1177enr/pdf/BILLS-114s1177enr.pdf>
- Fahlenbock, M & Meurel, P. (2017). Das Format „Praxissemester“ im Lehramtsstudium NRW. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 263, S. 165-177. Hamburg: Feldhaus.
- Fahrner, M. (2014). *Grundlagen des Sportmanagements* (2., aktualisierte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgeseh. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferreras, A. & Olson, S. (2010). *The Teacher Development Continuum in the United States and China. Summary of a Workshop*. Washington D. C. : The National Academic Press.
- Fessler, N. (2006). Schulsport. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft* (S. 205-226). Schorndorf: Hofmann.
- Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., Ahn, J. (2013). *Evaluation of Teacher Preparation Programs. Purposes, Methods, and Policy Options*. Washington D.C.: National Academy of Education.
- Filsecker, M. (2012). The Bachelor Curriculum in the USA Higher Education System – How is it Different? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 224-240). Münster: Waxmann.
- Fischler, H. (2015). Aus- und Fortbildung von Physiklehrkräften. In E. Kircher, R. Girwidz & P. Häußler (Hrsg.), *Physikdidaktik. Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 681-704). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Fleck, D. (2001). The Development of the Law of Stationing Forces in Germany: Five Decades of Multilateral Cooperation, In D. Fleck (Hrsg.), *The Handbook of the Law of Visiting Forces* (349-363). Oxford: Oxford University Press.
- Floyd, P. A. & Allen, B. J. (2009). *Introduction in Health. Physical Education, and Sport* (2. Aufl.). Belmont: Wadsworth.
- Folk, S. (2006). Conditions That Influence Teaching for Understanding. In K. Leithwood, P- McAdie, N. Bascia & A. Rodrigue (S. 149-152). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fossum, P. (2015). Das Forschungsfeld der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft: Implikationen für die Lehrerbildung. In S.K. Amos & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2, S. 133-154). Münster: Waxmann Verlag.
- Fox, C. R. (2016). A Liberal Education for the 21st Century: Some Reflections on General Education. *Currents in Teaching and Learning*, 8 (2), 5-17.

- Fraas, H.-J. (2000). *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freeman, W. H. (1987). *Physical education and sport in a changing society*. (3. Aufl.). New York: McMillan Publishing.
- Freeman, W. H. (2015). *Physical Education, Exercise and Sports Science in a Changing Society* (8. Aufl.). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Fricke-Finkelnburg, R. (1989). *Nationalsozialismus und Schule: Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. *Sport Lehramt*. Zugriff am 06.10.18. Verfügbar unter <https://www.fau.de/files/2014/09/Informationsbrosch%C3%BCre-Sport-Lehramt.pdf>
- Friedrich, G. (2009). Sportlehrerrolle. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik*, 2. erw. Auflage (S. 430 - 436). Schorndorf: Hofmann.
- Friedrich, W. & Hennig, W. (1975). *Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Fröhlich, M., Fuchs, M., Schwarz, M., Pieter, A. & Emrich, E. (2017). Zulassungsbeschränkungen und ihre Funktion für die Studienaufnahme – eine deskriptive Analyse der Zugangsvoraussetzungen für das Sportstudium in Deutschland. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 58 (2), 125-152.
- Funke-Wieneke, J. (2007). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis am Beispiel des Curriculums für das Turnen im Fachbereich Bewegungswissenschaft an der Universität Hamburg. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 188-192). Hamburg: Czwalina.
- Gaus, D. (2018). *Handreichung der Prüfungswerkstatt. Kompetenzorientiertes Prüfen*. Zugriff am 07.01.19. Verfügbar unter https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/2_Kompetenzorientiertes-Pruefen.pdf
- Gems, G. & Pfister G. (2009). *Understanding American Sports*. New York: Routledge.
- Georgakis S. & Graham J. (2016). From Comparative Education to Comparative Pedagogy: A Physical Education Case Study. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15 (1), 105-115.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprintstudie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115-152). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gitomer, D. H. (2007). *Teacher Quality in a Changing Policy Landscape: Improvements in the Teacher Pool*. Zugriff am 18.06.19. Verfügbar unter http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/TQ_full_report.pdf
- Goc Karp, G., Brown, H., Youn Kwon, J. & Kulinna, P. H. (2020). Preparing Preservice Physical Education Teacher Educators for CSPAP Implementation. In R. L. Carson & C. A. Webster (Hrsg.), *Comprehensive School Physical Activity Programs. Putting Research Into Evidence-Based Practice* (S. 293-304). Champaign: Human Kinetics.
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport Bd. 21, S. 79-97). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gold, J. (2008). President's Council on Physical Fitness and Sports. In K. Keller (Hrsg.), *Encyclopedia of Obesity* (Volume 1, S. 623-628). Thousand Oaks: Sage.

- Goldfield, R. (2010). Physical Education, Teaching. In C. S. Clauss-Ehlers (Hrsg.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (S. 729-731). Boston: Springer.
- Goodway, J. D. (2012). Der amerikanische Kinder- und Jugendsport: Ein Überblick. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (S. 27-34). Münster: Waxmann.
- Goorman, D. & Hofmann, A. R. (2012). *Body, Mind and Spirit: Die YMCA-Vereinigung als ein führender Breitensportanbieter*. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (S. 185-198). Münster: Waxmann.
- Gough, D. E. (2005). Opportunity of a Lifetime: International Admissions to U.S. Colleges. *eJournal USA: Foreign Policy Agenda*, 10 (2), 31-33.
- Graber, K., Mercer, J., Templin, T. & Blankenship, B. (2014). Physical Education in the United States: Past, Present, and Future. In M-K. Chin & C. R. Edington (Hrsg.), *Physical Education and Health. Global Perspectives and Best Practice* (S. 531-544). Urbana: Sagamore Publishing.
- Graf, C., Dordel, S., Koch, B. & Predel, H.-G. (2006). Bewegungsmangel und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 57 (9), 220-225.
- Greenberg, J. Pomerance, L. & Walsh, K. (2011). *Student Teaching in the United States*. Zugriff am 30.07.19. Verfügbar unter https://www.nctq.org/dmsView/Student_Teaching_United_States_NCTQ_Report
- Grell, B. & Lammert, C. (2013). *Sozialpolitik in den USA. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grimmer, C (2013). „Splink“ – Netzwerk mit Nutzwert oder die Digitalisierung des deutschen Sports? In A. Hebbel-Seeger & T. Horky (Hrsg.), *Sport und Ökonomie. Crossmediale Kommunikation und Verwertung von Sportveranstaltungen* (S. 28-45). Aachen: Meyer & Meyer.
- Grimmett, P. P. & Young, J. C. (2012). *Teacher Certification and the Professional Status of Teaching in North America: The New Battleground for Public Education*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Großbröhmer, R. (1994). *Die Geschichte der preußischen Turnlehrer. Vom Vorturner zum staatlich geprüften Turnlehrer* (Schriftenreihe des Willibald Gebhard Instituts, Bd. 1). Aachen: Meyer & Meyer.
- Größing, S. (2007). Sport und Freizeit. In P. Röthig & S. Größing (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft. Kursbuch Sport* (5., unveränderte Aufl., S. 111-132). Wiebelsheim: Limpert.
- Grupe, O. (1987). *Sport als Kultur*. Osnabrück: A. Fromm.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik* (3., neubearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gulick, L. H. (1890). Physical education: A new profession. In American Association for the Advancement of Physical Education (AAAPE) (Hrsg.), *Proceedings of 5th Annual Meeting of the American Association for the Advancement of Physical Education* (S. 59–66). Ithaca: Andrus & Church.
- Güllich, A. & Krüger, M. (2013). *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium*. Springer Spektrum: Heidelberg.
- Gumprecht, B. (2008). *The American College Town*. Amherst und Boston: University of Massachusetts Press.
- Haag, H. (2004). Sport and Exercise Science : Disciplines and Main Topics as Expression of an Academic Discipline Representing a Unique and Integrated Concept. In H. Haag (Hrsg.), *Research Methodology for Sport and Exercise Science. A Comprehensive Introduction for Study and Research* (S. 19-22). Schorndorf: Hofmann.
- Haag, H. (2010). Schulsport aus internationaler Perspektive. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 176, S. 58-70). Schorndorf: Hofmann.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hahn-Bruckart, T. (2011). *Friedrich von Schlämbach – Erweckungsprediger zwischen Deutschland und Amerika. Interkulturalität und Transkonfessionalität im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hales, C. M., Carroll, M. D., Fryar, C. D. & Ogden, C. L. (2017). *Prevalence of Obesity Among Adults and Youth: United States, 2015-2016*. Zugriff am 07.05.19. Verfügbar unter <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db288.pdf>
- Hardman, K (2001). Comparative Physical Education and Sport. *International Journal of Physical Education*, 38 (3), 96-103.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A Global Perspective. *Kinesiology*, 40 (1), 5-28.
- Hardman, K. (2009). Comparative Physical Education and Sport. In Borms J. (Hrsg.), *Directory of Sports Science. Featuring: A Journey Through Time – The Changing Face of ICSSPE* (387- 407). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Hartmann-Tews, I. (2002). Sport for all: system and policy. In R. Naul & K. Hardman (Hrsg.), *Sport and Physical Education in Germany* (S. 153-164). London, New York: Routledge.
- Hartmann, B. (2008). *Die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum. Das Wirken des Erziehungswissenschaftlers Friedrich Schneider*. Dissertation, Universität Augsburg. Augsburg.
- Haß, F. (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hattie, J. (2009). The Black Box of tertiary assessment: an impending revolution. In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnson & M. Rees (Hrsg.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research* (S. 259-275). Wellington: Ako Aotearoa.
- Hawkins, B. (2012). Jugendsport in den USA: Vom Patriotismus zum „Athletic Capitalism“. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (S. 35-42). Münster: Waxmann.
- Heidorn, B. (2013). Exploring Role Modeling in Sport and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84 (7), 5-7.
- Hein, R. (2001). Sportlehrerausbildung! Wie steht's um deine Lehre?. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterhelt, M. Scholz & M. Weitzl (Hrsg.), *Im Sport lernen, mit Sport leben* (S. 447-454). Augsburg: Ziel.
- Heinrichs, W. (2010). *Hochschulmanagement*. München: Oldenbourg.
- Heinzel, F. (2009). Gleichwertige universitäre Bildung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in Deutschland. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 265 - 270). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, C. & Opel, K. (1997). Vergleichende Untersuchungen zur Sportlehrerausbildung für das Lehramt an Gymnasien in Deutschland (Stand: 1996). In Deutscher Sportlehrerverband (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung in der I. und II. Phase für Gymnasien und berufliche Schulen* (S. 34-71). Wetzlar: Eigenverlag.
- Henry, G. T, Bastian, K. C., Fortner, C. K., Kershaw, D. C., Purtell, K. M., Thompson, C. L. & Zulli, R. A. (2014). Teacher Preparation Policies and Their Effects on Student Achievement. *Education Finance and Policy*, 9 (3), 264-303.

