



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Auswahl- und Aufnahmeverfahren für das Studium „Bewegung und Sport“
im internationalen Vergleich“

verfasst von

Jakob Reiterer

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. Nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 456

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von: ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Abstract

Das Streben nach internationaler Vernetzung ist in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen zu beobachten, auch oder gerade für bildungsrelevante Fragestellungen wird hier keine Ausnahme gemacht. Mit der Einführung des Bologna- Prozesses verspürten die Institute der tertiären Bildung Handlungsbedarf, seit Bekanntgabe der Ergebnisse des PISA- Tests im Jahr 2000 bedarf es (vor allem im deutschsprachigen Raum) Erklärungen seitens der Hochschulen. Nicht nur aus diesen beiden Gründen ergibt sich nach dem Jahrtausendwechsel ein erheblicher Reformbedarf, zum einen für sämtliche bildungspolitischen Themenkreise (Schulsystem, Bildungsstandards, pädagogische Leitkonzepte etc.) zum anderen bzw. eigentlich speziell für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, stellt sie doch einen wesentlichen Gesichtspunkt für sämtliche Überlegungen dar. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Frage nach dem richtigen „Personalmanagement“, denn offensichtlich sind die gestellten Herausforderungen nur mit den „richtigen“ Personen bewältigbar. Wird hier nach einer Antwort für die „richtige“ Auswahl jener (Lehramts-) Studierenden getrachtet, befindet man sich mitten in der Thematik der vorliegenden Arbeit. Theorie und Praxis zeigen verschiedene Ansätze und Methoden von Auswahl- und Aufnahmeverfahren für das Lehramtsstudium generell und für das Fach „Bewegung und Sport“ speziell.

Since the implementation of the “*Bologna- agreement*” there is a need for action concerning the question, how teacher- education could be arranged the most satisfying way. The results of the PISA- investigation prescribed affected institutions to act rapidly, to keep the loss of progress as small as possible, compared with other countries. With the knowledge of a needed reform for the majority of educational topics, universities and institutions of the tertiary education started basic reforms. With “competence orientation” and the introduction of educational standards, the first steps were done. But there remained the question, which persons should be chosen in which way, to contrive these problems. This master- thesis gives an answer to the question, which theoretical methods and approaches are known in the literature, on the other hand examples from different countries are given to show, how things work out in reality. What remains is a collection of theoretical and practical concepts of how future students could be selected for their chosen studies.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Problemaufriss	7
1.2	Methode der Bearbeitung	10
1.3	Gliederung	12
2	Kompetenzorientierung & Bildungsstandards.....	14
2.1	Kompetenzorientierung und Bildungsstandards – ein Definitionsversuch.....	15
2.2	Was sind eigentlich „Kompetenzen“ – eine Begriffsdefinition	16
2.3	Der Grund der Einführung – eine aufklärende Analyse	18
2.4	Die Funktionen von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards – eine Feststellung	19
2.5	Kritik an Bildungsstandards - eine provokative Erläuterung	20
2.6	Umgang mit der neuen Leitvorstellung – eine Offerte an Alternativen	22
2.7	Das Problem der Umsetzung – eine neuerliche Kritik.....	22
2.8	Ein Ausschnitt aus der Realität – ein ernüchterndes Fazit	25
2.9	Die Schülerinnen- und Schülersicht – das zentrale Element?	28
2.10	Standards und Kompetenzen als Antwort auf die Bulimie-Pädagogik?	30
2.11	Input & Output – Deckmantel oder Heilmittel?	30
3	Zur Auswahl von Studierenden, unter besonderer Berücksichtigung der Auswahl von Studierenden für das Lehramtsstudium.....	32
3.1	Zur generellen Auswahl von Studierenden	33
3.2	Zur Auswahl von Studierenden für die Lehramtsausbildung, unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“	41
4	Auswahl- und Aufnahmeverfahren an ausgewählten Beispielen	56
4.1	Einführung.....	57
4.2	Thematic Network Project - AEHESIS	57
4.3	Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Österreich	60
4.3.1	Hochschulzulassung in Österreich.....	60
4.3.2	Zulassung zum Lehramtsstudium in Österreich	61
4.3.3	Öffentlichkeitsdebatte: Quo vadis?.....	63
4.3.4	Nationale Gegenüberstellung	64
4.3.5	Bewegung und Sport in Österreich.....	65

4.3.6	Das Zulassungsverfahren am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien.....	68
4.4	Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Japan.....	73
4.4.1	Das japanische Bildungssystem	73
4.4.2	Hochschulzulassung in Japan.....	76
4.4.3	Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Japan.....	80
4.4.4	der Stellenwert des Sports in Japan	83
4.4.5	Das Zulassungsverfahren für das Studienfach „Physical Education“ am „Department of Education“ der Ibaraki- Universität in Japan	86
4.4.6	Der Übergang in den Beruf nach dem Studium	88
4.5	Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Deutschland	89
4.5.1	Hochschulzugang in Deutschland	90
4.5.2	die SPRINT- Studie	91
4.5.3	Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland	93
4.5.4	Das Zulassungsverfahren an der Sporthochschule Köln	95
4.6	Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in der Schweiz.....	99
4.6.1	die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz.....	99
4.6.2	Sportwissenschaftliche Studiengänge in der Schweiz	104
4.6.3	das Zulassungsverfahren am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit der Universität Basel.....	105
4.7	Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Schweden.....	108
4.7.1	Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Schweden.....	110
4.7.2	die Zugangsregelungen zum Studium „Bewegung und Sport“ in Schweden.....	113
5	Zusammenfassung.....	115
6	Literaturverzeichnis	125

Vorwort & Danksagung

Für den Beginn dieser Diplomarbeit ist es mir ein großes Anliegen, meine Dankbarkeit an alle Personen auszusprechen, die mich während der Zeit des Schreibens der Diplomarbeit, aber auch während meiner gesamten Studienzeit unterstützt und begleitet haben.

Meinen Eltern möchte ich zum einen für die organisatorische und finanzielle Unterstützung während der vergangenen Jahre danken, da mir ihre Hilfe das Studium wesentlich erleichtert hat. Hauptsächlich aber möchte ich mich aber dafür bedanken, immer mit der Gewissheit ihres Rückhaltes und ihrer Unterstützung meinen Weg finden zu können

Meinen drei Geschwistern bin ich auch für die unzähligen gemeinsamen Stunden zu Dank verpflichtet, vor allem weil ich in diesen Stunden alle Gedanken rund ums Studium in den Hintergrund drängen konnte.

Gleiches gilt für meine Freunde (mit denen ich teilweise bereits seit 12 Jahren das gleiche Dach über dem Kopf teile) und auch für meine Studienkolleginnen und Studienkollegen, die oftmals scheinbar unüberwindbare Hürden relativierten und für den Großteil der Lehrveranstaltungen eine entspannte, lustige und konstruktive Atmosphäre schufen.

Speziell für das Verfassen dieser Diplomarbeit möchte ich mich sehr herzlich bei meinem Diplomarbeits- Betreuer Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner bedanken, durch dessen menschliche, ermutigende und stets konstruktive Hilfestellungen ich immerzu gern an diesem Projekt arbeiten konnte. Seit dem ersten Gespräch über ein Diplomarbeits- Betreuungsverhältnis habe ich mich voll unterstützt gefühlt. Zusätzliche Literatur- Hinweise, die Diskussionen im Plenum und die ständige Verfügbarkeit ebneten mir den Weg zu der Fertigstellung. Das gemeinsame Antreten beim Silvesterlauf 2014 und vor allem das persönliche und motivierende Feedback verliehen diesem Projekt eine äußerst menschliche Note, die ich sehr schätze.

Weiters möchte ich mich bei Prof. Masahi Watanabe (Professor für „Bewegung und Sport“ an der Ibaraki- Universität in Japan) bedanken, der mir das gesamte Programm der sportpraktischen Aufnahmeprüfung der Ibaraki- Universität übersetzte und auch restliche Fragen zu den Auswahl- und Aufnahmeverfahren an japanischen Universitäten beantwortete. Ohne dessen Hilfestellungen würde dieser Arbeit ein essentieller Bestandteil fehlen.

1 Einleitung

Der einführende Problemaufriss versucht, die Leserinnen und Leser ausgehend von aktuellen, bildungspolitischen Fragestellungen zur Thematik der ausgearbeiteten Diplomarbeit hinzuführen. Mit Hilfe der Ergebnisse des *PISA*- Tests und den u.a. durch den Bologna-Prozess bedingten Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Bedeutsamkeit der untersuchten Fragestellung unterstrichen. Des Weiteren wird die Methode der Bearbeitung beschrieben, abschließend wird kurz auf den Inhalt der einzelnen Kapitel eingegangen.

1.1 Problemaufriss

Spätestens mit dem Beginn des dritten Jahrtausends haben die Bemühungen um eine Internationalisierung sämtlicher bildungsrelevanter Fragestellungen eine zentrale Rolle in den kontroversen Diskussionen um eine erfolgreiche Bildungspolitik eingenommen. Tettenborn und Zopfi (2008, S. 5) verweisen hier beispielsweise auf den mittlerweile über den Hochschulbereich hinaus bekannten *Bologna*-Prozess, welcher als *der* zentrale Stützpfeiler einer internationalisierten, vergleichbaren und sich gegenseitig anerkennenden Hochschullandschaft dienen sollte. Angesichts der Tatsache einer immer weiter voranschreitenden Globalisierung und weltweiten Vernetzung stieg auch der Druck auf die Institute der tertiären Bildung, diesen Trend als Chance und potentielle Weiterentwicklungsmöglichkeit wahrzunehmen, und nicht als unangenehme temporäre Erscheinung abzutun, mit der Hoffnung, dies würde sich ohne größeren Strukturen umgehen lassen. Ulrich Teichler (2005, S.57 f.) bescheinigt den Hochschulen sogar einen gewissen „Legitimationsdruck“, da sich diese den Veränderungen der letzten Jahrzehnte stellen müssen: „*Als greifbare Resultate der Öffnungspolitik seit Ende der achtziger Jahre*“ ist immerhin auch die Möglichkeit bekannt, den Studienort frei zu wählen, was sicherlich für den Bedarf eines zumindest innereuropäischen Vergleiches ein wesentliches Kriterium war.

Einen zusätzlichen Meilenstein (bei den Bemühungen um eine internationale Vergleichbarkeit) markierte sicherlich auch der PISA-Test (*Programme for International Student Assessment*), der im Jahr 2000 durchgeführt wurde, und zum Ziel hatte, die Schulleistungen einzelner Länder international vergleichbar zu machen. Wieder mit den Auswirkungen der voranschreitenden Globalisierung begründet kann die mehr als berechtigte Frage gestellt werden, aus welcher Region bzw. welchen Ländern jene Schülerinnen und Schüler „hervorgehen“, die vergleichsweise eine höhere Leistung in unterschiedlichen Bereichen erbringen. Die Ergebnisse dieser Schulleistungsuntersuchung waren nicht nur für die Länder im deutschsprachigen Raum eine herbe Überraschung, als implizite Handlungsanweisung wurde dies trotzdem von den meisten Betroffenen verstanden: Weite Teile Europas waren von den Reformbewegungen erfasst - Österreich bemühte sich um eine Reform im Bereich des Bildungswesens (Schratz, 2001, S. 19) wie auch Deutschland (Horstkemper, 2001, S. 11), die Schweiz (Criblez, 2007, S. 377 f.) oder Schweden (Astrand, 2012, S. 6 f.). Mit diesen Reformbewegungen konnte auch erkannt werden, dass mehrere Länder ähnliche Vorstellungen und Ziele verfolgen – eines davon war, sich auf einer Kompetenzorientierung zu konzentrieren, wobei gegebene Bildungsstandards diese stützen sollten.

Kompetenzorientierung – ein Begriff, der in den vergangenen Jahren bildungspolitische Diskussionen geprägt hat wie nur wenig andere. Seit den Ergebnissen der PISA- Studie im (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000 (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 65; Tulodziecki, 2011, S. 53; Gruppe, Konfik, Krüger, 2004, S. 485) scheint dieser Terminus – stets in Verbindung gebracht mit jenem der Bildungsstandards – die kontroversen Debatten um das aktuelle Paradigma der bestmöglichen Ausbildungsformen zu definieren. Durch die Veröffentlichung der PISA- Ergebnisse 2001 stand Deutschland sowie Österreich unter PISA- Schock. Um nicht zu lange in der Schockstarre zu verweilen, wurde sofort (über)eifrig auf diese negative Prophezeiung reagiert, und zwar mit der Einführung von Bildungsstandards und dem Leitbegriff der Kompetenzorientierung (vgl. Balz, 2012, S. 16 f.). Weder zu diesem Zeitpunkt, noch Jahre später waren diese Überlegungen in Stein gemeißelt, bis heute wird über die bereits vor über einer Dekade eingeführten neuen Konzepte rege diskutiert. Auch nach fünf Jahren der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich meint Kleiner im Jahr 2007 (S. 12): *„Wie die erwähnten Kompetenzen vermittelt und in die Lebenswelt der Studierenden integriert werden sollen, ist ein konkretes Problem der Reform der Lehrer(innen)bildung“* (vgl. Kleiner, 2007, S. 12).

Diese Problemstellung zu diskutieren wird unter anderem auch zur Aufgabe der vorliegenden Arbeit erklärt, da dies in weiterer Folge als theoretische Basis gebraucht wird. Denn um die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu ihren bestmöglichen Leistungen zu bringen, bedarf es schließlich des besten Personals. Wie sämtliche Studierende analysiert, selektiert und ausgewählt werden sollen, ist zentraler Gegenstand dieser Arbeit. Wie die späteren Ausführungen zeigen werden, ist das System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein wesentlicher Bestandteil in den Diskussionen um eine Reform des Bildungssystems, werden hier doch bildungstechnische Probleme „beim Schopf gepackt“. Von inkompetenten (in welchen Bereichen auch immer) Lehrerinnen und Lehrern zu verlangen, Kompetenzorientierung zu vermitteln und Bildungsstandards zu erreichen scheint eine Aufgabe zu sein, die nur schwer zu bewältigen sein dürfte. Logischerweise wird hier der Schrei nach kompetentem Lehrpersonal laut – im Rahmen dieser Arbeit wird unter anderem auch danach gefragt, ob die Rezipienten diesen Schrei auch hören?