- Hentig, H. v. (1996). *Bildung*. Weinheim. Basel: Beltz.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hetland, K. M. & Strand, B. N. (2010). A Descriptive Analysis of Undergraduate PETE Programs in the Central District. *International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance Journal of Research*, 5 (1), 3-9.
- Hildebrandt-Stramann, R. & Laging, R. (2005). Sinn und Unsinn von Standards im Sportunterricht. In R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 112-127). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte / Theorie und Praxis*. München: Huebner.
- Hill, G. M., Hannon, J. C. & Knowles, C. (2012). Physical Education Teachers' and University Teacher Educators' Perceptions Regarding Coeducational vs. Single Gender Physical Education. *The Physical Educator*, 69 (4), 265-288.
- Hillman, C. (2016). *American Sports in an Age of Consumption. How Commercialization Is Changing the Game*. Jefferson: McFarland & Company Publishers.
- Hitzler, R. (1991). Ist Sport Kultur? *Zeitschrift für Soziologie*, 20 (6), 479-487.
- Hofmann, A. (2012). Vorwort. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (S. 7-8). Münster. Waxmann.
- Hofmann, A. & Sinning, S. (2006). American sports begreifen. Kulturelle Aspekte und didaktische Zugänge. *Sportpädagogik*, 30 (2), 4-9.
- Hofmann, A. & van Ruiten, I. (2005). Physical Education im amerikanischen Bildungssystem oder wie steht es um den amerikanischen Schulsport? *Sportunterricht*, 54 (2), 41-46.
- Hofmann, J. (2019). Physical Education Teacher Education in Germany. In A. MacPhail, D. Tannehill & Z. Avsar (Hrsg.), *European Physical Education Teacher Education Practices* (S. 102-121). Meyer & Meyer: Maidenhead.
- Hofmann, J., Kehne, M., Brandl-Bredenbeck, H. P., & Brettschneider, W-D. (2006). Organisation und Durchführung des Sportunterrichts aus Sicht der Schulleitung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 94-114). Aachen: Meyer & Meyer.
- Hofstede, G. (2001). *Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management* (2. durchges. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Hollmann, W. & Strüder H. K. (2009). *Sportmedizin. Grundlagen für körperliche Aktivität, Training und Präventivmedizin* (5., völlig neu bearb. und erw. Auflage). Stuttgart: Schattauer.
- Holtfreich, C.-L. (2018). *Wirtschaft USA. Strukturen, Institutionen und Prozesse* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Honneth, A. (1999). Demokratie als reflexive Kooperation. In H. Brunkhorst & P. Niesen (Hrsg.), *Das Recht der Republik* (S. 37-65). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hooker, J. (2003). *Working Across Cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Horn, A. S. & Jang, S. T. (2017). *The Impact of Graduate Education on Teacher Effectiveness: Does a Master's Degree Matter?* Zugriff am 08.11.19. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587432.pdf>
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 11). Münster: Waxmann.

- Hörner, W (1993). *Technische Bildung und Schule: Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln: Böhlau.
- Hörner, W. (1996). Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In O. Anweiler (Hrsg.), *Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei* (4. völl. überarb. und erw. Aufl S. 13-30). Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, I. (2012). Die amerikanischen *Content Standards for Physical Education* am Beispiel der Bundesstaaten Kalifornien, Oregon und Washington. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (S. 77-96). Münster: Waxmann.
- Huerta, G. C. (2007). *Educational Foundations: Diverse Histories, Diverse Perspectives*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Humboldt Universität zu Berlin (2018). *Sportwissenschaft*. Zugriff am 18.11.2019. Verfügbar unter <https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/sgb/sportkombi>
- Humboldt, W. v. (1793/1903). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In A. Leitzmann (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften* (Bd. I, S. 97-254). Berlin: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften.
- Hummel, A. (2010). Legitimation des Schulsports. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 158-168). Schorndorf: Hofmann.
- Hums, M. A. & MacLean, J. C. (2018). *Governance and Policy in Sport Organizations* (4. Aufl.). Oxon: Routledge.
- Hunt, K., Griffin, L., Maina, M., Clifford, T., Martin, S. & Sparks, M. (2017). Unfit to Teach. *The Physical Educator*, 74 (4), 701-714.
- Ingersoll, R. (2004). Four Myths About America's Teacher Quality Problem. In M. Smylie & D. Miretzky (Hrsg.), *Developing the Teacher Workforce: The 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education* (S. 1-33). Chicago: University of Chicago Press.
- Ingersoll, R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education (CPRE).
- Ingersoll, R., Merrill, L. & Stuckey, D. (2014). *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force. Updated April 2014. CPRE Report*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Institut der deutschen Wirtschaft (2016). *Großer Handlungsbedarf in MINT-Fächern*. Zugriff am 19.08.2018. Verfügbar unter <https://www.iwkoeln.de/presse/iw-nachrichten/beitrag/neue-pisa-studie-grosser-handlungsbedarf-in-mint-faechern-317231.html>
- Institut für Demoskopie Allensbach (2018). *Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse. Codebuch*. Zugriff am 19.02.19. Verfügbar unter https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/AWA/AWA2018/Codebuchauschnitte/AWA2018_Codebuch_Sport_Freizeit.pdf
- Ipsos (2008). *Grundlagenstudie Sponsoring 2009*. Eigenverlag: Hamburg.
- Issues (2015). How Much Skill Competence Should Physical Education Teachers Have, and How Do We Best Prepare Undergraduate Students for Skill Competence. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86 (2), 55-58.

- Iverson, N (1966). *Germania, USA: Social Change in New Ulm, Minnesota*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jenkins, P. R. (2005). *Sports Science Handbook. The Essential Guide to Kinesiology, Sport and Exercise Science. Volume 2: I-Z*. Essex: Multi-Science Publishing.
- John F. Kennedy Presidential Library and Museum (o.A.). *The Federal Government Takes on Physical Fitness*. Zugriff am 13.05.19. Verfügbar unter <https://www.jfklibrary.org/learn/about-jfk/jfk-in-history/physical-fitness?p=2>
- Johnson, N., Reidy, L., Droll, M. & LeMon, R. E. (2012). *Program Requirements for Associate's and Bachelor's Degrees: A National Survey*. Zugriff am 25.07.19. Verfügbar unter https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/Program%20Requirements%20-%20A%20National%20Survey%281%29.pdf
- Jones-Palm, D. H. (2002). United States: Sport for All as a Complex and Uncoordinated Network. In L. P. Da-Costa & A. Miragaya (Hrsg.), *Worldwide Experiences and Trends in Sport for All* (S. 707-724). Oxford: Meyer & Meyer.
- Kämmerer, C. (2016). *Sportparks: Großsportanlagen der 1920er Jahre*. Marburg: Tectum.
- Kamala, J., Snyder, B., Tanner, L. & Wash, P. (2012). Are Physical Education Majors Models for Fitness? *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal*, 22 (1), 16-22.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift* (12), 481-494.
- Kanzler, K. & Paul, H. (2002). Einleitung. In K. Kanzler & H. Paul (Hrsg.), *Amerikanische Populärkultur in Deutschland*. (S. 7-20). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kastrup, V. (2016). Zur Gesundheit von Sportlehrkräften. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele* (S. 56-79). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kastrup, V., Wegener, M. & Kleindienst-Cachay, C. (2016). Sportunterricht in der Grundschule. Auf dem Weg zu einem stufenbezogenen Schulsportkonzept. In G. Stibbe & M. Holzweg (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports. Beiträge zu einer zeitgemäßen Diskussion* (S. 74-81). Schorndorf: Hofmann.
- Kaulitz, B. (2001a). Vergleichende Sportpädagogik. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 133, S. 95-104). Schorndorf: Hofmann.
- Kaulitz, B. (2001b). Comparative Physical Education in German Publications from 1999 until mid 2001. *International Journal of Physical Education*, 38 (1), 104-113.
- Keene, J. D. (2006). *World War I*. Westport: Greenwood Press.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 50-61.
- Kilgore, W. (2017). *2017 Grades and Grading Practices in U.S. Higher Education: A Cross Survey Perspective of Practice*. Zugriff am 27.12.19. Verfügbar unter https://www.aacrao.org/docs/default-source/research-docs/grades-and-grading-practices-in-u-s-higher-education-2017-with-full-appendices-final.pdf?Status=Temp&sfvrsn=24a6c6c3_16
- Kim, I., Lee, Y. S., Ward, P., Li, W. (2015). A Critical Examination of Movement Content Knowledge Courses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34 (1), 59-75.
- Kimball, R. (2014). Sport and American Religion. In S. A. Riess (Hrsg.), *A Companion to American Sport History* (S. 601-614). Hoboken: Wiley-Blackwell.