Genau diese Thematik (die jedoch bilateral – und nicht nur aus Sicht der Universitäten – behandelt wird) ist eben einer der zentralen Bestandteile der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit. Die Frage nach der Art des Auswahl- und Aufnahmeverfahrens stellt sich hier

jedoch auf zwei verschiedenen Ebenen – zuerst auf einer für alle Lehrerinnen und Lehrer – später wird speziell auf die Frage zur Auswahl von angehenden „Bewegungs- und Sport“-Lehrern bzw. Lehrerinnen eingegangen. Zu berücksichtigen ist hier jedoch, dass es zum einen keine festgelegten (weder international noch national) Kriterien gibt, zum anderen die Diskussion um verschiedene Formen zur Auswahl von angehenden Studierenden durch die in der Fachliteratur ausführlich geführten Diskussionen viele Aspekte zu berücksichtigen gilt. Diese verschiedenen Aspekte und Ansätze werden ebenfalls diskutiert und gegenübergestellt, auch um zu zeigen, wie groß die Bandbreite möglicher Überlegungen für diese Thematik ist.

Diese große Bandbreite zeigt nicht zuletzt, dass es in den theoretischen Ausführungen keinen zu erkennenden Konsens zwischen Expertinnen und Experten zu geben scheint. Aus diesem Grund soll ein Blick in die Praxis Aushilfe leisten, für die Länder Deutschland, Schweden, Österreich, Japan und die Schweiz wird aufgezeigt, wie diese Themenstellung praktisch gelöst wird. Eingangs soll hier jeweils das Bildungssystem (für ein besseres Verständnis) näher beschrieben werden, wobei vor allem Japan durch den kulturellen Unterschied ausführlicher behandelt wird, anschließend wird für jedes Land einzeln aufgezeigt, wie angehende Studierende für den Bereich der tertiären Bildung ausgewählt bzw. selektiert werden. In einem weiteren Schritt soll verdeutlicht werden, welche Hürden für angehende Lehramtsstudierende in den untersuchten Ländern zu nehmen sind, und abschließend wird dann noch aufgezeigt, ob und welche zusätzlichen Aufnahme- bzw. Auswahlkriterien es für das Studium „Bewegung und Sport“ in den fünf Ländern gibt.

1.2 Methode der Bearbeitung

Im vorangegangenen Unterkapitel „Problemaufriss“ sollte an die bearbeitete Fragestellung herangeführt werden, in diesem Unterkapitel soll aufgezeigt werden, anhand welcher Methode versucht wurde, sämtliche Teilfragen der ausgewiesenen Fragestellung zu beantworten.

Insgesamt kann die Vorgehensweise zur Bearbeitung dieser Themenstellung als *hermeneutische Methode* angegeben werden. Wernet (2009, S. 11) hält fest: *„Die Objektive Hermeneutik ist ein Verfahren der Textinterpretation mit dem Anspruch, die Geltung der Interpretation an intersubjektive Überprüfbarkeit zu binden. Diejenigen, die sich mit Texten beschäftigen, mag dieser Anspruch interessieren oder gar provozieren“*. Auch erwähnt der Autor zwei weitere Punkte, deren Bedeutung als zentral für die im Rahmen dieser Arbeit angestellten Analysen betrachtet werden können: *„Die Objektive Hermeneutik geht davon aus, dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert. Der Gegenstand der sinnverstehenden Wissenschaften bildet sich erst durch die Sprache und tritt in Texten in Erscheinung. Die soziale Wirklichkeit ist textförmig“* (Wernet, 2009, S. 11 f.). Auf der nächsten Seite führt der Autor weiter aus: *„Aus der Perspektive des methodischen Zugriffs stellen Texte Protokolle der Wirklichkeit dar. Ein Protokoll ist nichts anderes als eine vertextete soziale Wirklichkeit“* (Wernet, 2009, S. 12). Weniger philosophisch, dafür relativ lapidar erklärt Bräutigam (2003, S. 220), dass die *„Hermeneutik die Kunst der Auslegung von Texten ist“*.

Somit ist für die Bearbeitung der Frage- bzw. Themenstellung dieser Diplomarbeit zum einen klargestellt, dass es sich vereinfacht gesagt um eine Interpretation von Texten handelt, zum anderen soll auch offensichtlich werden, dass keine zusätzlichen empirischen Forschungsmethoden für einen Kenntnissgewinn verwendet wurden. Also stützen sich auch sämtliche Ergebnisse dieses Forschungsprojektes auf die Auslegung bzw. Interpretation der verwendeten Texte.

Natürlich soll die Methode der Bearbeitung in Bezug auf die einzelnen Abschnitte dieser Arbeit noch näher erläutert werden. Im zweiten Kapitel wird einführend die Thematik Kompetenzorientierung bzw. Bildungsstandard behandelt, für deren Bearbeitung vor allem Werke aus dem Bereich der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften verwendet wurden. Beim Auswählen relevanter Literatur wurde hauptsächlich der Online- Katalog der Universitätsbibliothek Wien verwendet. Da dieser Themenbereich relativ weitläufig ist, wurden

zumeist Werke verwendet, die sich explizit mit eben jenem Bereich beschäftigen. Zeitschriften und Beiträge in Sammelwerken (zum Beispiel aus der „*Psychologischen Rundschau*“ oder aus der „*Zeitschrift für Pädagogik*“) wurden verhältnismäßig weniger oft eingebaut. Im dritten Kapitel – welches schon spezifischer als das einführende, erste Kapitel ist – werden Beiträge aus Zeitschriften und Sammelbänden bereits wesentlich öfter verwendet. Der Hauptgrund für diese Methode der Bearbeitung liegt in der unterschiedlichen Aktualität: Für den gesamten Bereich dieser Diplomarbeit wurde versucht, nur Beiträge und Werke „aus diesem Jahrtausend“ (also publiziert nach 2000) zu verwenden. Dies war vor allem für den Bereich der Kompetenzorientierung bzw. der Bildungsstandards gut zu bewerkstelligen, da die Causa um jenes „pädagogische Leitkonzept“ auch erst in diesem Jahrtausend an Aufmerksamkeit gewann.

Schon genauer bzw. aktueller sollten die Quellen für das dritte Kapitel sein, da hier auch eine Themenstellung behandelt wird, die nach wie vor kontrovers diskutiert wird. Aus diesem Grund wurde auch *eher* auf Zeitschriften und Beiträge in Sammelbänden zurückgegriffen, da hier der Zugang zu aktuelleren Quellen leichter möglich war. Hier spielte vor allem die Suchmaschine der Universitätsbibliothek Wien („*u:search*“) eine große Rolle, da sicherlich der Großteil der zitierten Zeitschriften so ausfindig gemacht werden konnte. Ein Teil jener Beiträge aus Zeitschriften und Sammelbänden konnte auch als „*Online- Resource*“ genutzt werden.

Zusätzlich wurde auch noch das Angebot der SPOLIT- Datenbank („*Sportwissenschaftliche Literatur des Bundesinstitutes für Sportwissenschaft*“) in Anspruch genommen, wobei hier vor allem nach Quellen gesucht wurde, die eher in die sportwissenschaftliche als in die pädagogisch- didaktische Richtung gehen.

Im vierten Kapitel werden Auswahl- und Aufnahmeverfahren an aktuellen Beispielen aufgezeigt. Hierfür war es natürlich von größter Bedeutung, aktuelle Quellen zu verwenden. Dies konnte mit dem Einbeziehen der Homepages der jeweiligen Universitäten bzw. Institute bewerkstelligt werden: Für jedes Institut bzw. „Department“ wurde die Homepage nach Informationen zu den Zulassungsverfahren durchforstet. Somit konnte nicht nur die Spezifität für die ausgewählten Beispiele gewährleistet werden, sondern vor allem auch die Aktualität. Dieser Vergleich der auf den Homepages veröffentlichten Daten war somit ebenso zentraler Bestandteil der vorliegenden Arbeit.

Zusammengefasst ergibt sich eine hermeneutisch- literaturgestützte und auf die Webrecherche bezogene Methode der Bearbeitung.

1.3 Gliederung

Im zweiten (bzw. inhaltlich ersten) Kapitel wird auf die grundlegende Basis dieser Arbeit eingegangen, nämlich auf das Phänomen der Kompetenzorientierung und die Bedeutung von Bildungsstandards. Diese beiden sind für weiterführende Themenstellungen von großer Bedeutung, deswegen werden sie in einer ersten Einführung kritisch diskutiert, wobei in jenem Kapitel speziell auf die Begriffsdefinition eingegangen werden soll und die Gründe für die Einführung und die Funktion von Bildungsstandards erläutert wird. Anschließend wird noch aufgezeigt, welcher Kritik sich das neue Leitkonzept zu stellen hat und welche Ergebnisse von bereits durchgeführten Studien über die Umsetzung der Kompetenzorientierung bekannt sind. Zum Abschluss wird noch angeführt, welche Rolle die Überlegungen hinter der Ausrichtung an „Input“- und „Output“ haben.

Im dritten (stark hermeneutisch dominierten) Hauptkapitel stehen verschiedene Ansätze und Überlegungen zur Auswahl von Studierenden im Mittelpunkt. Hier werden Erkenntnisse und Meinungen von Expertinnen und Experten gegenübergestellt, um einen umfassenden Überblick über die gesamte Bandbreite möglicher Konzepte zu geben. Erarbeitet wird ein Reigen unterschiedlicher Methoden für Zulassungs- und Auswahlverfahren zum Lehramts- bzw. „Bewegungs- und Sport“- Studium. Diese werden hinsichtlich sich ergebender Vorteile, Nachteile, Schwierigkeiten und Praktikabilitäten analysiert. Implizit soll dieses Kapitel auch aufzeigen, welche Ansätze anderen gegenüber bestimmte Vorteile aufweisen bzw. welche Nachteile konzediert werden müssen. Die Leserin bzw. der Leser soll sich nach dem Kapitel über die Methoden und Überlegungen zur Auswahl von Studierenden umfassend verständigt fühlen, auch soll konstatiert werden, dass es nicht die *eine, alleinige* Wahrheit über die richtigen Methoden und Konzepte für Auswahl- und Aufnahmeverfahren zu den jeweiligen Bereichen gibt.

Im vierten und längsten Kapitel wird die Praxis mit ins Spiel gebracht. Aufbauend auf der im dritten Hauptkapitel erarbeiteten theoretischen Basis werden die angewendeten Systeme zur Zulassung und Selektion für die Länder Österreich, Deutschland, Schweiz, Schweden und Japan näher unter die Lupe genommen. Auch für die Praxis wird das bisher eingesetzte „Top- Down“- System verwendet, welches darauf abzielt, zuerst die allgemeine Hochschulzulassung in dem jeweiligen Land darzustellen, danach werden etwaige Auswahl- und Aufnahmeverfahren für das Lehramtsstudium generell aufgezeigt (sofern es welche gibt). Der gleiche Schritt wird dann speziell für die Auswahl zum Studium „Bewegung und

Sport“ durchgeführt, wobei hier gleich im Vorhinein darauf verwiesen werden muss, dass nicht alle analysierten Systeme ein Auswahlprozedere für diesen Schritt vorgesehen haben.

Im fünften Kapitel kommt es zur zusammenfassenden Conclusio, wo durch die erarbeiteten theoretischen Konzepte und die erörterten praktischen Strukturen die Frage hinsichtlich unterschiedlicher Auswahl- und Aufnahmeverfahren zum einen für das Lehramtsstudium generell, zum anderen speziell für das Studium „Bewegung und Sport“ beantwortet werden können. Hier werden auch noch einmal die wichtigsten länderspezifischen Charakteristika angeschnitten, was auch einen abschließenden Überblick bzw. eine Vergleichbarkeit über die angewendeten Systeme zulässt, wobei gleich im Vorhinein konzidiert werden kann, dass die Heterogenität hinsichtlich jener Forschungsfrage eine große Rolle spielt. Oder um es in den Worten Teichlers (2005, S. 149) auszudrücken, der meint, dass *die Hochschulzulassung keineswegs durch ein hohes Maß an Übersichtlichkeit und Konsistenz gekennzeichnet ist*. Aber auch diese Erkenntnis wird sich im Laufe der Arbeit als ein zentrales Ergebniskriterium herausstellen.

2 Kompetenzorientierung & Bildungsstandards

Der Begriff der Kompetenzorientierung ist bereits öfter genannt worden, ebenso jener der Bildungsstandards. Das folgende Kapitel gibt Einblick darüber, was denn Kompetenzorientierung eigentlich bedeutet, wozu Bildungsstandards gut sein sollen, wie es zur Einführung dieses neuen pädagogischen „Leitkonzeptes“ kam und welche praktischen Probleme es bei der Umsetzung jener Vorstellungen gibt.

2.1 Kompetenzorientierung und Bildungsstandards – ein Definitionsversuch

Festgestellt sei gleich zu Beginn, dass es sich bei diesen zwei Termini um keine voneinander getrennten Phänomene handelt, vielmehr bedingt das eine das andere, wie bereits Klieme im Jahr 2003 in seiner Definition von Bildungsstandards aufzeigt: *„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen 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 Aufgabenstellung umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“* (Klieme et al., 2003, zit. n. Dikettmüller, 2013, S. 6). Drieschner (2009, S. 9) geht in dieser Hinsicht einen Schritt weiter und nennt die Förderung der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler als das zentrale Ziel der unterrichtspraktischen Umsetzung von Bildungsstandards. Somit ist auch für den Inhalt dieser Arbeit festgestellt, dass sowohl „Kompetenz“ als auch „Bildungsstandards“ stets gemeinsam betrachtet wird.

Der Begriff der Kompetenz hat seine Wurzeln im lateinischen, wo er so viel bedeutet wie „zusammentreffen“, „zu etwas fähig sein“ oder „ausreichen“, bzw. auch „Zuständigkeit“ und „Befugnis“, dies aber in einem politischen Sinn (vgl. Drosdowski, 1989, S. 866 und Weiß, 1996, S. 1854). Auch wenn die semantische Analyse dieses Ausdrucks nicht unbedeutend ist, so muss jedoch auch festgehalten werden, dass es sich bei dem Begriff „Kompetenz“ nicht um einen besonders ausgefallenen handelt: Klieme und Hartig (2007, S. 12) stellen fest, dass dieses Wort sehr häufig in der deutschen Alltagssprache verwendet wird gehört es doch unter die 5000 am häufigsten verwendeten Worte. Im Vergleich dazu werden „Freizeit“, „Unterhaltung“ und „Witz“ weniger oft verwendet (vgl. Klieme und Hartig, 2007, S. 12). Deswegen gibt es für diesen Ausdruck eine erste Begriffsbestimmung bzw. Abgrenzung, da es von Bedeutung ist, diesen Begriff differenziert zu betrachten (diese verschiedenen Sichtweisen bzw. Paradigma sind jedoch nicht als trennscharf zu betrachten).

Im ersten, sprachtheoretischen Konzept geht es hauptsächlich um die Frage des Erlernens einer Sprache. Hier bedeutet Kompetenz die Fähigkeit zu sprechen, jedoch wird auch darauf verwiesen, dass dies durch ein nicht direkt zu beobachtendes kognitives System – gepaart mit einer beobachtbaren Umsetzung des Sprechverhaltens – geschieht (vgl. Tulodziecki, 2011, S. 54 f.). Im gesellschaftskritischen Ansatz steht vor allem die kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt, die dazu beitragen soll, unter der Voraussetzung

herrschaftsfreier Diskurse kommunikative Situationen (mit-) zu gestalten. Die Fähigkeit, Lesen und Schreiben, aber sich auch andere Fähigkeiten aneignen zu können, um damit einen Gebrauchswert in der lebensweltlichen Umwelt erzeugen zu können, werden der Definition des funktional- paradigmatischen Kompetenzkonzeptes zugeordnet. Und im handlungstheoretisch- pädagogischen Konzept bezeichnet Kompetenz *„Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften, bzw. Wissen und Können und Einstellungen, [...] für selbstständiges Urteilen und Handeln“* (in Anlehnung an Tulodziecki, 2011, S. 58).

Hier muss wieder auf die lateinische Bedeutung des Begriffs („*zusammentreffen*“) verwiesen werden, da es vor allem im handlungstheoretisch- pädagogischen Konzept offensichtlich um die individuellen Anforderungen an das Subjekt geht, die mit Hilfe von (sprachlich- handlungstheoretischen) Aspekten bzw. Kompetenzen gelöst werden können. Bezogen auf die pädagogischen Aspekte bzw. aus der Sicht der Kognitionspsychologie meinen Ziegler, Stern & Neubauer (vgl., 2012, S. 14), dass Kompetenz genau dieses *Zusammentreffen* von individuellen Voraussetzungen mit den Anforderungen der Umwelt betont. Das zeigt, dass es sich bei dieser Eigenschaft nicht nur um das reine Potential einer Person handelt, vielmehr geht es darum, diese Fähigkeit bzw. dieses Wissen in einem bestimmten Gebiet anwenden zu können.

2.2 Was sind eigentlich „Kompetenzen“ – eine Begriffsdefinition

Eine Gegenüberstellung mehrerer Kompetenzdefinitionen soll zu Beginn dazu dienen, durch eine vergleichende Analyse Schwerpunkte und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Definitionen zu erarbeiten: Weinert (2001, S. 27) definiert Kompetenz als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“*. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, welches für die Verankerung dieser Erneuerung in der Gesetzgebung zuständig ist, formulierte den Kompetenzbegriff folgendermaßen: *„Im Sinne dieser Verordnung sind „Kompetenzen“ längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen“* (vgl. Schmid, 2009, S. 1). Rela-

tiv pragmatisch formuliert Plöger den Begriff im Jahr 2006 (S. 21) – drei Jahre bevor der Kompetenzbegriff die Bildungsdiskussion beherrschte – so: *„Im Begriff der Kompetenz werden Wissen und Handeln adäquat aufeinander bezogen“*. Wie jedoch ein Handeln ohne Wissen vonstattengehen könnte, bzw. was als „adäquat“ - in diesem Zusammenhang sicher nicht von geringer Bedeutung wäre- gemeint sein könnte, wird nicht näher erläutert, was doch zu kritisieren wäre. Und trotzdem – diese beiden Attribute (Wissen & Handeln) scheinen die „Grundpfeiler“ des Kompetenzbegriffs zu sein, was auch die folgende Definition zeigt: *„Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw.- Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial- kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigen und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit“* (Klieme & Hartig, 2007, S. 21).

Nach dieser Diskussion vier verschiedener Kompetenz- Definitionen soll ein abschließender Vergleich angestellt werden: Kaufhold (2006, S. 22 ff.) versucht sich in einer Zusammenfassung der Charakteristika mehrerer Kompetenz- Definitionen und kam zum Schluss, dass sich die meisten Definitionen vier Grundmerkmale bedienen: Zum einen konzentriert sich eine (bestimmte) Kompetenz auf eine bestimmte Situation, des weiteren kommt es in dieser Situation zum Handeln des betroffenen Subjekts, wodurch ein Teil der bestehenden Kompetenz sichtbar wird. Das dritte Grundmerkmal nach Kaufhold ist die Tatsache, dass die jeweiligen Kompetenzen stets personengebunden sind und nicht auf andere Personen übertragen werden können, und viertens – das für den Kontext der Schule wahrscheinlich wichtigstes Grundmerkmal: Kompetenzen sind grundsätzlich erlernbar und können gefördert werden, sind also nicht „konstant“. Außerdem sind sie langandauern und trotzdem modifizierbar, das bedeutet aber auch, dass sie bei fehlenden Anwendungsmöglichkeiten verloren gehen können (in Anlehnung an Kaufhold, 2006, S. 22 ff.)

Frey (2004, S. 904 ff.) zeigt im Rahmen seiner Diskussion über den Kompetenz- Begriff eine (gängige) Unterteilung in verschiedene Arten der Kompetenz, die er insgesamt als *„Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten“* bezeichnet:

Tab.1: Kompetenzunterteilung nach Frey (2004, S. 904 ff).

Fachkompetenz: diszipliniert ausgelegt, ständig im Wandel, Weiterbildung als Voraussetzung, Spezialisierung der jeweiligen Person.	Methodenkompetenz: Denk- und Handlungsfähigkeit innerhalb eines Bereichs, zum Beispiel zielorientiertes Handeln, Analysefähigkeit oder Flexibilität.
Sozialkompetenz: Ziele durch die Kooperation mit anderen Personen erreichen, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, zum Beispiel Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit.	Personalkompetenz: Selbstmotiviert- und verantwortlich handeln, Handeln aus Selbstsicht, alleine Entscheidungen treffen, lebensführende Einsichten.

Außerdem bezieht sich der Autor auch ganz speziell auf die Frage, was in weiterer Folge eine Lehrerin bzw. ein Lehrer an Kompetenzen aufweisen muss, um zum Fazit zu kommen: *„Ein internationaler Konsens bezüglich der Frage, was ein Lehrer alles können muss, um Schüler zu Unterrichtserfolg zu führen, besteht lediglich darin, dass er hohe Kompetenzen benötigt“* (nach Gruber und Leutner, 2003 und Helmke und Schrader, 2001, zit. n. Frey, 2004, S. 903). Dass diese Kompetenzen als ein zentraler Parameter für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrachtet werden können, konstatiert auch Bosse (2012, S. 18): *„Vierorts spielt bei der Konzeption eines zeitgemäßen Lehramtsstudiums auch die Frage eine Rolle, über welche Dispositionen und Voraussetzungen ein Studierende verfügen sollte, um die für den Lehrerberuf nötigen Kompetenzen erwerben zu können“*. Somit sollte zumindest der Stellenwert der Kompetenzorientierung außer Frage gestellt sein. Wie es dazu kam, zeigt das folgende Unterkapitel.

2.3 Der Grund der Einführung – eine aufklärende Analyse

Als Hauptgrund für die Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung gilt – wie bereits erörtert – allgemein das (im deutschen Sprachraum) schlechte Abschneiden auf die zum überwiegenden Teil unbefriedigenden Ergebnisse der international durchgeführten Schulleistungstudien (der PISA- Test ist hier an erster Stelle zu nennen), die den dringenden Reformbedarf aufzeigten, und im Zuge dessen wurde unter anderem das Modell der Kompetenzorientierung und jenes der Bildungsstandards erarbeitet (Schratz, 2001, S. 19; Horstkemper, 2001, S. 11; Criblez, 2007, S. 377 f.). Das Umsetzen der durch die beiden Leitbegriffe vorgegebenen Konzepte soll vor allem dazu dienen, die Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Becker-Mrotzek (2012, S. 272) aber

kritisiert, dass vor allem die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, und jene aus bildungsfernen Schichten bzw. mit Migrationshintergrund augenscheinlich schlechtere Chancen haben, einen gleichwertigen Schulabschluss und damit einhergehende Ausbildungs- und Berufsperspektiven zu erlangen, als jene Schülerinnen und Schüler, bei denen dies nicht zutrifft.

2.4 Die Funktionen von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards – eine Feststellung

Becker-Mrotzek (2012, S. 273) umschreibt die beiden wesentlichen Funktionen von Standards mit den Begriffen *Orientierung* und *Überprüfung*. Die Orientierungsfunktion soll dazu dienen, verbindliche Ziele als ausformuliert zu betrachten, um sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler, aber auch die Schulverwaltung und den Eltern einen Bezugsrahmen zu geben, an dem man sich eben „orientieren“ kann. Als zweite Funktion beschreibt der Autor die sich durch die formulierten Standards ergebende Möglichkeit, das angestrebte Ziel mittels einer „Soll-Ist- Analyse“ zu evaluieren. Dadurch kann offengelegt werden, welche Schule bzw. welche Bundesländer die genannten Kompetenzen tatsächlich erreichen. Zusammengefasst hält Becker-Mrotzek fest: *„Die Standards zeigen auf, was Schülerinnen und Schüler in einem Lernbereich oder Unterrichtsfach an Fähigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen“* (Becker-Mrotzek, 2012, S. 274). Zwei weitere Vorteile ergeben sich auch durch die Formulierung von Bildungsstandards: Zum einen sollen die Ziele des Lernprozesses (also der Soll-Stand) realistisch bzw. von den Schülerinnen und Schülern unter den gegebenen Bedingungen auch erreichbar sein, zum anderen werden – im Unterschied zu traditionellen Lehrplänen – durch die Bildungsstandards Problemstellungen aufgestellt, die handlungsnäher, weil operational formuliert, sind. Jedoch zu glauben, dass diese Problemstellungen einfach theoretisch aus den Anforderungen der Kompetenzen herleitbar sind, ist ein Trugschluss, da sie trotz den Vorgaben entwickelt und empirisch überprüft werden müssen (vgl. Becker-Mrotzek, 2012, S. 275).

2.5 Kritik an Bildungsstandards - eine provokative Erläuterung

Ebenfalls ein Trugschluss wäre es, zu glauben, die Bildungsstandards wären ohne Kritik in die alltägliche Unterrichtspraxis übernommen worden. Wie die kommenden Ausführungen zeigen werden, gab es nicht nur Bedenken oder Unsicherheiten bezüglich der Einführung eines neuen „Leitkonzepts“: Grupe, Konfik und Krüger (2004, S. 484 ff.) kritisierten das Konzept der Bildungsstandards in ihrem Beitrag *„Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport – Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer“*. Zunächst wird darauf verwiesen, dass der Schulsport in den Reformdiskussionen – genauso wie die Fächer Musik, Kunst und Religion – so gut wie keine Rolle spielt. Trotzdem wirken sich die Einführung von Bildungsstandards massiv auf den Sportunterricht aus. Hier setzen die Autoren auch mit ihrem Hauptkritikpunkt an – dass nämlich die Bildungsstandards, die hauptsächlich für andere, vor allem „kognitiv belastete“ Fächer eingeführt wurden, nicht ungeprüft für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ übernommen werden sollen (vgl. S. 485).

Die Autoren haben auch eine negative Gesamteinstellung zu den Bildungsstandards, da sie ihrer Meinung nach nur dazu beitragen, Beschleunigung, Intensivierung, Effizienz- und Effektivitätssteigerung des schulischen Lernens zu provozieren, Lerninhalte würden nur mehr unter dem Gesichtspunkt des „Nützlichen“ und „Zweckmäßigen“, ausgewählt werden, um den ökonomischen und technischen Faktoren, die bekanntlich einem raschen Wandel unterliegen, gerecht zu werden (S. 485 f.). Beschrieben wird das Phänomen als *„Wende zum Utilitarismus“*. Das Problem demnach ist, dass die Schulen dabei zu „Lernanstalten“ bzw. „Kompetenzfabriken“ degradiert werden. Grupe, Konfik und Krüger (2004, S. 486) fordern deswegen, dass es in Bildungseinrichtungen um mehr geht als um die bloße Erfüllung vorgegebener Bildungsstandards. Der junge Mensch sollte im Mittelpunkt stehen, der nicht nur den schulischen Abschluss in der Tasche hat, sondern auch über eine starke Persönlichkeit verfügt, Personen, die mit Leib und Seele gebildet wurden – oder wie Johannes Rau (2003) es im Titel seines Werkes formulierte: *„Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang“*.

Auch Schierz und Thiele (2004, S. 49 f.) schlagen in die gleiche Kerbe wie schon Grupe, Konfik und Krüger. Die beiden Autoren gehen einen Schritt weiter und offenbaren, dass Ökonomisierung und Standardisierung die neuen dominierenden Leitvorstellungen außerhalb des Sportunterrichts sind. Ähnlich wie Grupe, Konfik und Krüger bekräftigen sie, dass

die Einführung von Kostenreduzierung, Effizienzsteigerung und Wettbewerb in allen Bereichen der Gesellschaft – so auch in der Schule – Einzug gehalten hat, eben im Sinne einer Rationalisierung bzw. Ökonomisierung.