- King, E. & Alperstein, N. (2015). *Best Practices in Online Program Development. Teaching and Learning in Higher Education*. Routledge: New York.
- Kirsch, G., Harris, O., Nolte C. (2000). *Encyclopedia of Ethnicity and Sports in the United States*. Westport: Greenwood.
- Kittsteiner, J. (2017). Individuelle Förderung im Volleyballkurs – hochschuldidaktische Überlegungen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 263, S. 96-106). Hamburg: Feldhaus.
- Klafki, W. (1959). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 386-412. Wieder abgedr. in W. Klafki (1967), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25-45) (8./9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 91-102). Opladen: Leske + Budrich.
- Klautke, E. (2013). *Unbegrenzte Möglichkeiten. „Amerikanisierung“ in Deutschland und Frankreich (1900-1933)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Klein, C. C. (2014). Education Production Functions. In D. C. Phillips (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (S. 261-263). Thousand Oaks: SAGE.
- Kleinert, J. & Wolf, J. (2018). Neue Forschungsbefunde und zukünftige Entwicklungen in der Sportlehrerbildung: Eine Einführung. In J. Kleinert & J. Wolf (Hrsg.), *Schulsport 2020. Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung*. Baden-Baden: Academia.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (8), 11-29.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klose, N. (1980). *Organisationsmodell für den Unterricht in der Sportlehrerausbildung*. In: C. Kreiter & K. Willimczik (Hrsg.), 3. *Sportwissenschaftlicher Hochschultag. Referate und Diskussionsergebnisse vom 3. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft vom 1. – 3.10.1980 in Köln*. (S. 288-296). Clausthal-Zellerfeld: DVS.
- KMK (1998). *Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen – Universitäten und gleichgestellte Hochschulen* – Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_10_16-Muster-Rahmenordnung-Diplom-Uni.pdf
- KMK (2002). *Informationsschrift über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22.10.1999*. Zugriff am 11.10.2018. Verfügbar unter https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehrkraefte/mdb-sen-bildung-lehrer_werden-einstellungen-kmk_erkennung_lehraemter.pdf
- KMK (2003a). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule - Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule*. Zugriff am 27.02.19. Verfügbar unter

- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf
- KMK (2003b). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Zugriff am 15.10.2018. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- KMK (2004a). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Zugriff am 15.01.2019. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf
- KMK (2004b). *Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung*. Zugriff am 05.02.18. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_09_16-Schulsport-Schulentwicklung.pdf
- KMK (2004c). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Zugriff am 11.01.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK (2005a). *Die Bedeutung des Schulsports für Lebenslanges Sporttreiben*. Zugriff am 06.02.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_12_12-Schulsport-lebenslanges-Sporttreiben.pdf
- KMK (2005b). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Zugriff am 09.10.18. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf
- KMK (2005c). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Zugriff am 19.03.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf
- KMK (2007a). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Zugriff am 25.02.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf
- KMK (2007b). *Spitzensport und Hochschulstudium – Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz, Sportministerkonferenz, Deutschem Olympischen Sportbund und Hochschulrektorkonferenz* -. Zugriff am 18.02.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_17-Spitzensport-Hochschulstudium.pdf
- KMK (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Zugriff am 04.12.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf
- KMK (2013). *Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungs-*

- leistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung* Zugriff am 09.10.2018. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf
- KMK (2015). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2012-2015*. Zugriff am 22.09.18. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12-NationalerBericht_Umsetzung_BolognaProzess.pdf
- KMK (2017a). *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022. Schulsport nachhaltig fördern und systematisch weiterentwickeln – gemeinsame und gleichberechtigte Teilhabe für alle Schülerinnen und Schüler*. Zugriff am 11.02.2019. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Schulsport.pdf
- KMK (2017b). *Vereinbarung zur Förderung leistungssportorientierter Schülerinnen und Schüler an den Eliteschulen des Sports im Verbundsystem Schule, Sport und Internat*. Zugriff am 18.02.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_14-Eliteschulen-Sport.pdf
- KMK (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4)*. Zugriff am 25.11.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf
- KMK (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i d. F. vom 16.05.2019)*. Zugriff am 21.07.19. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Köcher, R. (Hrsg.). (2009). *Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie*. München, Allensbach: Saur.
- Kohl, H. W. & Cook, H. D. (Hrsg.) (2013). *Educating the Student Body. Taking Physical Activity and Physical Education to School*. Washington, D.C.: The National Academic Press.
- Köhler, H. (2006). Bildung ist Ländersache – Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 49-70). Weinheim: Beltz.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität - Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften - Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.
- König, S. (2006). Zum Wandel der Gymnasiallehrausbildung in Baden-Württemberg. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November in Tübingen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 161, S. 94-103). Hamburg: Czwalina.
- Konukman, F. (2015). Reform in Physical Education Teacher Education (PETE): A Critical Inquiry for the Future. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3 (4), 6-21.

- Konukman, F., Agbuğa, B., Erdoğan S., Zorba, E., Demirhan, G., Yılmaz, I. (2010). Teacher-coach Role Conflict in School-based Physical Education in USA: a Literature Review and Suggestions for the Future. *Biomedical Human Kinetics*, 2, 19-24.
- Krick, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *Sportunterricht*, 55 (2), 36-39.
- Kroll, W. P. (1971). *Perspectives in Physical Education*. New York und London: Academic Press.
- Krombholz, G. (1982). *Die Entwicklung des Schulsports und der Sportlehrerausbildung in Bayern von den Anfängen bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges*. Dissertation, Technische Universität München, Ludwig-Maximilians-Universität München. München.
- Krüger, A. (1972). Ein neues Strukturmodell des Zusammenhanges von Leistungs- und Breitensport. *Leistungssport*, 26 (6), 437-475.
- Krüger, M. (2005). *Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland* (2., neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, M., Emrich, E., Meier, H. E., Daumann, F. (2013). Bewegung, Spiel und Sport in Kultur und Gesellschaft – Sozialwissenschaften des Sports. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 337-394). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Kuhlmann, D. (1997). Sportlehrer/in heute – und die „Sportpraxis“ in der hochschulischen Ausbildung. Skizzierung von Gesprächsgegenständen einer Plenumsdiskussion. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 83, S. 211-220). Hamburg: Czwalina.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, D. (2003). Theorie und Praxis im Studium der Sportwissenschaft ... Aufgaben und Probleme. In I. Lüsebrink (Hrsg.), *>> Theorie und Praxis im Sportstudium <<* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 1. Aufl., Bd. 25, S. 44-61). Sankt Augustin: Academia.
- Kuhlmann, D. (2017). Sparteignungsprüfungen verstehen und gestalten. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 263, S. 245-254). Hamburg: Feldhaus.
- Kuhlmann, D., Radtke, C. & Reuschel, K. (2014). Zum Verfahren der Feststellung der besonderen Eignung für das Lehramtsstudium des Faches Sport. Problemaufriss und Erfahrungsbericht. *Sportunterricht*, 63 (7), 207-214. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Erziehender Sportunterricht: Wie kann Hochschule darauf vorbereiten? In: E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36-52). Butzbach-Griedel: AFRA Verlag.
- Kurz, D. (2001). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport – Orientierungen für einen erziehenden Sportunterricht. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterheld, M. Scholz & M. Weitzl (Hrsg.), *Im Sport lernen, mit Sport leben* (S. 173-180). Augsburg: Ziel.
- Kurz, D. (2008a). Standardisierung – Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.
- KVFF (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Zugriff am 13.03.19. Verfügbar unter http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Fachdidaktik_Forschung_und_Lehre.pdf
- KWMBL (2009). *Bewertungsmaßstäbe und Wertungstabellen für die sportpraktischen Prüfungen nach Lehramtsprüfungsordnung I*. Zugriff am 04.02.2019. Verfügbar unter <https://www.verkuendung-bayern.de/amtsblatt/dokument/kwmb1-2009-13-242/>
- Labaree, D. F. (2008). An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts* (3. Aufl., S. 290-306). New York: Routledge.
- Labaree, D. F. (2008). The Lowly Status of Education Schools. In D. Hartley & M. Whitehead (Hrsg.), *Teacher Education. Major Themes in Education. Volume III. Curriculum and Change* (S. 445-475). Oxon: Routledge.
- Lange, H. (2014). *Sportdidaktik und Sportpädagogik. Ein fachdidaktischer Grundriss*. München: Oldenbourg Verlag.
- Laureano, J., Konukman, F., Gümüşdağ, H., Erdoğan, S., Yu, J.-H. & Çekin, R. (2014). Effects of Marginalization on School Physical Education Programs: a Literature Review. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 64 (1), 29-40.
- LaVine, M. E. & Cortney, R. (2006). Physical Activity Patterns of PETE Majors: Do They Walk the Talk? *Physical Educator*, 63 (4), 184-195.
- Lebendig, C & Posselt, N. (2014). ‚Praxisschock‘ Referendariat. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion* (1. Aufl., S. 45-50). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Lee, M. (1972). The State of the Profession From World War I to Women’s Lib. In B. L. Bennett (Hrsg.), *The History of Physical Education and Sport* (S. 101-120). Chicago: The Athletic Institute.
- Lee, O., & Choi, E. (2011). A Comparison of Korean and U.S. physical education teacher education systems. *KEDI (Korean Educational Development Institute) Journal of Educational Policy*, 8 (2), 235-258.
- Lehner, M. (2019). *Beurteilen sportlicher Bewegungen. Untersuchung möglicher Einflussfaktoren auf die Beurteilungsleistung*. Dissertation, Universität Passau. Passau.
- Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2014). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>
- Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2016). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar

- unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Levin, H. M. (2017). Empirical Puzzles on Effective Teachers: U.S. Research. In M. Rosén, K. Y. Hansen & U. Wolff (Hrsg.), *Cognitive Abilities and Educational Outcomes. A Festschrift in Honour of Jan-Eric Gustafsson* (S. 189-206). Cham: Springer International Publishing.
- Lewis, G. (1972). Enterprise on the Campus: Developments in Intercollegiate Sport and Higher Education, 1875-1939. In B. L. Bennett (Hrsg.), *The History of Physical Education and Sport* (S. 53-66). Chicago: The Athletic Institute.
- Loewenberg Ball, D. & Williamson McDiarmid, G. (1990). The Subject-Matter Preparation of Teachers. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators* (S.437-449). New York: MacMillan.
- Ludwig-Maximilians-Universität München. *Allgemeines zur Ersten Staatsprüfung (= "Staatsexamen")*. Zugriff am 10.01.2019. Verfügbar unter https://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/erstes_staatsexamen/stex_begriffe/index.html
- Luh, A. (2006). Neuer Sport? Neuer Schulsport? Neue Studiengänge? – Auf der Suche nach einem zeitgemäßen universitären Vermittlungskonzept „Rückschlag-Sportspiele/Badminton. In H.-F. Voigt & G. Jendrusch (Hrsg.), *Chancen und Aufgaben von lokal und regional ausgerichteten universitären Studieninhalten* (S. 47-74). Hamburg: Czwalina.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüpke-Narberhaus, F. (2012). *Allensbach Studie. Junglehrer erleben Praxisschock*. Zugriff am 18.01.2019. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/neue-studie-wie-lehrer-ihre-ausbildung-arbeit-und-motivation-einschaetzen-a-829264-druck.html>
- Lutter, K. (1996). *Zur Entwicklung der Turnlehrerausbildung in Deutschland. Eine strukturgeschichtlich-sozialwissenschaftliche Untersuchung von den Anfängen bis zum 1. Weltkrieg*, Dissertation, Universität Bayreuth. Bayreuth.
- Lutter, K. (1997). Zwischen Lehrermangel und Lehrerarbeitslosigkeit – Quantitative Aspekte der Sportlehrerausbildung. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 88, S. 89-104). Hamburg: Czwalina.
- Lynn, S. K., Castelli, D. M., Werner, P. & Cone, S. L. (2007). *Seminar in Physical Education. From Student Teaching to Teaching Students*. Champaign: Human Kinetics.
- Manzon, M. (2007). Comparing Places. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Hrsg.), *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (CERC Studies in Comparative Education 19, S. 85-122). New York: Springer.
- Markovits, A. S. & Rensmann, L. (2007). *Querpass. Sport und Politik in Europa und den USA*. Göttingen: Verlag Die Werkstatt.
- Marshall, J. (2014). *Introduction To Comparative And International Education*. London: Sage Publications Ltd.

- McCullick, B., Baker, T. A., Tomporowski, P. D., Isaac, T., Templin, T. & Lux, K. (2012). An analysis of state physical education policies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31 (2), 200-210.
- McCullick, B., Belcher, D. & Hardin, B. (2004). Das Image von Sportlehrern in amerikanischen Filmen – ein Schreckensbild. *Sportunterricht*, 53 (10), 298-301.
- McCullick, B., Belcher, D., Hardin, B. & Hardin, M. (2003). Butches, Bullies and Buffoons: Images of Physical Education Teachers in the Movies. *Sport, Education and Society*, 8 (1), 3-16.
- McCullick, B., Hofmann, A. R., Huber, R. (2012). Der Sportunterricht oder die Physical Education an amerikanischen Schulen. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (German and American Studies Volume, Bd. 6, S. 59-76). Münster: Waxmann.
- McCullick, B., Schempp, P. & Schuknecht, G. (2000). The Status of Physical Education in the United States. *Dvs-Informationen*, 15 (1), 16-18.
- McGuinness, A. C. Jr. (2016). The States and Higher Education. In M. N. Bastedo, P. G. Altbach & P. J. Gumpert (Hrsg.), *American Higher Education in the Twenty-First Century* (4. Aufl., S. 238-280). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- McKenzie, J., Pinger, R. R. & Seabert D. M. (2018). *An Introduction to Community & Public Health* (9th Edition). Burlington: Jones & Bartlett.
- McKenzie, T. L., Prochaska, K., Sallis, J. F., LaMaster, K. J. (2004). Coeducational and Single-Sex Physical Education in Middle Schools: Impact on Physical Activity. *Research Quarterly für Exercise and Sport*, 75 (4), 446-449.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.
- McLaughlin, K. (2015, 19. März). Just why does America go so crazy for the NCAA tournament? *Daily Mail Online*. Zugriff am 13.05.19. Verfügbar unter <https://www.dailymail.co.uk/news/article-3001903/AP-EXPLAINS-March-Madness-America-goes-basketball-mad.html>
- Mechikoff, R. & Estes, S. (1993). *A History and Philosophy of Sport and Physical Education. From the Ancient Greeks to the Present*. Madison: Brown & Benchmark Publishers.
- Meier, S. (2012). Kompetenzorientierung in der Sportlehrerausbildung. In A-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde – Beispiele* (Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 147-160). Aachen: Shaker.
- Meinel, K., Schnabel, G. & Krug, J. (2015). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (12. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Melville, D. & Maddalozzo, J. (1988). The Effects of a Physical Educator's Appearance of Body Fatness on Communicating Exercise Concepts to High School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7 (1), 343-352.
- MetLife (2013). *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership*. Zugriff am 16.06.19. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542202.pdf>
- Metz-Göckel, S. (2004). *Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Women's College* (Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Metzler, M. (2003). Physical Education Teacher Education in the USA: Reform through Evolution. In K. Hardman (Hrsg.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions*. Schorn-dorf: Hofmann.

- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Michelli, N. M & Earley, P. M. (2011). Teacher Education Policy Context. In P. M. Earley, D. G. Imig & N. M. Michelli (Hrsg.), *Teacher Education Policy in the United States. Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations* (S. 1-14). New York und Oxon: Routledge.
- Michelli, N. M. & Karp, K. (2017). Accreditation as a Measure of Quality. In N. M. Michelli, R. Dada, D. Eldridge, R. M. Tamim & K. Karp (Hrsg.), *Teacher Education Quality. Accreditation from a Global Perspective* (S. 40-58). New York: Routledge.
- Mielke, G. (2009). *Vermarktung des Spitzenhandballs. Eine ökonomische Analyse der Handball-Bundesliga Frauen*. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum. Bochum.
- Miethling, W-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer / in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 6, S. 1-24). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Miljković, N. (2019). Systemversteherin werden. In A. Klein & N. Miljković, *Mein Start in die Hochschullehre. Ratgeber für Erstlehrende* (S. 21-43). Bern: Haupt.
- Mitchel, S. A. & J. L Walton-Fisette (2016). *The Essentials of Teaching Physical Education. Curriculum, Instruction, and Assessment*. Champaign: Human Kinetics.
- Möller, C. (1976). Lernziele in Sport-Lehrplänen. In D. Bierhoff-Alfermann (Hrsg.), *Lernziele in Sport-Lehrplänen* (Praxis der Sozialpsychologie Band 5: Soziale Einflüsse im Sport, S. 154-165). Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff.
- Monitor Lehrerbildung (2018). *Landesweite Vorgaben zur Studienstruktur*. Zugriff am 07.12.18. Verfügbar unter <https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/diagramm/blfrage3>
- Montgomery, J. A. (1975). The Growth of the Interscholastic Athletics Movement in the United States, 1890-1940. In E. F. Zeigler (Hrsg.), *A History of Physical Education & Sport in the United States and Canada* (S. 217-224). Champaign: Stipes Publishing Company.
- Moore, K. D. (2015). *Effective Instructional Strategies. From Theory to Practice* (4. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Moran, R. L. (2018). *Governing Bodies. American Politics and the Shaping of the Modern Physique*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Morey, A. I., Bezug, N. & Chiero, R. (1997). Preservice Teacher Preparation in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 4-24.
- MSWWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Müller, C., Petzold, R. & Schlöffel, R. (2013). 20 Jahre Sportwissenschaftliche Fakultät – Kontinuität und Diskontinuität in der Lehrerbildung für das Fach Sport. In M. Busse (Hrsg.), *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* (Jahrgang 54, Heft 2, S. 39-50). Berlin: Lehmanns Media.