Marianne Horstkemper resümiert, dass somit ein lebenslanges Lernen in dieser sich ständig wandelnden Gesellschaft als notwendige Voraussetzung für alle Lehrkräfte impliziert sein muss (Horstkemper, 2001, S. 11). Die Standardisierung tritt mit der Einführung von Bildungsstandards noch viel offensichtlicher auf den Plan: Hier wird vor allem bemängelt, dass die Expertengruppe vor allem testtheoretische und messtechnische Aspekte forciert, das bedeutet, dass Standards auf Tests und Aufgaben „herunter gebrochen“ werden, ohne die Relation von Bildungsstandards und Bildungsziele in Frage zu stellen. Deswegen wird auch provokativ hinterfragt, wie denn mehr Tests und weniger Bildung zu einer höheren Qualität des Unterrichts führen sollen (vgl. Schierz & Thiele, S. 52 ff.).

Ein weiteres, eher organisatorisches als inhaltliches Problem bei der didaktischen Umsetzung bzw. der Berücksichtigung der Bildungsstandards war, dass diese Standards bereits politisch verabschiedet wurden, während die *scientific community* die Sinnhaftigkeit dieser Maßnahme kontrovers diskutierte, wodurch den Expertinnen und Experten aus Pädagogik und Bildungsforschung nur mehr das Mitarbeiten an der Entwicklung und Ausformulierung dieser Kompetenzen blieb (vgl. Dikettmüller, 2013, S. 6). Auch Schierz und Thiele (2004, S. 54) beschwerten sich über den fehlenden, gemeinsamen Diskurs zwischen Politik und Expertinnen und Experten, außerdem darüber dass die Pädagogen einfach vor die Tatsache der Bildungsstandards gestellt wurden: „[...] *da es diesen Diskurs nicht gibt. So bleibt zunächst nichts anderes übrig, als die normative Kraft des Faktischen einmal mehr zur Kenntnis zu nehmen und nach möglichen Konsequenzen für das eigene Fach zu fragen*“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 54). Zurückzuführen ist dieses Problem nach Balz (2012, S. 17) darauf, dass in atemberaubender Geschwindigkeit Entscheidungen von großer Tragweite getroffen wurden, ohne dass dafür notwendige Basisinformationen, Rahmenbedingungen oder Voraussetzungen für solche Entscheidungen berücksichtigt worden wären, sondern man sich viel zu sehr unreflektiert auf den Inhalt der *Klieme- Expertise* gestützt hatte (vgl. Balz, 2012, S. 17). Diese Umstellungen wirken sich in weiterer Folge natürlich auch auf die Studienpläne der Universitäten und pädagogischen Hochschulen aus: Kleiner (2007, S. 11) meint relativ lapidar: „*Das Lehramtsstudium ist, was es ist. Es scheint aber so zu sein, dass es das Ergebnis einer bisher nicht intensiv genug geführten Grundsatzdiskussion ist*“.

2.6 Umgang mit der neuen Leitvorstellung – eine Offerte an Alternativen

Als Lösung erarbeitete Eckart Balz (2007, S. 21 f.) zwei Alternativen für Sportlehrerinnen und Sportlehrer, wie sie mit der „neuen“ Situation umgehen könnten: Auf die Frage hin, welche Sinnhaftigkeit die Einführung von Bildungsstandards im Sportunterricht mit sich bringen würden, formulierte er zwei folgende Optionen: Zum einen könnten nationale Standards strikt abgelehnt werden, mit der Begründung, dass diese ohnehin nur pädagogische Möglichkeiten im Schulsport reduzieren würden, manche Kompetenzen (z.B. soziale Kompetenz) unberücksichtigt bleiben würden und die Bildung durch Effektivierung und Ökonomisierung ohnehin nur verkürzt wird. Die andere Option wäre, die Herausforderung anzunehmen, um Vorteile zu nutzen wie z.B. die Transparenz im Sportunterricht, die durch verbindliche Standards hergestellt werden würde, die Vergleichbarkeit von Schulleistungen, welche zu mehr Wettbewerb führen würde und auch eine verlässlichere Auskunft über die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern wäre möglich, da diese durch die Einführung von Bildungsstandards gegeben werden könnte. Balz kommt zum Entschluss, dass sich die *Pro's* und *Contra's* in etwa in der Waage halten, man deswegen aber nicht in eine lähmende Unentschlossenheit versinken dürfe, sondern viel eher – wie der Titel des Beitrags bereits verrät - die Flucht nach vorne angetreten werden soll (vgl. Balz, 2007, S. 21 f.).

Zu berücksichtigen ist bei der Umsetzung auch, dass kompetenzorientiertes Unterrichten, welches die Bildungsstandards damit implizit berücksichtigt, nicht bloß „Sache der Lehrerinnen und Lehrer“ ist. Dikemüller (2013, S. 10) fordert für die Umsetzung genau dieser Unterrichtsform ein „*verändertes Rollenverständnis aller Betroffenen im Bildungssystem*“. Gerade die Lernenden müssten dafür mehr Eigenverantwortung und Aktivität in den Lernprozess investieren und die Lehrerin bzw. den Lehrer als anleitenden Moderator oder Coach betrachten können (vgl. Dikemüller, 2013, S. 10).

2.7 Das Problem der Umsetzung – eine neuerliche Kritik

Ein Jahr später beschäftigt sich Balz (2008, S. 15 f.) bereits mit weiteren Möglichkeiten der Umsetzung, wobei auffällig ist, dass die Bildungsstandards schon wesentlich weniger in Frage gestellt werden. Viel eher versuchte er die Frage zu beantworten, bei welchen Standards es sinnvoll wäre, diese zu verfolgen. Dafür fasste der Autor die Vorgaben durch

die Bildungsstandards zu drei verschiedene Typen von „Bewegungsstandards“ zusammen, die kurz näher behandelt werden. Der erste Typ von Bewegungsstandards behandelt die motorischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, wo es hauptsächlich um die Ausbildung der Grundeigenschaften wie Ausdauer, Koordination und Kraft gehen sollte. Diese Standards könnten mit erwarteten Leistungen (z.B. einer bestimmte Laufstrecke im Cooper- Test) evaluiert werden, so der Autor. Der zweite Typ von Bewegungsstandards versucht, basale sportliche Fähigkeiten – bezogen auf ein festgelegtes Mindestkönnen – zu überprüfen (z.B. eine Schwimmstrecke in Bauch- und Rückenlage). Beim dritten Typ werden die Bewegungskompetenzen fokussiert, wo entwicklungsgemäße Bewegungshandlungen von Schülerinnen und Schüler mit einfachen und komplexen Aufgaben evaluiert werden sollen. Auch hier dienen Erwartungen an die Leistung der Kinder als Indikatoren für ihr Bewegungsvermögen (in Anlehnung an Balz, 2008, S. 15 f.). Durch diese Einteilung nach Typen von Bewegungsstandards versucht Eckart Balz an Kritik aufzuzeigen, was Diketmüller (2013, S. 6) - mit Verweis auf den Autor - auf den Punkt bringt: *„Bedenken gibt es dahingehend, dass sich kompetenzorientierte Standards im Schulsport häufig auf sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken und wichtige kognitive, soziale, emotionale und motivationale Dimensionen sportlichen Handelns ausgeblendet bleiben“*. Auch Eckart Balz äußert seine Bedenken dahingehend: *„Aber sind das Bildungsstandards, die den (wenn auch paradoxen) Namen wirklich verdienen oder – auf Fitness und sportliche Fertigkeiten beschränkte – Bewegungsstandards“?* (vgl. Balz, 2007, S. 21). Somit wird aufgezeigt, dass es nicht reicht, in einem Schulsystem neue Leitbegriffe und Überlegungen einzuführen, mindestens genauso wichtig sind konkrete Anweisungen zur Umsetzung der Vorgaben. Es genügt also nicht, die „Fassade des Unterrichts neu zu streichen“, wenn in den Köpfen der Lehrenden kein Platz für die Umsetzung neuer Ideen ist. Dass es jedoch nicht an der (negativen) Einstellung des Lehrkörpers zu den Bildungsstandards liegt, konnten bereits Amesberger und Stadler (2012, S. 112) in einer Studie aufzeigen, die offenbarte, dass es aus Sicht der Lehrenden zu wenig wäre, lediglich motorische Kompetenzen zu berücksichtigen.

Warum sollte man Kinder überhaupt diese Kompetenzen vermitteln, wieso sollten sich die Schülerinnen und Schüler überhaupt dieses Anwendungswissen aneignen? Hier muss auf das Werk von Deci und Ryan (1985) verwiesen werden, die ganz klar feststellen können: Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler haben ganz einfach das grundlegende Bedürfnis danach, kompetent zu sein, sie *wollen* etwas können, sie möchten sich von sich aus („in-

trinsisch“) diese Kompetenzen aneignen: „*Intrinsic motivation is based in the innate, organismic needs for competences and self-determination*“ (Deci & Ryan, 1985, S. 32).

Als Antrieb bzw. Energie gilt das Be- oder Entstehen von Wünschen und Bedürfnissen, die einer Handlung zu derer Befriedigung bedürfen. „*According to the latter perspective, organisms have intrinsic needs and physiological drives, and these intrinsic needs provide energy for the organisms to act on*“ (Deci & Ryan, 1985, S. 3 f.). Speziell gilt dies laut den Autoren für Kinder: „*They pick up things, shake them, smell them, taste them [...]. They are unendingly curious [...]. Children are intrinsically motivated to learn, to undertake challenges, and to solve problems*“ (S. 11). Ebenfalls im gleichen Werk wird speziell das Streben nach Kompetenz („*the need for competence*“) behandelt. Deci und Ryan stellen fest, dass der Wille zum Aneignen von Kompetenzen („*competence is the accumulated result of one's interactions with the environment, of one's exploration, learning, and adaptation*“) ganz klar auf eine intrinsische Motivation, und nicht auf eine extrinsische Motivation zurückzuführen ist. Zum anderen wird – mit Verweis auf ein früheres Werk von Deci (1975) – konstatiert, dass bei dieser Suche nach Möglichkeiten zum Erlernen neuer Kompetenzen stets nach solchen Gegebenheiten Ausschau gehalten wird, die optimal zu den individuellen Kapazitäten passen, sodass stets eine gewisse „*Challenge*“ gewährleistet ist. Könnten Kinder völlig frei zwischen Aktivitäten wählen, so die Autoren, würden stets solche Aktivitäten ausgewählt werden, die gerade außerhalb ihres aktuellen Kompetenzbereiches liegen würden (Deci & Ryan, 1985, S.26 ff.). Diese Aktivitäten, aber auch die „angeborenen Fähigkeiten und Talente“ üben laut dem Autor den größten Einfluss auf die intrinsische Motivation des jeweiligen Kindes bzw. der jeweiligen Person aus.

Außerdem geben die beiden Autoren eine Art Handlungsanweisung für die Umsetzung ihrer Erkenntnisse: „*Yet all too frequently, educators, parents, and policymakers have ignored intrinsic motivation and viewed education as an extrinsic process, one that must be pushed and prodded from without*“ (Deci & Ryan, 1985, S. 245). Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen also alsbald als möglich realisieren, dass Kinder von sich aus Lernen wollen, das sie von sich aus den Erwerb von Kompetenzen verfolgen, und auf keinen Fall sollte für die Schülerinnen und Schüler das Gefühl aufkommen, dass ihnen diese Kompetenzen aufgedrängt werden. Es bedarf eines optimalen Wettbewerbes, einer großen Anzahl an Stimuli und eines Kontextes von Autonomie, so die Schlussfolgerung von Deci und Ryan. Hier Belohnungen (vor allem Noten) ins Spiel zu bringen, würde nicht die intrinsische, sondern die extrinsische Motivation stimulieren, da hier Kontrolle gegen Autonomie ausgetauscht werden würde. „*To be truly intrinsically motivated, a person must also feel free*

from pressures, such as rewards or contingencies. [...] Action is experienced as autonomous” (Deci & Ryan, 1985, S. 33).

In einem abschließenden Ausblick heben die Autoren auch noch die Bedeutung des Sports für das Erkennen und den Erhalt der intrinsischen Motivation hervor: *„sports is one of the places where intrinsic motivation is most germane because people engage in sports to play – to have fun and feel free“* (Deci & Ryan, 1985, S. 332). Für die Verknüpfung zur Relevanz dieser Erkenntnisse für das vorliegende Kapitels muss konstatiert werden, dass Kompetenzen an sich nicht nur überliefert werden sollen, sondern auch ein fruchtbarer Boden für deren Vermittlung geschaffen werden soll, das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ scheint hierfür perfekte Gelegenheiten zu bieten.

2.8 Ein Ausschnitt aus der Realität – ein ernüchterndes Fazit

Nun stellt sich die Frage, wie diese Anforderungen von jenen empfunden werden, welche die verantwortungsvolle Aufgabe haben, diese umzusetzen. Roth (2013, S. 80 ff.) untersuchte diese Fragestellung in einer Interview- und Beobachtungsstudie, bei der unter anderem 21 Lehrkräfte in Einzelinterviews hinsichtlich ihres Umgangs mit den Kompetenzerwartungen befragt wurden. Ziel dieser Studie war es, *„Bruchstellen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Umsetzung des kompetenzorientierten Kernlehrplans genauer zu erfassen“* (Roth, 2013, S. 80). Im Rahmen dieser Untersuchung konnten drei unterschiedliche Typen von Lehrerinnen und Lehrer – hinsichtlich ihrer Wahrnehmung von Anforderungen durch die Kompetenzorientierung im Sportunterricht – definiert werden:

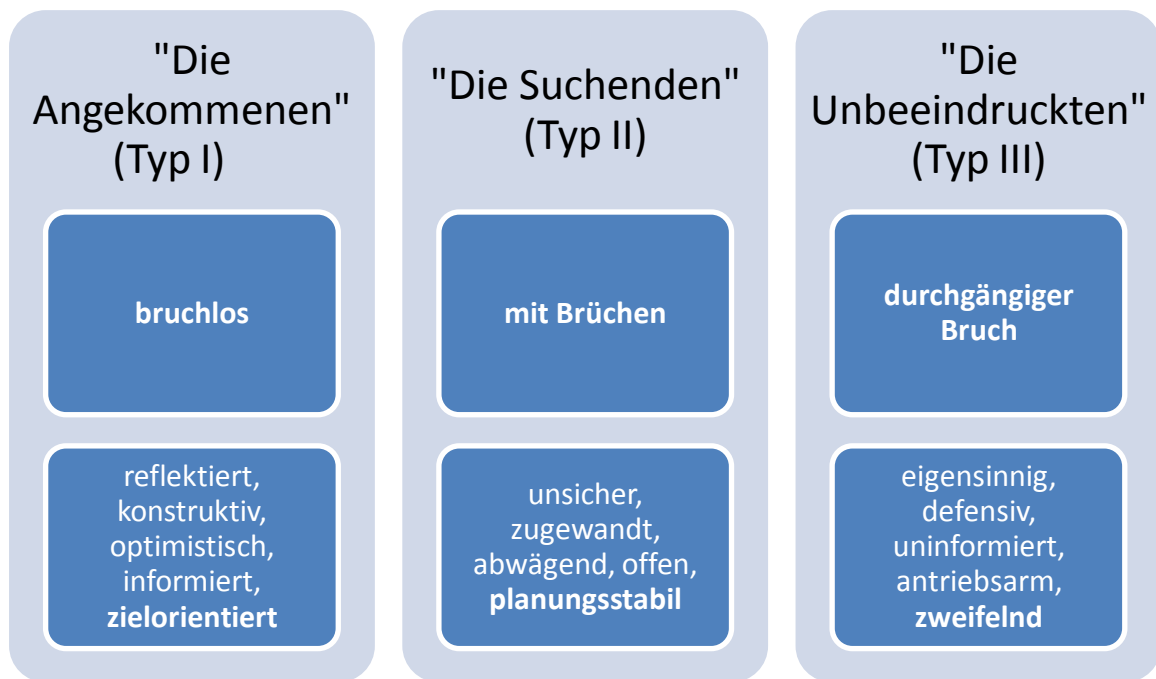


Abb. 1: Typologie der befragten Lehrenden (nach Roth, 2013, S. 81)

Die Lehrenden nach Typ 1 erfüllen (ihrer Meinung nach) die curricularen Ansprüche und gaben an, einen kompetenzorientierten Sportunterricht anzubieten. Repräsentativ für Typ 2 sind Unsicherheiten auf verschiedenen Ebenen bzw. Umsetzungsschwierigkeiten, vor allem wenn es um kompetenzorientierte Planung und Auswertung ihres Unterrichts ging. Der dritte Typ zeichnet sich dadurch aus, dass Kompetenzorientierung bewusst abgelehnt wird, bzw. sich diese Vertreter bisher noch gar nicht mit dem „neuen“ Lehrplan auseinandergesetzt haben (vgl. Roth, 2013, S. 81 f.). Interessant ist, dass die Gruppe der „Suchenden“ so viele „Vertreterinnen“ und „Vertreter“ aufweisen kann, wie die beiden anderen Gruppen zusammen. Somit zeigt sich, dass der Wille zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts gegeben ist, man aber von einer verbreiteten Expertise noch entfernt ist. Ähnliche Ergebnisse zeigt eine zweite Studie: Die beiden Autoren Amesberger & Stadler (2012, S. 111 ff.) versuchten sich auch an einer Studie über die Bewertung von Bildungsstandards, bzw. um „eine geeignete Grundlage für die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ der Sekundarstufe I in Österreich zu erarbeiten“ (Amesberger & Stadler, 2012, S. 111). Herzstück dieser Untersuchung war eine Online- Befragung, bei der 355 Lehrkräfte des Faches „Bewegung und Sport“ zur Bewertung der Bildungsstandards befragt wurden. Sie konnten aufzeigen, dass zwar eine grundsätzlich positive Einstellung zu Bildungsstandards im Allgemeinen besteht, es bei der Umsetzung dieser aber zu einem Paradoxon kommt: Wurde

noch auf die Frage nach den zu überprüfenden Kompetenzen geantwortet, dass nicht nur motorische, sondern auch kognitive Kompetenz und Selbst- und Sozialkompetenz berücksichtigt werden sollte, so kam es bei der Fragestellung nach der Umsetzung dieses Vorhabens (wieder) zur Bevorzugung des (bzw. Orientierung am) Sportartenkonzept(es), wo ausschließlich motorische Kompetenzen berücksichtigt werden. Das Konzept der Handlungsfähigkeit, bei dem wesentlich mehr Aspekte eines Bewegungs- und Sportunterrichts eingebunden werden, konnte in der Befragung auch deswegen nicht überzeugen, da die Instrumente zur Qualitätssicherung ungeeignet empfunden, die Unterrichtsqualität durch die Umsetzung leiden, das Ansehen des Faches und seiner Lehrenden vermindert und die Notenvergabe erschwert werden würde (vgl. Amesberger & Stadler, 2012, S. 112 ff.). Möglicherweise fehlt den Lehrenden auch die kompetenzorientierte Ausbildung, wie sie Studierende bzw. angehenden Lehrerinnen und Lehrer aktuell genießen. Jedoch zweifeln auch Lehrerinnen und Lehrer, deren Ausbildung bereits durch die Kompetenzorientierung mitgeprägt wurde, an ihren Fähigkeiten, wie eine Studie von Stefan Meier (2013, S. 112 ff.) aufzeigen konnte: Hierfür wurde (in Nordrhein- Westfalen) das subjektive Kompetenzniveau von knapp 700 Sportlehrerinnen und Sportlehrer in spe im Rahmen einer Längsschnittstudie erfasst, wobei die Probanden auf zwei Kohorten aufgeteilt wurden (Ausbildungsjahrgang September 2010 bis 2012 und Ausbildungsjahrgang Februar 2011 bis 2013). Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass viele angehende Sportlehrkräfte in den meisten Kompetenzbereichen angaben, zwar theoretisch davon gehört zu haben, aber nur Wenige praktische Beispiele kennenlernen konnten und nur im Ausnahmefall ausreichende Kompetenzen erworben haben. Auch Kleiner (Kleiner, 2006, zit. n. Kleiner, 2007, S. 12) stellt klar: *„In vielen Fällen wird zwar über Inhalte des Unterrichts nachgedacht, doch Veränderungen auf der Ebene der Organisation und der Struktur dringen kaum bis zur Ebene konkreten Unterrichts und den beteiligten Personen vor“*. Hoffmann (2013, S. 258) ist „als Dritter im Bunde“ der gleichen Ansicht, sieht er sogar das seit Jahrzehnten stattfindende Generieren eines Fundus an Ratgebern und didaktischen Konzepten als gute Tradition der akademischen Auseinandersetzung mit dem Schulsport. Als gravierendes Defizit beschreibt er nur das Fehlen einer empirischen Rückversicherung über die Umsetzungserfolge dieser sportdidaktischen Modelle (Hoffmann, 2013, S.258). B

emängelt wurde im Rahmen der Studie auch, dass nur wenige bzw. ungeeignete fachspezifischen Instrumente zur Erhebung der Kompetenzorientierung in der Sportlehrerbildung vorliegen (vgl. Meier, 2013, S. 115). Die drei Studien zeigen somit allesamt ein ähnliches Bild zur Handhabung der Kompetenzorientierung in der Praxis, und hier zeigt sich ganz

klar: Die (neue) Maxime wurde positiv aufgenommen, lediglich fehlt es an probaten Mitteln diese umzusetzen, bzw. sind und fühlen sich die (Bewegungs- und Sport-) Lehrerinnen und (Bewegungs- und Sport-) Lehrer noch nicht fähig genug, das Konzept der Kompetenzorientierung wie theoretisch vorgesehen anzuwenden.. Trotzdem – unter dem „Deckmantel“ von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung (wieder) nach dem Sportartenkonzept zu unterrichten, ist wie Eulen nach Athen zu tragen.

2.9 Die Schülerinnen- und Schülersicht – das zentrale Element?

Natürlich stellt sich nicht nur die Frage, wie die Auswirkungen der Umsetzung der Leitbegriffe Standardisierung und Kompetenzorientierung für die Lehrerinnen und Lehrer aussieht, sondern auch, was sie für die Schülerinnen und Schüler bedeutet. Gogoll (2012, S. 39 ff.) versuchte diese Veränderung mit Hilfe der Darstellung einzelner Anforderungsniveaus deutlicher zu machen. Ausgegangen wird von der – durch die Kompetenzorientierung vorgegebene – Lage, dass die *„Schülerinnen und Schüler die Voraussetzungen dafür erwerben sollen, dass sie im Bereich Sport und Bewegung in, neben, und nach der Schule handeln können“* (Gogoll, 2012, S. 40). Trotz dieses relativ klar definierten Auftrages kommt es durch die Vielfalt von sportdidaktischen Konzepten zu einer großen Anzahl von Möglichkeiten, wie dieser umgesetzt werden kann. Der Autor versucht durch den Entwurf eines Kompetenzstrukturmodells (Abbildung 2) einen Überblick zu geben:

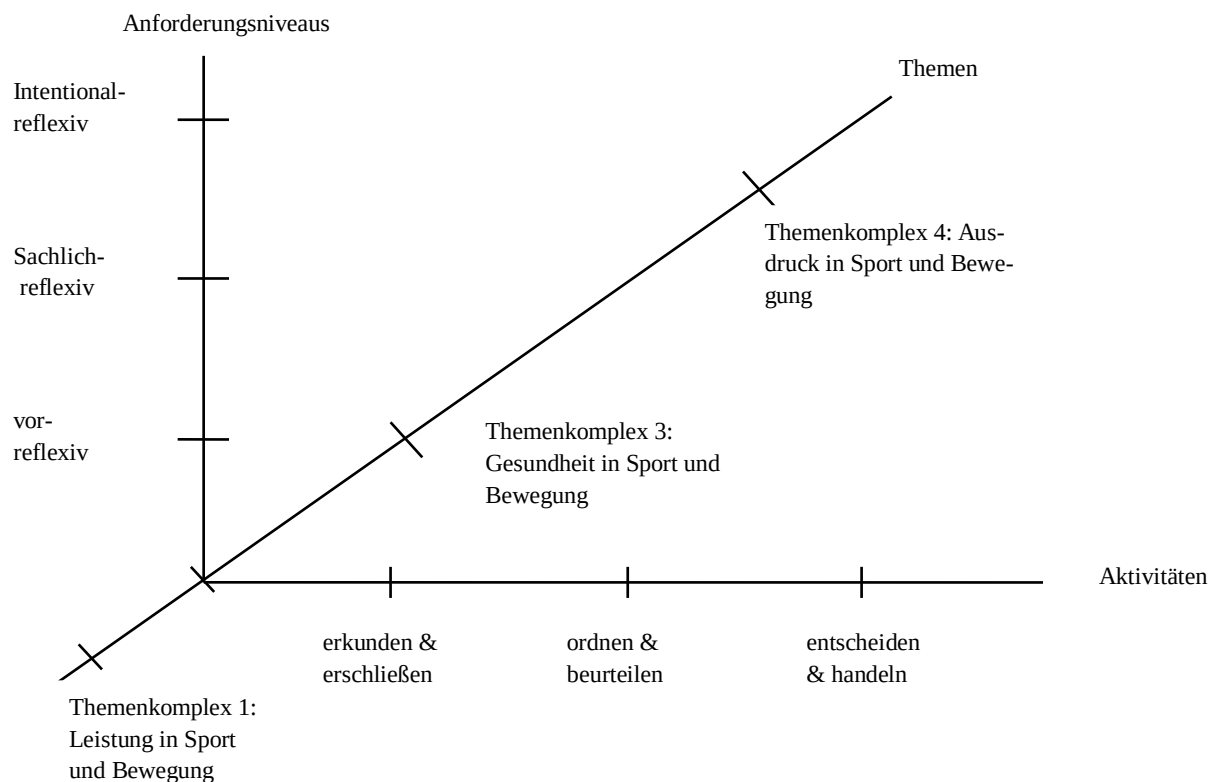


Abb. 2: Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz, nach Gogoll, 2012, S. 50.

Prinzipiell gibt es drei Dimensionen von Kompetenzen, die in einen systemischen Zusammenhang zu den jeweiligen Aktivitäten, Themen und Anforderungsniveaus gestellt werden. Damit sollen die Ebenen der Reflexion bzw. Auseinandersetzung mit dem eigenen sportlichen Tun gezeigt werden – denn wie bereits erläutert – spielt die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung in der Kompetenzorientierung. Ein Ziel – bezogen auf diese Graphik – wäre es zum Beispiel, dass die Lernenden auf Distanz zu ihrem Bewegungserleben gehen können, und sich selber Fragen stellen, wie zum Beispiel: „Wie fühlt sich mein Leib an, was spüre ich, was passiert mit meinem Körper wenn ich laufe, springe, schwinge, wie fühlt sich das gemeinsame Laufen an, wie verändert sich mein Atem“ usw. So sollen die Schülerinnen und Schüler Erkenntnisse über Zusammenhänge ihres körperlichen Tuns mit ihren körperlichen Reaktionen erlangen, was wiederum dazu dient, das angestrebte Handlungswissen auszubilden. (vgl. Gogoll, 2012, S. 48 f.) Denn wenn das eigene sportliche Bewegungshandeln intentional und sachbezogen reflektiert werden konnte, kann sich Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz entwickeln.