- Myers, C. A., Slack, T., Martin, C. K., Broyles, S. T & Heymsfield, S. B. (2016). Change in Obesity Prevalance across the United States is Influenced By Recreational and Healthcare Contexts, Food Environments, and Hispanic Populations. *PLOS ONE*, 11 (2).
- Nakamura, Y. (2008). *Vielfalt in der Einheitlichkeit. Lehrerbildung unter den Bedingungen von Bologna*. Zugriff am 06.12.2018. Verfügbar unter <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/meldung/lehrerbildung-vielfalt-in-der-einheitlichkeit/>
- National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (o.A.). *Interstate Agreement*. Zugriff am 25.05.19. Verfügbar unter <https://www.nasdtc.net/page/Interstate>
- National Center for Education Statistics (2016). *Average undergraduate tuition and fees and room and board rates charged for full-time students in degree-granting postsecondary institutions, by level and control of institution: 1963-64 through 2015-16*. Zugriff am 12.06.19. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_330.10.asp?referrer=report
- National Center for Education Statistics (2018a). *Characteristics of Public School Teachers. Last Updated: April 2018*. Zugriff am 04.11.19. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_clr.asp
- National Center for Education Statistics (2018b). *Degree-granting postsecondary institutions, by control and level of institution: Selected years, 1949-50 through 2017-17*. Zugriff am 04.06.19. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_317.10.asp?current=yes
- National Center for Education Statistics (2019). *Public high school 4-year adjusted cohort graduation rate (ACGR), by race/ethnicity and selected demographic characteristics for the United States, the 50 states, and the District of Columbia: School year 2016-17*. Zugriff am 04.06.19. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/ccd/tables/ACGR_RE_and_characteristics_2016-17.asp
- National Center for Education Statistics (o.A.). *State High School Exit Exams, by Exam Characteristics and State: 2017*. Zugriff am 03.06.19. Verfügbar unter https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_5.asp
- National Physical Activity Plan Alliance (2018). *The 2018 United States Report Card on Physical Activity for Children and Youth*. Zugriff am 06.05.19. Verfügbar unter http://physicalactivityplan.org/projects/PA/2018/2018%20US%20Report%20Card%20Full%20Version_WEB.PDF?pdf=page-link
- Naul, R. (2002). Physical education teacher training. In R. Naul & K. Hardman (Hrsg.), *Sport and Physical Education in Germany* (S. 99-112). London, New York: Routledge.
- NCAA (2017). *2017 Football Attendance*. Zugriff am 06.05.19. Verfügbar unter http://fs.ncaa.org/Docs/stats/football_records/Attendance/2017.pdf
- NCAA (o.A.). *Scholarships*. Zugriff am 29.04.19. Verfügbar unter <http://www.ncaa.org/student-athletes/future/scholarships>
- Nelson, M. R. (Hrsg.). (2013). *American Sports: A History of Icons, Idols, and Ideas*. Santa Barbara: Greenwood.
- Neuber, N. (2010). Sportunterricht in der Primarstufe. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 276-289). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2011). Bildungspotenziale im Kinder- und Jugendsport – Perspektiven für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 143-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Neumann, P. (2010a). Sportunterricht in der Sekundarstufe I. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 290-305). Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. (2010b). Zwischen Kompetenz und Inkompetenz – Eine ländervergleichende Untersuchung zu Kompetenzerwartungen im Grundschulsport. *Sportunterricht*, 59 (2), 34-41.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neumann, P. (2017). Mehrperspektivischer Sportunterricht – Faktum oder Fiktion? *Info. Fachbereich Sport*, 45 (1), 3-8.
- Neumann, R. K. Jr. (2019). The Professions and Professional Education. In J. L. Rury & E. H. Tamura (Hrsg.), *The Oxford Handbook of The History of Education* (S. 316-334). New York: Oxford University Press.
- Newman, R. E. & Miller, M. T. (1990). Historical Overview of Physical Education Teacher Education Curricula in American Higher Education. Zugriff am 16.05.19. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381521.pdf>
- Nutz, T. (2009). *Varietäten des Menschengeschlechts. Die Wissenschaften des Menschen in der Zeit der Aufklärung*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- O'Sullivan, M. (1990). Physical Education Teacher Education in the United States. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61 (2), 41-45.
- O'Sullivan, M. (2005). Beliefs of Teachers and Teacher Candidates: Implications for
- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Zugriff am 14.06.19. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- OECD (2014). *Indicator D6: What does it take to become a teacher?* Zugriff am 28.11.19. Verfügbar unter [http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20D6%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20D6%20(eng).pdf)
- OECD (2017). *Obesity Update 2017*. Zugriff am 07.05.10. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/els/health-systems/Obesity-Update-2017.pdf>
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018. United States*. Zugriff am 14.06.19. Verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1574935803&id=id&accname=oid016082&checksum=A36631EC7D12A290D884BC32E47D1F3F>
- Ortenburger, A. (2010). *Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie*. Dissertation, Freie Universität Berlin. Berlin.
- Pachernegg, P (2011). Spitzensport im Spannungsfeld zwischen internationaler Kooperation und nationaler Sportkultur. In P. Pachernegg, C. Pichler, C. Pilz, D. Reicher & D. Semper (Hrsg.), *Internationale Beziehungen aus der Perspektive nationaler Öffentlichkeiten. Beiträge zur Soziologie internationaler Beziehungen* (S. 45-64). Berlin: LIT.
- Park, R. J. (1987). Physiologists, Physicians, and Physical Educators: Nineteenth Century Biology and Exercise, Hygienic and Educative. *Journal of Sport History*, 14 (1), 28-60.
- Parker, M. & Patton, K. (2018). Elementary physical education in the United States. In G. Griggs & K. Petrie (Hrsg.), *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (S. 242-254). Routledge: London und New York.

- Parkes, K. A. , Ritcher, G. K. & Doerksen, P. F. (2019). Measuring Dispositions in Preservice Music Educators. In T. S. Brophy (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education. Volume I.* (S. 871-900). New York: Oxford University Press.
- Parr, D. (2008). *Leistungssport und Breitensport: gesellschaftliche Aufgaben?* Potsdam: Friedrich-Naumann-Stiftung.
- Parreira do Amaral, M. (2015). Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In S.K. Amos & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (New Frontiers in Comparative Education, Bd. 2, S. 107-132). Münster: Waxmann Verlag.
- Paul, H. (2014). *The Myths That Made America. An Introduction to American Studies.* Bielefeld: transcript.
- Pearlman, M. & Tannenbaum, R. (2003). Teacher Evaluation Practices in the Accountability Era. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation. Part Two: Practice* (S. 609-642). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pennsylvania State University. *Part 1: The Penn State Student Teaching Program.* Zugriff am 30.07.19. Verfügbar unter <https://ed.psu.edu/cife/field-experiences/student-teaching/handbook/part-one#1-7-9-grading>
- Petzold-Rudolph, K. (2017). *Studienerfolg und Hochschulbildung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität.* Dissertation, Humboldt Universität zu Berlin. Berlin.
- Pfeiffer, L. (2001). Schulsport – „Unser Turnunterricht muss wieder einen politisch-pädagogischen, einen patriotischen Inhalt erhalten...“. Zur Entwicklung der Schulsports in der SBZ/DDR. In W. Buss & C. Becker (Hrsg.), *Der Sport in der SBZ und frühen DDR. Genese – Strukturen – Bedingungen.* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 109, S. 369-396). Schorndorf: Hofmann.
- Pfister, G. (2011). The Role of German Turners in American Physical Education. In G. Pfister (Hrsg.), *Gymnastics, A Transatlantic Movement. From Europe to America* (S. 5-37). London & New York: Routledge.
- Pfister, G. & Gems, G. (2012). Einblicke in den amerikanischen College-Sport. In A. R. Hofmann (Hrsg.), *Sport in den USA* (S. 113-124). Münster: Waxmann.
- Physical Activity Council (2019). *2019 Physical Activity Council's Overview Report on U.S. Participation. The Physical Activity Council's annual study tracking sports, fitness, and recreation participation in the U.S.* . Zugriff am 05.05.19. Verfügbar unter <http://www.physicalactivitycouncil.com/PDFs/current.pdf>
- Pietzonka, M (2014). *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Pilz, G. (2003). Sport als Kulturgut – Kultur und Sport und Sportkultur. In H.-G. Ulrichs, T. Engelhardt & G. Treutlein (Hrsg.), *Körper, Sport und Religion – Interdisziplinäre Beiträge.* (Forschen – Lehren – Lernen, Bd. 17, S. 155-170). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Placier, P. L., Moeketsi, L., Seroto, J., Loh, J., Montecinos, C., Vásquez, N. & Tirri, K. (2016). The History of Initial Teacher Preparation in International Contexts. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education. Volume 1* (S. 23-68). Springer Science+Business Media: Singapore.
- Pooley, J. C. (1988). The Use and Abuse of Comparative Physical Education and Sport. In E. F. Broom, R. Clumpner, B. Pendleton & C. A. Pooley (Hrsg.), *Comparative Physical Education and Sport Volume 5* (S. 3-16). Champaign: Human Kinetics.

- Popovic, C. & Green, D. A. (2012). *Understanding Undergraduates. Challenging our preconceptions of student success*. New York: Routledge.
- Preuß, H., Alfs, C., & Ahlert, G. (2012). *Sport als Wirtschaftsbranche: Der Sportkonsum privater Haushalte in Deutschland*. Wiesbaden: Gabler Research.
- Prohl, R. (1985). Sportstudium und Fachliteratur. Thesen zur <<Krise>> im Umgang mit sportbezogener Fachliteratur und einige empirische Befunde. *Sportunterricht*, 34 (3), 93-99.
- Prohl, R. (2008). Erziehung mit dem Ziel der Bildung. Der Doppelauftrag des Sportunterrichts. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 40–53). Balingen: Spitta.
- Prohl, R. (2010a). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler, A. Hummel, G. Stibbe & I. Bähr (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (Beiträge zu Lehre und Forschung im Sport, Bd. 176, S. 169–179). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2010b). *Grundriss der Sportpädagogik*. (3., korrigierte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport* (S. 165-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (1. Aufl., S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl., S. 64-84). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Gröben B. (1997). Bildung als Prinzip und Bewegung als Gegenstand des Sportstudiums. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 88, S. 181-194). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (Bildung und Sport, Bd. 9, S. 133-154). Springer VS: Wiesbaden.
- Pühse, U. & Gerber, M. (2005). (Hrsg.). *International comparison of physical education. Concepts, Problems, Prospects*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Pushkin, D. (2001). *Contemporary Education Issues. Teacher Training. A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Radhoff, M. & Ruberg, C. (2016). Die Lehramtsausbildung. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weisshaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Rao, V. K. (2008). *Teaching of Physical Education*. New Delhi: A.P.H Publishing Corporation.
- Rapp, S. (2014). Entscheidungshilfen zur Wahl der Prüfungsform. In E. Kröber (Hrsg.), *Entscheidungshilfen zur Wahl der Prüfungsform. Eine Handreichung zur Prüfungsgestaltung*. Stuttgart: Universitätsverlag.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007) Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-132). Münster: Waxmann.