2.10 Standards und Kompetenzen als Antwort auf die Bulimie-Pädagogik?

Wahrscheinlich bedarf es keiner genauen Erklärungen dieses „neudeutschen“ Begriffs, viel eher einer Erklärung (Riegel 2008, zit. n. Fritz et al., 2012, S. 288) dafür, wie Kompetenzorientierung und Bildungsstandards als Antwort auf dieses Phänomen Aushilfe leisten könnten. Als Entstehung dieser Erscheinung wird das falsche Selbstverständnis der Lehrenden angeprangert, wonach ein Unterricht dann gut sein soll, wenn den Schülerinnen und Schülern möglichst viel Wissen „eingetrichtert“ werden kann – oftmals getrieben von der Angst, den „Lehrstoff“ angesichts von Zeitmangel nicht „durchzubringen“. Als Resultat überhäufen die Lehrerinnen und Lehrer die Schülerinnen und Schüler in kurzer Zeit mit unzusammenhängendem Wissen, wessen sich diese dann nach Abschluss einer „Überprüfung des Wissens“ (z.B. Test, Schularbeit, Examen) ebenso schnell wieder entledigen (auch bekannt unter „*teaching to the test*“). Somit haben die Lehrenden ihr Ziel erreicht („Stoff durchgebracht“), die Schülerinnen und Schüler ihre Pflicht getan („Prüfung bestanden“), und die Nachhaltigkeit bleibt ein theoretisches Konstrukt, deren Definition man wahrscheinlich zur Prüfung aufs Papier bringt, das Wirkungsgefüge aber nie verstanden wurde (in Anlehnung an Jahnke, 2008, S. 28; Tettenborn und Zopfi, 2008, S. 6). Deswegen formulieren Fritz, Paechter, Slepcevic-Zach und Stock (2012, S. 300) die Forderung, endlich von dieser „Bulimiepädagogik“ Abstand zu nehmen und einem kompetenzorientierten, nachhaltigen Unterricht, bei dem das Zusammenwirken von Wissen, Denken und Handeln angestrebt wird, Platz zu machen.

2.11 Input & Output – Deckmantel oder Heilmittel?

Abschließend wird in diesem Kapitel noch kurz auf die Begriffe „Input“, und „Output“ eingegangen. Diese zwei Begriffe haben mit der Einführung des Kompetenzbegriffs in den pädagogisch- didaktischen Diskurs ebenfalls Einzug gehalten (vgl. Amesberger & Stadler 2012, S. 118; Meier, 2013, S. 112; Grupe, Konfik, Krüger, 2004, S. 487) und werden in den meisten Artikeln bzw. Werken zur Kompetenzorientierung angeführt, aus diesem Grund werden sie ebenfalls kurz behandelt. Vor allem wird dem Ausdruck „Output“ eine zentrale Rolle beigemessen, Meier (2013, S. 112) bescheinigt der Orientierung am Output sogar eine „*allgegenwärtige Selbstverständlichkeit*“, deswegen sollen sie anhand eines gewagten – wenn nicht provozierenden Vergleichs – kurz erläutert werden. Diese zwei Termini wurden primär nicht im Rahmen des Diskurses um die Kompetenzorientierung in die deutsche Sprache übernommen, hatten sie doch bereits vor den Überlegungen zu den

Bildungsstandards eine Bedeutung im betriebswirtschaftlichen Umfeld: *Input* wurde unter anderem auch aus dem Englischen in die deutsche Sprache übernommen, um in der Produktionstheorie den quantitativen Einsatz von Produktionsfaktoren in einem Kombinationsprozess zu beschreiben, der dafür verwendet wird, einen *Output* zu erzeugen (vgl. Steven o.J.). Der Autor zeigt auch auf, dass der gleiche Begriff in der Systemtheorie bzw. Kybernetik die Aufnahme der Beziehung zwischen System und Umwelt bezeichnet, und zwar in Form einer Abgabe der drei Grundkategorien Energie, Materie und Information. Nach Slepcevic-Zach und Tafner (2012, S. 27) beschreibt *Input* im schulischen Kontext jede Form der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen. Eine interessante Ähnlichkeit zwischen den betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Überlegungen wird auch beim Vergleich des Begriffs *Output* aufgezeigt: Denn in der Produktionstheorie bezeichnet man mit diesem Ausdruck den mengenmäßigen Ertrag (Ausbringung, Ausstoß, Bezugsgröße für den Faktorverbrauch) eines Betriebes (vgl. Steven o.J.), verglichen mit der Meinung von Slepcevic-Zach und Tafner (2012, S. 27), die den *Output* – bezogen auf die Kompetenzorientierung in der Schule – als die im schulischen Kontext unmittelbar erbrachte Leistung einer bzw. mehrerer Personen bezeichnen, ergeben sich also deutliche Gemeinsamkeiten. Dieser interdisziplinäre Vergleich zeigt Zweierlei: Einerseits, dass im betriebswirtschaftlichen wie im pädagogischen Bereich die erbrachte Leistung bzw. der erzielte Ertrag eine wichtige Rolle spielen, andererseits dieser *Output* von außenstehenden bzw. aus der Perspektive eines Dritten beurteilt werden. Betrachtet über einen längeren Zeitraum kann für den Bereich der Kompetenzorientierung unter anderem auch ein Top-Down- System ausgemacht werden, bei dem sich die Frage aufdrängt, welcher *Output* bzw. welche Erträge eigentlich angestrebt werden. Und wenn an der Spitze dieses Top- Down- Systems der *Output* steht, muss sich am Boden dieser „pädagogisch- didaktischen“ Pyramide die Frage ergeben, wie jene Personen ausgewählt werden, die dafür zuständig sein sollen, dieses angestrebte Ziel in Form eines unterrichtlichen Qualitätsmanagements sicherzustellen. Ein abschließender Vergleich: Es ist gang und gäbe, dass sich Arbeitssuchende im Zuge einer Bewerbung bei den Personalmanagern des jeweiligen Unternehmens mit ihren Qualifikationen zu profilieren versuchen, die qualifiziertesten werden von den Personalmanagern ausgewählt. Spätestens jetzt drängen sich zentrale Fragen auf: Wer sind die (informellen) Personalmanager der Institution Lehrer- und Lehrerinnenbildung, mit welchen Qualifikationen versuchen sich „Arbeitssuchende“ zu profilieren, und wie werden diese Lehrerinnen und Lehrer für diese verantwortungsvolle Aufgabe ausgewählt? Diese und ähnliche Fragen sollen im nächsten Kapitel diskutiert und teilweise beantwortet werden.

3 Zur Auswahl von Studierenden, unter besonderer Berücksichtigung der Auswahl von Studierenden für das Lehramtsstudium

Dieses zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie Studierende für das angestrebte Studium ausgewählt werden sollen. Konzepte werden vorgestellt, Überlegungen angeführt, Ideen diskutiert und Möglichkeiten gegeneinander abgewogen. Nach einer erklärenden Einführung, bei der vor allem die Problemstellung bzw. der problematische Hintergrund dieser zentralen Frage aufgezeigt werden soll, werden im ersten Hauptteil dieses Kapitels generelle Überlegungen zur Auswahl von Studierenden für alle Fächer und Studienrichtungen gezeigt. Im zweiten Hauptteil des Kapitels wird dann speziell auf die Situation des Lehramts eingegangen, bzw. werden verschiedene Methoden und Ansätze aufgezeigt, wie man versucht, die „richtigen“ Studierenden für diese Profession auszuwählen. Da diese Diplomarbeit aber keine rein hermeneutische Abhandlung werden soll, sondern provokativ und kritische Gedanken weiterzuverfolgen versucht, wird hier auch auf die Frage eingegangen, ob Lehramtsstudierende tatsächlich so schlecht sind wie ihr Ruf, dem Unterschied zwischen Lehrplänen wird auf den Grund gegangen und die unterschiedlichen Motive und Berufswahlprozesse aufgezeigt, um abschließend die Frage zu stellen, ob es überhaupt eines Studiums für diese Profession bedarf, oder ob dieses ohnehin entbehrlich ist.

3.1 Zur generellen Auswahl von Studierenden

Die Zeitschrift *Psychologische Rundschau* widmete sich in ihrem 56. Jahrgang (2005, Heft 1) genau dieser Frage nach der Auswahl von Studierenden. Dafür wurden mehrere Beiträge verschiedener Autoren in einem „Diskussionsforum“ veröffentlicht, die anschließend zur allgemeinen Einführung in die Thematik kurz diskutiert werden. Manfred Schmitt (2005, S.123) bekrittelt im „Einstiegsbeitrag“ aktuelle Überzeugungen, die zu einer kontraproduktiven (und ungerechten) Auswahl von Studierenden führen: *„Der Mangel an wissenschaftlicher Fundierung einiger der vorgeschlagenen oder bereits praktizierten Verfahren ist verblüffend“*. Als Beispiele werden vom Autor unter anderem das Nichtberücksichtigen des *Pygmalion-Effektes*, das fragliche Gewichten von Abitur-Noten oder Vorstellungsgespräche bzw. Motivationsschreiben angeführt. Aus diesem Grund fordert er, dass diese problematischen Überzeugungen neu überdacht werden, was mit den Diskussionsbeiträgen seiner Kollegen in diesem Forum seinen Anfang finden könnte. Stemmler (2005, S. 123) zeigt in dem Beitrag *„Studierendenauswahl durch Hochschulen: Ungewisser Nutzen“* einen weiteren Aspekt der Problematik von Auswahlverfahren auf: Abgesehen von der Fragestellung, durch welche Prozedur Studierende ausgewählt werden sollten, muss auch geklärt werden, mit welcher Gewichtung diese Selektion vorgenommen wird: Alleine in den deutschen Bundesländern ist hier die Aufteilung zwischen dem Parameter „Abiturnote“, der Berücksichtigung der Wartezeit und der Vergabe der Plätze direkt durch die Hochschulen unterschiedlich. Als Maßnahme zur Reduzierung der Dropout-Rate erhöhte die Landesgesetzgebung die Quoten für die Hochschulauswahl (neben dem Benennen zulässiger Selektionsverfahren), wodurch man sich eine höhere Validität des Selektionsverfahrens erhoffte, wie in der folgenden Tabelle gezeigt wird:

Tab. 2: Selektionsergebnisse im Hochschulauswahlverfahren

mögliche Selektionsergebnisse im Hochschulauswahlverfahren des Studiengangs Psychologie¹		
Validität des Selektionsverfahrens	Unter den Selektierten sind	
	geeignet	ungeeignet
0,0	60,0%	40,0
0,1	65,7	34,3
0,2	71,2	28,8
0,3	76,6	23,4
0,4	81,8	18,2
0,5	86,8	13,2
0,6	91,3	8,7
0,7	95,4	4,6

(Stemmler, 2005, S.126)

Mit dieser schemenhaften Tabelle will der Autor aufzeigen, was förderlich für eine effiziente Selektion ist, nämlich eine hohe Grundrate (der erwünschten Auswahl), eine niedrige Selektionsrate, aber vor allem braucht es eine hohe Validität des Selektionsverfahrens (um den Anteil späterer Studienabbrüche so gering wie möglich zu halten). Dieses Reduzieren der Abbruchquote soll eben durch eine Erhöhung des Auswahlanteils durch die Hochschulen erreicht werden, da diese wirksamere Verfahren zur Selektion anwenden können. Doch welche Verfahren stehen zur Diskussion? Im Vergleich zu Stemmler (2005, S. 123) sieht Rindermann (2005, S. 127) mehrere Vorteile beim Verwenden der Abiturnote als zentralen Parameter: *„Es geht schnell, es ist billig, macht wenig Arbeit und das Abitur weist anerkanntermaßen prognostische Validität für Studienerfolg in Form von Zwischenprüfungs- und Endnoten auf“*. Der Autor fügt hinzu: *„Dieses Verfahren wäre gerecht, valide, meritokratisch, leistungsanregend, ökonomisch und es wäre mit wenig Aufwand für die Universitäten verbunden“* (Rindermann, 2005, S. 127). Stimmt nicht – so lässt sich zumindest die Meinung von Kersting (2005, S. 149 f.) zusammenfassen: *„Die Dominanz der Studiennote*

¹ Anmerkungen: Annahme Basisrate = 60 %, Selektionsquote 17 %.

als Kriterium ging in der Vergangenheit mit einer einseitigen Bevorzugung kognitiv orientierter Prädiktoren einher. Deren Nützlichkeit ist dadurch eingeschränkt, da die Gruppe der Studienbewerber relativ intelligenzhomogen ist“. Auch Rindermann listet Nachteile auf, wie zum Beispiel die mangelnde inhaltliche Aussagekraft bzw. Vergleichbarkeit. Als Alternative plädiert er für die Abhaltung eines allgemeinen und spezifischen Schulfähigkeitstests, bei dem für das Studium wichtige Inhalte, als auch kognitive Fähigkeiten überprüft werden (Rindermann, 2005, S.127). Einen völlig neuen Denkansatz bringen Manfred Amelang und Joachim Funke (2005, S. 135) mit ihrem Beitrag über die *„Entwicklung und Implementierung eines kombinierten Beratungs- und Auswahlverfahrens“* ins Spiel: Geht es nach den beiden Autoren, sollte sich noch vor der Studieneingangsprüfung eine detaillierte Beratung der interessierten Studierenden im Zentrum des Aufnahmeverfahrens befinden. Bei dieser *„Studieneignungs- und Studienneigungsberatung“* sollen den Interessierten die speziellen Grundanforderungen der Fachrichtung vor Augen geführt werden, indem ein Eignungstest durchgeführt wird, um eine Selbstreflexion über das Erfüllen gestellter Anforderungen bzw. das Abschneiden im Vergleich zu den Mitbewerberinnen bzw. Mitbewerber zu ermöglichen. Ziel dieses Tests ist aber nicht die Auswahl seitens der Universität, vielmehr sollen die Bewerberinnen und Bewerber nach Erhalt des Testergebnisses selber beurteilen, ob die angestrebte Studienrichtung nach wie vor – in sämtlichen Bereichen, wie zum Beispiel Inhalt, Interesse, Anforderungen usw. – ihren Vorstellungen entspricht. Damit steht - wie es die Autoren öfters akzentuieren – *„der informierte Bewerber bzw. die informierte Bewerberin“* im Mittelpunkt. Somit sollen sich die Chancen maximieren, dass die richtigen Studieninteressierten auch das richtige Studienfach inskribieren. Wenn dann mehr Studienplätze als Bewerber zur Verfügung stehen (was nach einer derartigen „weichen Aussortierung“ durchaus der Fall sein kann), braucht es keiner restriktiven Regulation seitens der Universität (mehr). Wenn dies nicht der Fall ist, kann immer noch eine Studieneingangsprüfung abgehalten werden. Somit liegt es nicht nur im Interesse der jeweiligen Institute, jene Studierenden ausfindig zu machen, mit denen vorgenommene Ziele erreicht werden sollen, mit Verweis auf die *Shell- Jugendstudie* zeigen die Autoren auch auf, dass die Anwärterinnen und Anwärter bzw. Interessentinnen und Interessenten *„sehr wohl an Rückmeldungen interessiert sind und ihnen offen gegenüberstehen“* (Amelang & Funke, 2005, S.136).

Günter Trost (2005, S. 138) hat eine Zusammenschau möglicher Auswahlverfahren verfasst, um diese auf die Parameter *„prognostische Validität“*, *„Objektivität in Durchfüh-*

runge“ und „Reliabilität“ zu überprüfen. Am besten schnitt bei dieser Analyse der in Betracht kommenden Verfahren die durchschnittliche Abiturnote ab, sie wird als bester Einzelprädiktor präsentiert. Auch gut eignen würden sich laut dem Autor das Heranziehen von Fachnoten im Abiturzeugnis, das Durchführen von Studierfähigkeitstests, das Verfassen (lassen) von Essays oder das Abhalten von Auswahlgesprächen. Auch werden Verfahren aufgezählt, die nicht in Betracht kommen, diese sind allgemeine Intelligenztests, „Interessen-, Motivations- und allgemeine Persönlichkeitstests“ und Wissenstests (Trost, 2005, S. 139 f.). Auch Hans Westmeyer machte sich im Rahmen des Diskussionsforums der Psychologischen Rundschau Gedanken zum Vorgehen bei der Auswahl von Studierenden, und formulierte sieben Grundsätze, von denen sich die Betroffenen „in diesem Zusammenhang leiten lassen sollten“ (Westmeyer, 2005, S. 142). Diese Grundsätze werden aus dem Grund im Rahmen dieser Arbeit erläutert, da sie – im Vergleich zu anderen Autoren – keine direkten bzw. indirekten Handlungsanweisungen an sich darstellen, sondern eben als (mögliche) Rahmenbedingungen für konkretere Vorgänge verstanden werden können: Als erster Grundsatz wird angeführt, dass die Psychologie - aufgrund der nicht zu unterschätzenden psychologischen Komponente bei einem Auswahlverfahren - stets die Diskurshoheit verteidigen muss. Zweitens soll die aus der Fachrichtung Psychologie gewonnene Expertise für alle Fächer verwendet werden. Als dritter Grundsatz wird vom Autor festgehalten, dass nicht der Eindruck entstehen soll, die getroffenen Entscheidungen wären nicht mit nennenswertem Aufwand verbunden gewesen. Viertens wird vorgeschlagen, im Rahmen eines effizienten Auswahlvorgangs die Entscheidungen einem „Psychodiagnostischem Zentrum“ zu übergeben. Als fünfter Punkt wird die Autonomie der jeweiligen Universitäten betont, die auch eigene Zulassungskriterien formulieren können sollten. Der sechste Grundsatz verweist auf den rechtlichen Hintergrund – natürlich würde es wenig Sinn machen, ein Auswahlverfahren im rechtsfreien Raum aufzusetzen, da es hier über kurz oder lang zu unnötigen Komplikationen kommen würde. Als letzter Punkt wird noch auf die Tragweite dieser Auslese verwiesen, deswegen muss damit gerechnet werden, dass es (außeruniversitäre) professionelle Vorbereitungskurse auf diese Situation geben wird (in Anlehnung an Westmeyer, 2005, S. 143 f.). Reinhold Jäger (2005, S. 145) schlägt die „Etablierung eines Fundamentum und eines Additum“ vor. Beim Fundamentum würde es darum gehen, einen Kanon an Kompetenzen zu erstellen, der gleichermaßen von jeder Universität und für jeden Studiengang beim Auswahlverfahren berücksichtigt wird. Das Additum würde dazu dienen, spezielle Merkmale – also Fachspezifika – zu überprüfen. Dies alles soll unter dem Deckmantel einer „sozialen Validität“ passieren: „Kein Bewerber darf allerdings abge-

lehnt werden, ohne dass ihm vermittelt wird, wie seine Kompetenzen und Leistungen in Relation zu anderen Personen zu bewerten sind“ (Jäger, 2005, S. 145). Auch stellt Jäger ein Modell vor, das bereits in Österreich angewendet wird, nämlich das alle Studierenden für das erste Semester zugelassen werden, und die endgültige Auslese erst später erfolgt. Dieses Modell, welches in Österreich auch unter „*Studieneingangs- und Orientierungsphase*“ bekannt ist (und unter Kritik der Österreichischen Hochschülerschaft und vieler Studierender steht), wird vom Autor kritisiert, da es hier offensichtlich zu einem vorsätzlichem Vergeuden von Ressourcen kommt, außerdem bezeichnet er diese Alternative als eine der psychologisch ungünstigsten. Martin Kersting scheint ebenfalls einen Überblick über die große Anzahl an Ansätzen, Methoden, Ideen und Vorstellungen über das weit gestreute Thema der optimalen Auswahl von Studierenden zu haben, zusammenfassend folgert er provokant: „*So reichhaltig die Ideen zur Praxis der Beratung und Auswahl von Studierenden sind, so armselig sind die Vorgehensweisen zur Definition und Messung des Studienerfolges*“ (Kersting, 2005, S. 149). Unter der Messung des Studienerfolges wird meistens das Berücksichtigen von Parametern wie Studiendauer und Abschlussnoten verstanden. Bereits hier muss das Paradoxon deutlich sichtbar sein: Versucht man bei der Auswahl von Studierenden jene herauszulesen, von denen man einen „positiven“ (bzw. vergleichsweise „besseren“) Studienerfolg erwartet, dieser Studienerfolg aber dann in weiterer Folge – aufgrund von Gegebenheiten wie z.B. finanziellen Möglichkeiten (wer nebenberuflich arbeitet, hat weniger Zeit zu studieren) – in keinsten Weise von Bedeutung für die Frage ist, ob diese Person für die Ausübung des angestrebten Berufes überhaupt geeignet ist, dann muss dieser Trugschluss längst erkannt sein. Dementsprechend folgert Kersting (2005, S. 149): „*Sollen die Studienerfolgskriterien nur den Beitrag widerspiegeln, welchen der Studierende für die Universität leisten oder soll auch das Interesse der zukünftigen Arbeitgeber und/oder der Gesellschaft mitbedacht werden? Bei den aktuellen Überlegungen kommen außeruniversitäre Perspektiven häufig zu kurz*“. Der Autor kritisiert auch, dass hier vor allem Akademiker ihre Überlegungen äußern – möglicherweise mutiert ein „frischer Wind“ von außen zum „frischen Wind“ in den Segeln der Studierendenauswahl? Bernd Marcus (2005, S. 151) erklärt in einem „*Plädoyer für eine zentrale, beratungsorientierte Studieneignungsdiagnostik*“ drei Faktoren zu den zentralen Gründen des Scheiterns der Studierendenauswahl: Zum einen sind die Kompetenzen betreffend der Studieneingangsdiagnostik zu dezentralisiert organisiert, des weiteren stehen für die Durchführung logischerweise keine unbegrenzten Mittel zur Verfügung, und als dritten Punkt führt der Autor die gesellschaftspolitisch schwierig zu beantwortende Frage an, wie die Eignungsmerkma-

le für das jeweilige Studium überhaupt auszusehen haben. Als Antwort formuliert er einen „alternativen Vorschlag“ – der natürlich auch als Antwort auf die zuvor erarbeiteten „Problemfaktoren“ fungieren soll. Zum einen sollte die Eignungsdiagnostik einer zentralen Stelle bzw. Institution übertragen werden, da somit alle Kompetenzen gebündelt werden könnten. Weiters sollten die Studienplatzanwärter mit einer dichten Informationsgrundlage versorgt werden, damit diesen die Entscheidungen zur Wahl zwischen der großen Anzahl an Angeboten erleichtert werden kann. Und der dritte Punkt des alternativen Vorschlages zielt darauf ab, dass eben diese Beratung verpflichtend und bereits sehr frühzeitig erfolgen sollte, jedenfalls bevor der Entschluss zu einem bestimmten Studium gefasst wurde (in Anlehnung an Marcus, 2005, S. 152).

Heiner Rindermann und Viktor Oubaid (1999, S. 172 ff.) diskutieren in ihrem Artikel *„Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs“* verschiedene Methoden des Bewerberauswahlverfahrens, um die Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs zu evaluieren. Wie auch in diesem Kapitel steht im Beitrag der beiden Autoren die Frage im Zentrum, wie man Studierende für ihre kommende Profession bzw. Berufung auswählen sollte. Da in erster Linie die Frage nach einem positiven Studienerfolg (also dem Abschluss des angestrebten Studiums) beantwortet werden sollte, vergleichen sie verschiedene Verfahren zur Auswahl von Studienanfängerinnen und Studienanfängern, bezogen auf Prädiktoren und Kriterien des Studienerfolgs. Als Basis dafür dienten empirische Ergebnisse und Statistiken, die zwar nur aus Deutschland bezogen wurden, sicherlich aber auch für den gesamten deutschsprachigen Raum – wegen der guten Vergleichbarkeit der Bildungssituation - relevant sind. Die Abiturdurchschnittsnote war (bekanntermaßen) bei der Auswahlentscheidung für Studienplätze bisher am häufigsten in Verwendung, zum einen weil sie leicht verfügbar ist, und zum anderen, weil diese Note in einer leistungsorientierten Gesellschaft Tugenden (kognitive Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Anpassungsfähigkeit) widerzuspiegeln scheint, die ebenfalls für die Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs herangezogen werden können. Auch die Überlegung, Einzelnoten eine höhere Gewichtung bei der Auswahl von Studienanfängern für das jeweilige Fach (z.B. Bewegung und Sport für ein Sportwissenschaftliches Studium, oder Geographie und Wirtschaftskunde für ein Studium an einem geographischen Institut) einzuräumen, wurde von Rindermann und Oubaid diskutiert, da diese Noten am ehesten die fachspezifischen Qualifikationen widerzuspiegeln scheinen. Hier ist der Einwand von Rolf Steyer et al. (2005, S. 129 f.) zu erwähnen: Im Beitrag *„Prädiktion von Studienerfolg“* zeigen sie auf, warum die Abiturnote ihrer Meinung nach

ein nur wenig valider Parameter für die Auswahl von Studierenden ist: Zum einen wird nicht berücksichtigt, dass Kurse in der Sekundarstufe II abgewählt werden können, außerdem können einzelne Kursnoten von der Berechnung der Abitur- Gesamtnote ausgeschlossen werden, wodurch sich beim Vergleich der Durchschnittsberechnungen massive Fehler ergeben. Nicht überraschend lautet das Fazit der Autoren: *„Die Abiturnoten bilden also kaum eine solide Datengrundlage“* (Steyer et al. 2005, S.130). Auch Rindermann und Oubaid zeigten auf, dass je nach Fach Abiturnoten die Studienleistungen nur unterschiedlich vorhersagen konnte, trotzdem kommen sie zu folgendem Fazit: *„Zusammenfassend läßt [sic!] sich festhalten, daß [sic] die Abiturdurchschnittsnote vor Einzelfachnoten den besten Prädiktor zur Vorhersage des Studienerfolgs in Form von Studienprüfungsnoten darstellt“* (Rindermann & Oubaid, 1999, S. 179). Auch Studieneingangstests zur Kompetenzerhebung wurden in dem Beitrag diskutiert, zum Beispiel Schulleistungstests, Studienfachspezifische Kenntnistests oder Persönlichkeitstests. Hier kamen die Autoren zu einem gemischten Fazit: Zum einen bieten diese Tests – vor allem kombiniert mit der Abiturdurchschnittsnote – eine gute Grundlage zur Vorhersage des Studienerfolgs, der große Nachteil ist jedoch der damit verbundene Aufwand, der sich mit jedem Jahr wieder ergeben würde, da Kenntnisse über das Prüfverfahren zu Verfälschungen führen könnten. Auch die Möglichkeit eines Interviews zur Unterstützung des Auswahlverfahrens wurde kontrovers diskutiert, jedoch mit dem Ergebnis, dass dies nur bei sehr speziellen, individuellen Fragestellungen eine Option wäre, bei nicht standardisierten Verfahren wären psychometrische Unzulänglichkeiten zu erwarten, vom Aufwand überhaupt einmal abgesehen (Rindermann & Oubaid, 1999, S. 181 ff). Zusammenfassend kann daraus entnommen werden, dass es bisher mehr Fragen als Antworten betreffend der (richtigen?) Auswahl von Studierenden für die jeweilige Studienrichtung bzw. Universität gibt. Beispielhaft erläutern Berkemeyer und Schneider (2006, S. 257 f.), dass dies womöglich auch darauf zurückzuführen sein, dass sich die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer in einer Zeit des immer rascher vorstattengehenden Wandels zu schnell ändern, zumindest zu schnell, um darauf in adäquater Form reagieren zu können. Weiters führen die beiden aus, dass *„die Ausbildungspraxis nur sukzessiv und mit nicht unerheblichen Verzögerungen und Friktionen für die Schulen und deren Personal wirksam werden dürfte“*. Die Tatsache eines sich nicht verändernden Handlungsdruckes in der Schule - schon gar nicht in einer Zeit, in der das Schulsystem unter starker Beobachtung der Öffentlichkeit steht - wird von Berkemeyer und Schneider (2006, S. 258) ebenfalls festgehalten. Dass sich aber nicht nur in den Schulen, sondern in so gut wie jedem gesellschaftlichen Bereich das Rad der Zeit immer schneller dreht, ist

ebenso offensichtlich wie die dadurch entstehende Tatsache, dass damit immer weniger Zeit für das Reagieren auf die Entitäten der Gegenwart bleibt.