- Rees, R. C. (2003). Spielen für den Sieg: Sportrituale in amerikanischen Schulen. *Sportunterricht*, 52 (10), 303-306.
- Regner, R. (2014). USA. In Institut für Angewandte Trainingswissenschaft Leipzig (Hrsg.), *Olympische Winterspiele 2014. Zur Entwicklung der nationalen Spitzensportkonzepte Russlands, Norwegens, Kanada, der USA und Frankreichs im Olympiazzyklus 2010-2014* (S. 198-229). Leipzig: Eigenverlag.
- Reinhart, K. & Krüger, M. (2007). Funktionen des Sports im modernen Staat und in der modernen Diktatur. *Historical Social Research*, 32 (1), 43-77.
- Resmovits, J. (2014, 12. November). Teacher Training Is A Ridiculously Easy Way To Ace College, Report Says. *HuffPost*. Zugriff am 14.06.2019. Verfügbar unter https://www.huffpost.com/entry/teacher-preparation-nctq_n_6142634
- Rhoades, G. & Sporn, B. (2002). Quality Assurance in Europe and in the US: Professional and Political Economic Framing of Higher Education Policy. *Higher Education*, 43 (3), 355-390.
- Richards, K. A. R., Housner, L. D. & Templin, T. J. (2018). Addressing Physical Education Teacher Socialization Through Standards-based Reform of Physical Education Teacher Education. *QUEST*, 70 (3), 334-353.
- Ries, F., Carbrera, C. Y. & Carriedo, R. G. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 16 (1), 2029-2054.
- Riess, S. A. (2015). *Sports in America From Colonial Times to the Twenty-First Century: An Encyclopedia*. London & New York: Routledge.
- Riordan, J. (1978). *Sports under communism. The USSR, Czechoslovakia, the GDR, China, Cuba*. London: C. Hurst.
- Riordan, J. (1980). *Sport in Soviet Society. Development of sport and physical Education in Russia and the USSR*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robert Koch-Institut (2011). *Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Daten und Fakten: Ergebnisse der Studie >>Gesundheit in Deutschland aktuell 2009 >>*. Zugriff am 18.02.19. Verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/GEDA09.pdf?__blob=publicationFile
- Roberts-Hull, K., Jensen, K. & Cooper, S. (2015). *A new approach: Teacher education reform*. Zugriff am 28.10.10. Verfügbar unter <https://learningfirst.com/wp-content/uploads/2017/12/Anewapproach.pdf>
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Röbken, H. (2009). Continuing Higher Education in the United States of America (USA). In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Continuing Higher Education and Lifelong Learning. An International Comparative Study on Structures, Organisation and Provisions* (S. 287-322). Dordrecht: Springer.
- Romerhausen, N. J. (2013). Strategies to Enhance Student Success: A Discourse Analysis of Academic Advice in International Student Handbooks. *Journal of International Students*, 3 (2), 129-139.
- Roschmann, R. & Löbig, A. (2014). *Dropout im Frauenfußball. Eine empirische Untersuchung*. In S. Sinning, J. Pargätzi & B. Eichmann (Hrsg.), *Frauen- und Mädchenfußball im Blickpunkt. Empirische Untersuchungen – Probleme und Visionen*. Berlin: LIT.
- Roslow Research Group (2009). *Physical education trends in our nation's schools: A survey of practicing K-12 physical education teachers*. Zugriff am 27.09.19. Verfügbar unter

- <https://www.shapeamerica.org/publications/resources/teachingtools/quality/upload/PE-Trends-Report.pdf>
- Rothstein, H. (1862). *Die Barrenübungen, in zwei Abhandlungen besprochen* (Vermischte Schriften über Gymnastik. Erstes Heft). Berlin: E.H. Schröder.
- Rudolf, B. (2017). Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In E. Diehl (Hrsg.), *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation* (S. 13-43). Bonn: Bundeszentrale für politische Aufklärung.
- Ryan, S., Fleming, D. & Maina, M. (2003). Attitudes of Middle School Students Toward their Physical Education Teachers and Classes. *Physical Educator*, 60 (2), 28-42.
- Saalfank, W-T & Lerche, M. (2013). *Lehramtsstudium modularisiert. Ein Ratgeber für das erziehungswissenschaftliche Studium*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Saekel, U. (2012). *Der US-Film in der Weimarer Republik – ein Medium der >>Amerikanisierung<<? Deutsche Filmwirtschaft, Kulturpolitik und mediale Globalisierung im Fokus transatlantischer Interessen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sage, G. H. & Eitzen, D. S. (2016). *Sociology of North American Sport* (10. Aufl.). New York: Oxford University Press.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Hrsg.), *Teacher Education around the World. Changing policies and practices* (S. 1-21). London und New York: Routledge.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6 (1), 100-124.
- Sandfuchs, U. (2005). Lehrerbildung in Deutschland. Entwicklungslinien, Konfliktmuster, Qualitätskriterien. In J. Bastian, J. Keuffer & R. Lehberger (Hrsg.), *Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen* (S.117-129). Weinheim und Basel: Beltz.
- Saß, I. (2001). Schulsport. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 403-409). Schorndorf: Hofmann.
- Sawyer, T. H. (2006). Point-Counterpoint. The Physically Illiterate Physical Educator. *The Physical Educator*, 63 (1), 2-7.
- Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik* (3., vollst. neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.
- Schempp, P. G. (2003). *Teaching Sport and Physical Activity. Insights on the Road to Excellence*. Champaign: Human Kinetics.
- Schierz, M. (2003). Schulsport. In P. Röthing & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. Aufl., S. 476). Schorndorf: Hofmann.
- Schmieder, J. (2017, 21. November). Wenn Neunjährige wie Profis gedrillt werden. *Süddeutsche Zeitung*. Zugriff am 01.05.19. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/sport/report-die-talent-ag-1.3758417>
- Schnabel-Schüle, H. (2012). Kultur der Lehrerbildung in Deutschland. In H. Schabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 19-40). Münster: Waxmann.
- Schriewer, J. (1992). *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. Antrittsvorlesung Humboldt- Universität zu Berlin, am 7. Dezember 1992.

- Schultz, J. (2018). A History of Kinesiology. In C. A. Olgesby, K. Henige, D. W. McLaughlin & B. Stillwell (Hrsg.), *Foundations of Kinesiology* (S. 41-52). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Schulz, N. (2010). Sport in der gymnasialen Oberstufe. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 306-320). Schorndorf: Hofmann.
- Schulze, B. (2005). *Sportarten als soziale Systeme. Ansätze einer Systemtheorie der Sportarten am Beispiel des Fußballs* (Edition Global-lokale Sportkultur, Bd. 14). Münster: Waxmann.
- Schulze, B. (2009). Die Organisation des Sports. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft. Kursbuch Sport* (6., völlig neubearb. Aufl., S. 101-124). Wiebelsheim: Limpert.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2017). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2., überarb. und erw. Auflage, S.19-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, M. (2016). *Lehrerbildung: Der einstudierte Praxischock*. Zugriff am 18.01.2018. Verfügbar unter https://www.huffingtonpost.de/marcel-schuetz/lehrerbildung-der-einstudierte-praxischock_b_7971502.html
- Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung*. Marburg: Tectum.
- Scott-Clayton, J. (2013). Information Constraints and Financial Aid Policy. In D. E. Heller & C. Callender (Hrsg.), *Student Financing of Higher Education. A Comparative Perspective* (S. 75-97). Routledge: New York.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS.
- Seligo, J. J. (2015, 20. Juli). How many colleges and universities do we really need? *Washington Post*. Zugriff am 25.10.19. Verfügbar unter <https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2015/07/20/how-many-colleges-and-universities-do-we-really-need/>
- Serrano-Veladere, K. (2008). *Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SHAPE America (2013). *Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education*. Zugriff am 24.04.19. Verfügbar unter <https://www.shapeamerica.org/standards/pe/upload/Grade-Level-Outcomes-for-K-12-Physical-Education.pdf>
- SHAPE America (2016). *Shape of the Nation. Status of Physical Education in the USA*. Zugriff am 22.04.19. Verfügbar unter https://www.shapeamerica.org/advocacy/son/2016/upload/Shape-of-the-Nation-2016_web.pdf
- SHAPE America (2017). *2017 National Standards for Initial Physical Education Teacher Education*. Zugriff am 07.06.19. Verfügbar unter http://www.ncate.org/~/_media/Files/caep/program-review/2017-shape-america-full-pete-standards-r.pdf?la=en
- SHAPE America (2019). *Letter to Our Higher Education Community*. Zugriff am 18.07.19 Verfügbar unter <https://www.shapeamerica.org/uploads/pdfs/2019/accreditation/CAEPDS.pdf>
- SHAPE America (o.A.). *About SHAPE America*. Zugriff am 13.07.2018. Verfügbar unter <https://www.shapeamerica.org/about/default.aspx>
- SHAPE America (o.A.). *About SHAPE America*. Zugriff am 13.07.2018. Verfügbar unter <https://www.shapeamerica.org/about/default.aspx>

- Shenk, G. E. (2005). *“Work or Fight!“. Race, Gender, and the Draft in World War One*. New York: Palgrave MacMillan.
- Shimon, J. (2011). *Introduction to Teaching Physical Education. Principles and Strategies*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 368-377.
- Smith, E. (2014). *Race, Sport and the American Dream* (3. Ed.,). Durham: Carolina Academic Press.
- Smith, R. (2017, 7. April). Where have all the goals gone in the Bundesliga? *New York Times*. Zugriff am 21.02.19. Verfügbar unter <https://www.nytimes.com/2017/04/07/sports/soccer/germany-bundesliga-scoring-decline.html>
- Smithee, M., Greenblatt, S. L. & Eland, A. (2004). *U.S. Culture Series: U.S. Classroom Culture*. Washington D.C.: NAFSA Association of International Educators.
- Söll, W. (1997). Zum Verhältnis von erster und zweiter Phase in der Sportlehrerausbildung. Das Problem der Praxisorientierung in der Lehrerausbildung. In Deutscher Sportlehrerverband (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung in der I. und II. Phase für Gymnasien und berufliche Schulen* (S. 29-33). Wetzlar: Eigenverlag.
- Söll, W. (2011). *Sportunterricht. Sportunterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer* (8., überarb. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Spartz, H. (1990). An ihrer Wiege steht kein Verein. Zur Sportlerbiographie in den USA. *Sportunterricht*, 39 (2), 67-70.
- Spears, B. & Swanson, R. A. (1983). *A History of Sport and Physical Activity in the United States* (2. Aufl.). Dubuque: WM. C. Brown Company Publishers.
- Sporting News Media, Kantar Media Sport & SportBusiness Group (2014). *The Global Sports Media Consumption Report 2014. US Overview*. Zugriff am 06.05.19, Verfügbar unter https://sportsvideo.org/main/files/2014/06/2014-Know-the-Fan-Study_US.pdf
- Staffo, D. & Stier, W. (2000). The use of fitness tests in PETE programs. *Journal of Physical education, Recreation & Dance*, 71 (5), 48-52.
- Stahura, B. (2006). Get fit in May. In President’s Council on Physical Fitness & Sports (Hrsg.), *The First 50 Years: 1956-2006*. Zugriff am 13.05.2019. Verfügbar unter <https://www.hhs.gov/sites/default/files/fitness/pdfs/50-year-anniversary-booklet.pdf>
- Statistisches Bundesamt (2018). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht - Wintersemester 2018/2019*. Zugriff am 23.10.19. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-vorb-2110410198004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019*. Zugriff am 14.10.19. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100197004.pdf?__blob=publicationFile
- Stephens, M., Warren L. K., Harner, A. L. & Owen, E. (2015). *Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-20 Countries: 2015*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport: Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stodden, D., Langendorfer, S. & Robertson M. A. (2009). The Association Between Motor Skill Competence and Physical Fitness in Young Adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (2), 223-229.
- Strand, B. N. (1992). A Descriptive Profile of Teacher Preparation Practices in Physical Education Teacher Education. *The Physical Educator*, 49 (2), 104-112.
- Strauss, V. (2015, 4. August). University president: Obama's proposed regs on teacher education are "Orwellian." *Washington Post*. Zugriff am 14.06.19. Verfügbar unter <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2015/02/02/university-president-obamas-proposed-regs-on-teacher-education-are-orwellian/>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers* (3. Aufl.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stroot, S. A. & Ko, B. (2013). Induction of beginning physical educators into the school setting. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Hrsg.), *The Handbook of Physical Education* (S. 425-448). Los Angeles: SAGE.
- Studienwahl.de (2019). *Lehramtsausbildung in den Bundesländern*. Zugriff am 22.03.19. Verfügbar unter <https://studienwahl.de/studienfelder/lehraemter>
- Stübig, F. & Stübig, H. (2018). Kategoriale Bildung und Kompetenzorientierung. Ist Wolfgang Klafkis Theorie noch zeitgemäß? In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (Bildung und Sport. Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Bd. 9, S. 29-48). Springer VS: Wiesbaden.
- Süddeutsche Zeitung. (2017a, 9. August). *Rummenigge zu Neymar-Transfer: "Andere Philosophie fahren"*. Zugriff am 22.08.2018. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/news/sport/fussball-rummenigge-zu-nyemar-transfer-andere-philosophie-fahren-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-170809-99-573037>
- Süddeutsche Zeitung. (2017b, 2. Februar). *Trump lässt Ansehen der USA in Deutschland massiv sinken*. Zugriff am 19.07.2018. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/news/politik/regierung-trump-laesst-ansehen-der-usa-in-deutschland-massiv-sinken-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-170202-99-137904>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Swann, L. C. (2003). *It's Never Too Late to Move For Health*. Zugriff am 13.05.19 Verfügbar unter <https://www.aging.senate.gov/imo/media/doc/hr96ls.pdf>
- Swanson, P. B. (2013). *Identifying and Recruiting Language Teachers. A Research-Based Approach*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Swanson, R. A. & Massengale, J. D. (1997). Exercise and Sport Science in 20th-Century America. In R. A. Swanson & J. D. Massengale (Hrsg.), *The History of Exercise and Sport Science*. Champaign: Human Kinetics.
- Syusch, R., Töpfer, C. & Tittlbach, S. (2016). Schülersgesundheit. In E. Balz, R. Erlemeyer, V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele* (S. 38-55). Aachen: Meyer & Meyer.
- Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. (2010). Teacher Education: Its Problems and Some Prospects. *Journal of Teacher Education*, 61 (5), 464-476.

- Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2017). Coaching und Diversity in Studium und Lehre – alter Hut oder neue Herausforderung? In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren* (S. 47-74). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Taliaferro, A. R., Ayers, S. F. & Housner, L. (2017). A Descriptive Analysis of the Application of PETE Standards. *The Physical Educator*, 74 (4), 606-626.
- Tatto, M. T. & Pippin, J. (2017). The Quest for Quality and the Rise of Accountability Systems in Teacher Education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 1*. London: SAGE.
- Teacher Education. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. González Valeiro (Hrsg.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport. A Homage to Maurice Piéron*. (S. 149-164). Lissabon: Faculdade de Motricidade Humana.
- Terhart, E. (1985). Was bildet in der Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 7 (3), 95-117.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & József Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 106 (4), 300-324.
- Terhart, E. (2015). Lehrerbildung als Gegenstand empirischer Forschung. Anmerkungen zur Situation und Entwicklung. In S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & F. Ragutt (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (S. 17-36). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz.
- Teuffel, F. (2017, 18. Oktober). DOSB-Bewerbung als Kulturerbe. Sportvereine – schützenswert wie die Brotkultur und das Hebammenwesen. *Der Tagesspiegel Online*. Zugriff am 12.02.19. Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/sport/dosb-bewerbung-als-kulturerbe-sportvereine-schuetzenswert-wie-die-brotkultur-und-das-hebammenwesen/20468604.html>
- The Cooper Institute (2013). *Fitnessgram®/Activitygram®. Test Administration Manual* (4., aktualisierte Aufl.). Champaign: Human Kinetics.
- The White House (2003). *President Bush's Healthier US Initiative*. Zugriff am 13.05.19. Verfügbar unter <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/infocus/fitness/>
- Thiel, A., Seiberth, K. & Mayer, J. (2013). *Sportsoziologie - ein Lehrbuch in 13 Lektionen* (2. Aufl.). (Sportwissenschaft studieren, Bd. 8). Aachen: Meyer & Meyer.
- Thiel, A., Seiberth, K. & Mayer, J. (2018). *Sportsoziologie - ein Lehrbuch in 13 Lektionen* (2. Aufl.). (Sportwissenschaft studieren, Bd. 8). Aachen: Meyer & Meyer.
- Thiele, J. (2001). Von „Erziehendem Sportunterricht“ und „Pädagogischen Perspektiven“. Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *Sportunterricht*, 50 (2), 43-49.

- Thierer, R. (1996). Theorie und Praxis der Sportarten in der Sportlehrerausbildung. *Dvs-Informationen*, (2), 5-15.
- Thierer, R. (2003). Theorie und Praxis der Sportarten: die sog. Praxiskurse in der Sportlehrerausbildung. In L. Lüsebrink (Hrsg.), <<*Theorie und Praxis im Sportstudium*>> (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 1. Aufl., Bd. 25, S. 62-84). Sankt Augustin: Academia.
- Thierer, R. (2009). Sportlehrerausbildung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2. erw. Aufl., S. 437 - 445). Schorndorf: Hofmann.
- Thomas, K. T., Lee, A. M. & Thomas, J. R. (2008). *Physical Education Methods for Elementary Teachers* (3. Aufl.). Champaign: Human Kinetics.
- Tiegel, G. & Krüger, W. (1989). *Müssen Sportlehrer sportlich sein?* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgsbücherei Schneider.
- Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 21 (4), 387-391.
- Tippelt, R. (2002). Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (S. 43-58). Wiesbaden: Springer.
- Tittlbach, S., Sygusch, R., Brehm, W., Seidel, I., Bös, K. (2010). Sportunterricht. Gesundheitschance für inaktive Kinde rund Jugendliche? *Sportwissenschaft*, 40 (2), 120-126.
- TNS Infratest (2017). *Special Eurobarometer 472 –December 2017. Sport and physical activity. Report*. Zugriff m 18.02.19. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82432>
- Tobash, L. (2005a). Choosing a College Major. *eJournal USA: Society & Values*, 10 (2), 39-46.
- Tobash, L. (2005b). Undergraduate Classroom Experience. *eJournal USA: Society & Values*, 10 (2), 47-49.
- Todd, J. (1998). *Physical Culture and the Body Beautiful. Purposive Exercise In the Lives of American Women 1800-1870*. Macon: Mercer University Press.
- Tremp, P. (2004). Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (3), 347-352.
- Trenberth, L. & Hassan, D. (Hrsg.) (2012). *Managing Sport Business. An Introduction*. London und New York: Routledge.
- Troche, S. J., Pinard Anderman, C. & Rammsayer, T. H. (2010). Die Vorhersage des Studienerfolgs in sportwissenschaftlichen Studiengängen durch sportmotorische Eignungsprüfungen und Schulleistung. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (2), 64-79.
- Trosien, G. (2007). Organisation des Sports. In P. Röthig & S. Gröbning (Hrsg.), *Sport und Gesellschaft. Kursbuch Sport* (5., unveränderte Aufl., S. 111-132). Wiebelsheim: Limpert.
- Tscherpel, R. (2006). Die Umwandlung der Lehramtsausbildung in Bachelor-/Master- Studiengänge – Strategien und Probleme bei der Umsetzung. In A. Thiel, H. Meier & Helmut Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Bd. 161, S. 279-295). Hamburg: Czwalina.
- U.S. Department of Education (2003). *Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge. The Secretary's Second Annual Report on Teacher Quality*. Washington D.C. : Editorial Publications Center.

- U.S. Department of Education (2011). *Our Future, Our Teachers. The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement*. Zugriff am 14.06.19. Verfügbar unter <https://www.ed.gov/sites/default/files/our-future-our-teachers.pdf>
- U.S. Department of Education (2016). *Preparing and Credentialing the Nation's Teachers. The Secretary's 10th Report on Teacher Quality*. Zugriff am 05.07.19. Verfügbar unter <https://title2.ed.gov/Public/TitleIIReport16.pdf>
- U.S. Department of Education (2018). *2018 Title II Reports. National Teacher Preparation Data. Academic Year 2016-17 Data*. Zugriff am 23.10.19. Verfügbar unter <https://title2.ed.gov/Public/Home.aspx>
- U.S. Department of Health and Human Services (2018). *Physical Activity Guidelines for Americans, 2nd edition*. Zugriff am 06.05.19. Verfügbar unter https://health.gov/paguidelines/second-edition/pdf/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf
- Ulmer, H.-V. (1993). Arbeitsphysiologie. In R. F. Schmidt & G. Thews (Hrsg.), *Physiologie des Menschen* (25., korr. Aufl., S. 683-704). Springer: Berlin.
- Ulrichs, H.-G. (2003). Das Kulturphänomen Sport – Theologische Anmerkungen. In H.-G. Ulrichs, T. Engelhardt & G. Treutlein (Hrsg.), *Körper, Sport und Religion – Interdisziplinäre Beiträge*. (Forschen – Lehren – Lernen, Bd. 17, S. 107-120). Idstein: Schulz-Kirchner.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Zugriff am 14.03.19. Verfügbar unter <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Valdez, G. (2015). U.S. Higher Education Classroom Experiences of Undergraduate Chinese International Students. *Journal of International Students*, 5 (2), 188-200.
- Vedder, R. K. (2004). *Going Broke by Degree. Why College Costs Too Much*. Washington D.C.: AEI Press.
- Vieira da Rosa, E. & Lee Shields, S. (1986). A Comparative Study of Physical Education Professional Preparation Programs in Brazil and the United States. In M.L. Krotee & E.M. Jaeger (Hrsg.), *Comparative Physical Education and Sport Volume 3* (S. 117-126). Champaign: Human Kinetics.
- Vierhaus, R. (1979). Bildung. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (S. 508–551). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vlček, P. (2011). A comparison of physical education (PE) development in the Czech Republic, Germany, and the USA – a historical perspective. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.* 41 (1), 51-59.
- Vogel, C., Simonson, J. & Tesch-Römer, C. (2017). Teilhabe älterer Menschen. In E. Diehl (Hrsg.), *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation* (S. 44-76). Bonn: Bundeszentrale für politische Aufklärung.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1997). Was Schüler woran lernen. In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 82, S. 25-36). Hamburg: Czwalina.
- Voll, S. (2006). Welche Kompetenzen benötigt der Sportlehrer? Gegenwärtige Schülererwartungen an den Sportlehrer. In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November in Tübingen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 161, S. 268-278). Hamburg: Czwalina.

- Voltmann-Hummel, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg. Lüneburg.
- Wall, T. J., Johnson, B. & Symonds, M. L. (2012). Preparing to Pass the Physical Education Praxis-II Examination: Increasing Teacher Candidate Test-Wiseness, Self-Efficacy and Content Knowledge in the Era of Accountability. *Journal of Assessment and Accountability in Educator Preparation*, 2 (1), 36-47.
- Walsh, K. & Tracy, C. O. (2004). *Increasing the Odds. How Good Policies Can Yield Better Teachers*. Zugriff am 08.11.19. Verfügbar unter https://www.nctq.org/nctq/images/nctq_io.pdf
- Walters, G. & Hamil, S. (2012). Corporate governance and the regulation of sport. In L. Trenberth & D. Hassan (Hrsg.), *Managing Sport Business. An Introduction* (S. 64-78). Oxon: Routledge.
- Warner, D. B. & Koeppel, K. (2009). General Education Requirements: A Comparative Study. *The Journal of General Education*, 58 (4), 241-258.
- Waschler, G. (2001). Schlussfolgerungen für das Fach Sport aus einer schulpädagogisch begründeten Lehrerbildung. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterheld, M. Scholz & M. Weigl (Hrsg.), *Im Sport lernen, mit Sport leben* (S. 231-238). Augsburg: Ziel.
- Wasmuth, H. (2016). Working Across Borders: Challenges of International Collaboration. In J. Böhm & R. Stütz (Hrsg.), *Vielfalt in der Bildung. Lehrerbildung und pädagogische praxis im internationalen Vergleich* (S. 113-126). Bielefeld: transcript.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Webber, K. L. (2015). Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. In M. Li & Y. Zhao (Hrsg.), *Exploring Learning & Teaching in Higher Education* (S. 369-394). Heidelberg: Springer.
- Webster, C. A., Webster, L., Cribbs, J., Wellborn, B., Lineberger, B. & Blake, M. (2014). The Relationship Between Preservice Teachers' Health-Related Fitness and Movement Competency in Gymnastics. *Physical Educator*, 71 (2), 203-217.
- Wedemeyer, B. (1996). *Starke Männer, starke Frauen. Eine Kulturgeschichte des Bodybuildings*. München: Beck.
- Weinstein, P. (2018). *Which colleges offer three-year bachelor's and why aren't they working?* Zugriff am 25.07.19. Verfügbar unter https://www.progressivepolicy.org/wp-content/uploads/2018/05/PPI_ThreeYearDegrees2018.pdf
- Weiß, O. & Norden, G. (2013). *Einführung in die Sportsoziologie* (2., überarb. und aktual. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Welch, P. D. (1996). *History of American Physical Education and Sport* (2. Aufl.). Springfield: Charles C Thomas.
- Wenzl, A. (1993). Der Leibeserzieher als Vorbild. *Sportunterricht*, 47 (2), 25-27.
- Wex, P. (2005). *Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Zugriff am 18.01.2019. Verfügbar unter <https://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>

- Whitney, J., Sage, J. & Butcher, M. (1988). Cardiorespiratory fitness: Role modeling by P.E. instructors. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59 (7), 81-84.
- Whorton, L. M. (2016). *Teachers' Unions and Education Reform in Comparative Contexts*. New York: Routledge.
- Wiater, W. (2012). Bildung und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 18-21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wiklund, P. (2016). The role of physical activity and exercise in obesity and weight management: Time for critical appraisal, *Journal of Sport and Health Science* 5 (2), 151-154.
- Wilkinson, S. D. (2017). Equity and inequity amidst curriculum reform. In C. D. Ennis (Hrsg.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (S. 187-200). London und New York: Routledge.
- Will, M. (2018, 22. August). Teachers in Kentucky No Longer Have to Earn a Master's Degree. *Education Week*. Zugriff am 24.06.19. Verfügbar unter http://blogs.edweek.org/edweek/teacherbeat/2018/08/teachers_kentucky_no_longer_earn_masters_degree.html
- Willborn, N. & Boekhoff, L. (2019, 28.06.). Rot-Grün-Rot will mehr Lehrer. Sportstudium kommt an die Uni Bremen zurück. *Weser Kurier*. Zugriff am 29.10.19. Verfügbar unter https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadt_artikel,-sportstudium-kommt-an-die-uni-bremen-zurueck-_arid,1840979.html
- Willner, B. & Rappoport, K. (2016). *Football's Game Changers: Icons, Record Breakers, Scandals, Super Bowls, And More*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Seattle: University of Washington.
- Winnick, J. P. (2017). Introduction to Adapted Physical Education and Sport. In J. P. Winnick & D. L. Porretta (Hrsg.), *Adapted Physical Education and Sport* (6. Aufl., S. 3-22). Champaign: Human Kinetics.
- Winter, M. (2004). *Ausbildung zum Lehrberuf. Die Diskussion um bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*. Halle-Wittenberg: Eigenverlag.
- Wippermann, K., Wippermann, C. & Kirchner A. (2013). *Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wise, A. E. (2004). What's Wrong with Teacher Certification? In L. C. Solmon & T. W. Schiff (Hrsg.), *Talented Teachers. The Essential Force for Improving Student Achievement* (S. 167-172). Greenwich: Information Age Publishing.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Zugriff am 25.02.19. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>
- Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. Zugriff am 06.07.19. Verfügbar unter http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/WR_2012_Akkreditierung.pdf
- Wolf, N. (1974). *Dokumente zum Schulsport. Bemühungen des Deutschen Sportbundes 1950-1974*. Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. & Kemna, P. (2011). Qualitätskriterien für den Sportunterricht – Entwurf eines Rahmenmodells und einer Skala zur erlebten Sicherheit. In K-O. Bauer & N. Loegemann (Hrsg), *Unterrichtsqualität und*

- fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 159-186). Münster: Waxmann.
- Woods, R. A. (2017). *Sports And Exercise*. Zugriff am 06.06.19. Verfügbar unter <https://www.bls.gov/spotlight/2017/sports-and-exercise/pdf/sports-and-exercise.pdf>
- Wright, S. (2013). Perceptions of Teaching Physical Education. In L. E. Ciccomascolo & E. C. Sullivan (Hrsg.), *The Dimensions of Physical Education* (S. 358-362). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Zeichner, K. (2006). Studying Teacher Education Programs: Enriching and Enlarging the Inquiry. In C. F. Conrad & R. C. Serlin (Hrsg.), *The SAGE Handbook for Research in Education. Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (S. 79-94). Thousand Oaks: SAGE.
- Zeichner, K. (2011). Assessing State and Federal Policies to Evaluate the Quality of Teacher Preparation Programs. In P. M. Earley, D. G. Imig & N. M. Michelli (Hrsg.), *Teacher Education Policy in the United States. Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations* (S. 76-101). New York: Routledge.
- Zeichner, K. & Bier, B. (2015). Opportunities and Pitfalls in the Turn toward Clinical Experience in U.S. Teacher Education. In E. R. Hollins (Hrsg.), *Rethinking Field Experiences in Preservice Teacher Preparation. Meeting New Challenges for Accountability* (S. 20-46). New York: Routledge.
- Zeigler, E. F. (1975). A History of Undergraduate Professional Preparation for Physical Education in the United States, 1861-1961. In E. F. Zeigler (Hrsg.), *A History of Physical Education & Sport in the United States and Canada* (S. 225-254). Champaign: Stipes Publishing Company.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55 (2), 40-44.
- Zimbalist, A. (2012). Sport League Design: Incentives and Performance in Major League Baseball. In M.-P. Büch, W. Maennig & H.-J. Schulke (Hrsg.), *Internationale Sportevents. Wettbewerb, Inszenierung, Manipulation* (S. 153-163). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmermann, H. (2000). Lehrerausbildung in Hochschule und Studienseminar. Anforderungen, Leistungen, Probleme. *Sportunterricht*, 49 (9), 283 - 288.
- Zimmermann, T. (2014). Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 1, 2., überarb. Aufl., S. 50-85). Bern: hep.

Versicherung (gem. §4 Abs. 3 Satz 1 Nr. 5 PromO):

Ich versichere hiermit

- an Eides statt, dass ich die Dissertation selbständig angefertigt, außer den im Schriftenverzeichnis sowie den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benutzt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, bezeichnet habe,
- dass ich die Dissertation nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einer anderen Hochschule zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.

Unterschrift