Was kann nun aus dieser Zusammenschau unterschiedlicher Überlegungen mitgenommen werden? In erster Linie wahrscheinlich, dass große Verunsicherung den Diskurs zwischen den Betroffenen regiert. Ein wirklicher Grundkonsens ist absolut nicht auszumachen, auch deshalb nicht, weil es oftmals für einzelne Komponenten (Stichwort Abiturnote) absolut komplementäre Ansichten gibt. Die Frage, wie Studierende für das gewählte Studienfach ausgewählt werden sollten, konnte mit der Darstellung verschiedener Ansätzen zumindest teilweise beantwortet werden. Möglicherweise muss bei der Auswahl der Studierenden auch deren Voraussetzung wie Leistungsmotivation oder das soziale Umfeld berücksichtigt werden. Bekanntermaßen können statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich dieser Kenngrößen ausgemacht werden, wie zum Beispiel Kappler (2013, S. 54 f.) mit einem Verweis auf das Bundesamt für Statistik Schweiz aufzeigt: In der Lehrkräfteausbildung gab nur ein Viertel der Befragten (genau 25 %) an, dass ihre Eltern als höchsten Schulabschluss eine Ausbildung an einer Fachhochschule oder Universität vorweisen konnten. Bereits knapp jeder Dritte (32 %) hatte Eltern, die eine (abgeschlossene) Berufslehre als „letzte Ausbildungsstation“ hatten. Die Analyse der Universitätsstudierenden ergab hinsichtlich dieses Phänomens, dass fast die Hälfte der Eltern (46 %) dieser Personen einen Abschluss an einer Fachhochschule bzw. einer Universität hatten, gegenüber nur 21 % der Eltern, deren letzte Ausbildungsstation eine Berufslehre war (vgl. Kappler, 2013, S. 54 f.). Ob auch Unterschiede wie diese bei der Frage nach dem Auswahlverfahren berücksichtigt werden sollten, wurde bis jetzt in der Fachliteratur nicht diskutiert. Somit bleibt es weiterhin schwierig, aufzuzeigen, nach welchen Gesichtspunkten ein Auswahlprozess generell vonstattengehen kann. Vielleicht ist jedoch auch die Frage zu allgemein gestellt, um eine einheitliche Antwort darauf verlangen zu können, möglicherweise muss zwischen den einzelnen Studienfächern differenziert werden? Auf den nächsten Seiten wird deshalb versucht, speziell die Frage der Auswahl von Lehramtsstudierenden in den Mittelpunkt zu rücken, in der Hoffnung, auf diese spezifischere Fragestellung eine Antwort geben zu können.

3.2 Zur Auswahl von Studierenden für die Lehramtsausbildung, unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“

Bevor im Hauptteil auf den Vergleich der unterschiedlichen Aufnahmemodalitäten zur Lehramtsausbildung in den Ländern Deutschland, Schweden, Schweiz, Österreich und Japan eingegangen wird, sollen in diesem Kapitel zusätzlich noch provozierende und skeptische Fragen aufgeworfen werden, die sich mit der Frage der Auswahl von Studierenden beschäftigt, unter besonderer Berücksichtigung der Zulassung zum Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“. Bekanntermaßen wird (lt. Universitäts- Studiengesetz 1999, §13 Abs. 4) für alle Studiums- Interessierten am Institut für Sportwissenschaft in Wien eine Ergänzungsprüfung für das Sicherstellen vorhandener, körperlich- motorischer Fertigkeiten durchgeführt. Natürlich muss im Rahmen dieser Arbeit gefragt werden, inwiefern diese beispielhafte Feststellung zur Auswahl geeigneter Lehrerinnen und Lehrer beitragen kann. Geht es nach dem aktuellen System samt sportpraktischer Aufnahmeprüfung, so scheint das Eigenkönnen bzw. das Beherrschen der motorisch- körperlichen Anforderungen dieses Lehrberufes das wichtigste für diese Profession zu sein, zumindest in jenen Ländern, in denen es eine Aufnahme- bzw. Ergänzungsprüfung für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gibt. Umso überraschender ist dann im ersten Abschnitt des Studiums die durch verschiedene didaktisch- methodische Vorlesungen gewonnen Erkenntnis, dass der Anteil des sportpraktischen Eigenkönnens nur eine eher unwesentliche Kompetenz für die Ausübung des Berufes der Bewegungs- und Sportlehrerin bzw. des Bewegungs- und Sportlehrers ist. Hier muss logischerweise das System in Frage gestellt werden, warum man sich beim Aussortieren von Möglichkeiten auf Parameter beschränkt, die für die eigentliche Zielsetzung nur sekundär erscheinen? Warum werden soziale und pädagogische Parameter, die für das Dasein als Lehrerin bzw. Lehrer offensichtlich essentiell sind, vernachlässigt, genauso wie es kognitive Parameter unabdingbar für das erfolgreiche Absolvieren eines Studiums an der Universität sind? Deci und Ryan (1985) kritisieren genau diesen Gedankengang: *“Teachers who are trusting and empathic seem to be most successful in promoting the type of learning that leads not only to flexible cognitive structures but also to greater self-esteem in the learner“* (Deci & Ryan, 1985, S. 247 f.). Andererseits wäre es praktisch kaum umsetzbar, vorhandene (oder eben fehlende) soziale Kompetenzen oder Empathie- Fähigkeiten im Rahmen der Eignungsüberprüfung zu überprüfen. Der Auftrag dieses Abschnittes ist es, aufzuzeigen, welche Problemstellungen es hinsichtlich der Auswahl von – vermeintlich – geeigneten Studierenden gibt, denn wie Kleiner (2007, S. 17)

schon feststellte, ist *„die fachliche Kompetenz von Absolvent(innen) im Sinne des Anforderungsprofils nicht identisch mit ihrer beruflichen Kompetenz“*.

Weiters meint der Autor (2007, S. 13) in seinem Beitrag *„Zwischen Tradition und Kontingenz der fachdidaktischen Ausbildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“*: *„Eines der Probleme innerhalb der Diskussion um eine problemadäquate Umsetzung von strukturellen und inhaltlichen Verbesserungsvorschlägen in die laufende Berufsbildung ist, dass zu wenig konkretes und detailliertes Wissen über den Ist-Zustand sowie die tatsächlich erreichten Wirkungen von Lehramtsstudiengängen vorliegen“* (Kleiner, 2007, S. 13). Kleiner bemängelt des Weiteren eine relativ geringe konzeptionelle und inhaltliche Reformbereitschaft der Betroffenen, und das obwohl der Anteil der Fachdidaktik im Studienangebot bekanntermaßen nur unzureichend abgedeckt wird, was auch auf ein „Wirrwar“ an Zuständigkeiten zurückzuführen ist. So kommt es, dass unterschiedliche (theoretische) „Disziplinen“ in der Lehramtsausbildung für das Fach Bewegung und Sport eine unterschiedlich große Rolle spielen. Weiter kritisiert Kleiner (2007, S. 22), dass der fachwissenschaftliche Anteil, also die psychologischen, medizinischen, biomechanischen (usw.) Lehrveranstaltungen von den Studierenden als wichtiger empfunden werden, als die sportpädagogischen und sportdidaktischen Lehrveranstaltungen. Dementsprechend sehen die Studierenden im Sinne ihrer Ausbildung auch weniger Bedarf, sich mit diesen „nebensächlicheren“ Disziplinen auseinanderzusetzen. Oder – wie es der Autor ausdrückt – wird der Eindruck gewonnen, *„das die Auseinandersetzung mit dem, was als pädagogische Qualität bezeichnet wird, von untergeordneter Bedeutung ist“* (Kleiner, 2007, S. 28). Auch Hoffmann (2013, S. 258) beschäftigt sich in seinem Essay *„Wie mach ich Lehramtsstudierende kompetent?“* mit der Frage nach dem Stellenwert didaktischer Konzepte der Sportpädagogik und kommt zur Einsicht, dass die Stärke der universitären Lehre vor allem im Bereich der Generierung von Fachwissen und Sachkompetenz liegt. Fachdidaktische und methodische Inhalte sind ebenfalls Gegenstand der Ausbildung, da aber die Sachvermittlung oft an andere Studienabschlüsse angelehnt ist, werden Kompetenzen mit konkretem Bezug zum Berufsfeld nur selten berücksichtigt (Hoffmann, 2013, S. 258). Implizit als auch explizit wird also die Stellung der Fachdidaktik oft halbherzig berücksichtigt. Die logische Schlussfolgerung auf eine subjektiv verminderte Bedeutsamkeit der *„allgemeinen und speziellen Fachdidaktik des Schulsports“* (vgl. Mitteilungsblatt der Universität Wien, 2005, S. 9) muss die Frage sein, ob es sich hierbei nicht um ein „hausgemachtes Problem“ handelt – denn bei der „Überprüfung der Eignung“ zum Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ nur koordinativ- konditionelle bzw. motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten abzu prüfen,

um sich später zu wundern, aus welchem Grund die „Auserwählten“ den allgemeinen und speziellen Fachdidaktiken des Schulsports“ eine untergeordnete Bedeutung zuordnen, kann nur schwierig mit rationellen Argumenten entgegnet werden (und hier ist von der „Hegemonie der Fachwissenschaften“ innerhalb der Sportlehrerinnen- und Sportlehrerausbildung überhaupt noch abgesehen). Aus eigener Erfahrung konnte dieses Paradoxon im Laufe des Studiums bei einer großen Anzahl an Studienkolleginnen und Studienkollegen beobachtet werden: Dominieren zu Beginn des Studiums, vor allem aber im ersten Semester noch Themen wie das Erreichen von oder Scheitern an vorgegebenen Limits bei der „Ergänzungsprüfung“ die kontroversen Diskussionen, werden diese mit steigender Semesteranzahl zunehmend unwichtiger. Hingegen häufen sich Fragen betreffend des Studienplans, speziell wird über Inhalte diskutiert, für deren Aneignung man noch keinen Nutzen für das spätere Berufsleben als Bewegungs- und Sportlehrerin bzw. Bewegungs- und Sportlehrer ausmachen kann. Und spätestens bei scheinbar unüberwindbaren Hürden im Studium wird verzweifelt dem Lehrenden bzw. der Lehrenden die Frage aufgedrängt, *„wofür man das Gelehrte für diesen Beruf eigentlich braucht“* – oder wie es Härle ausdrücken würde: *„Die Studentische Frage nach der Anwendbarkeit des Wissens ist dröge und lästig, gewiss; ihre gereizte Abwehr ist aber auch eher Armutszeugnis als Meisterleistung“* (Härle, 2012, S.145). Der Autor kritisiert, dass diese Frage überhaupt im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen bzw. Lehrer überhaupt entstehen muss. Ohnehin, weder der Verweis auf das Studienprogramm noch eine halbherzige Rechtfertigung führen zur Befriedigung der Fragestellenden. Was sich durch solche und ähnliche Fragen jedoch klar offenbart, ist ein deutlich zu erkennender Paradigmenwechsel der Studierenden: Wurde noch mit dem größten Selbstverständnis das Überprüfen der motorischen Eignung hingenommen, entwickelt sich durch die zunehmende Auseinandersetzung mit der Praxis ein völlig neues Paradigma in den Köpfen der Studierenden: Nicht unnachvollziehbar wird nach Werkzeugen gefragt, um die Herausforderung „Schulalltag“ zu meistern, wobei das sportliche Eigenkönnen hier so gut wie keine Rolle mehr spielt. Und damit drängt sich die nächste Frage auf: Warum müssen die Studierenden überhaupt diesen Paradigmenwandel erfahren, um eine realistische Sicht auf die Anforderungen der gewählten Profession zu bekommen? Der allgemeine Tenor des fachdidaktisch- geprägten Paradigmas ist vergleichbar mit dem abschließenden Crescendo eines Tschaikowsky- Konzertes: Durch die (unerwartet?) zunehmende Präsenz steigt auch das Interesse derjenigen, an welche die Darbietung gerichtet ist. Nur mit dem Unterschied, dass im ersten Fall mit dem Finitum oft große Unsicherheit platziert ist, im zweiten Fall jedoch meist der Applaus regiert. Kleiner (2007, S. 32) sieht diese Doppel-

funktion von Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem Verhängnis zu werden: Denn neben dem Dasein als Fachwissenschaftler (bei welchem in der Praxis das sportpraktische Können in jedem Fall zu den wichtigeren Aspekten gehört) sollen die Lehrenden auch noch Fachdidaktiker bzw. Fachdidaktikerin sein. Zusätzlich entsteht hier laut Kleiner auch ein Problem aufgrund der Beschaffenheit der fachdidaktischen Disziplin, da diese nicht eine in sich geschlossene, sondern aus mehreren Fachwissenschaften bestehende (Disziplin) ist. Mit dem Abschluss der Ausbildung sollten die Studierenden somit das von Rolf Oerter (2002) entwickelte Kompetenzstufenmodell (*Unbewusste Inkompetenz – Bewusste Inkompetenz – Bewusste Kompetenz – Unbewusste Kompetenz*) durchlaufen haben - was passiert jedoch mit den Studierenden, die mit einer falschen Überzeugung, fehlgeleitet von einem missverständlich produzierten Paradigma der Universität, im Glauben daran, das eigene sportpraktische Können würde für die befriedigende Ausübung des Berufes als Bewegungs- und Sportlehrerin bzw. Bewegungs- und Sportlehrer genügen, im Rahmen der Ausbildung zur zweiten Stufe der Kompetenzstufenentwicklung gelangen? Thonhauser (1991) hat sich auf Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung im Projekt „Studieren in Österreich“ mit dem Ausmaß des Dropout- Problems an den Universitäten und Hochschulen auseinandergesetzt – und hat im Resümee eine Liste an Dropout- Gründen zusammengefasst, wobei als erster Grund folgender angeführt wird: *„falsche Studienwahl und falsche Vorstellungen bzw. unzutreffende Erwartungen über das Studium, aber auch falsche Selbsteinschätzung“* (Thonhauser et al., 1991, S.28). Dieses Ergebnis passt sehr gut zu den vorangestellten Überlegungen, wobei das Abhalten einer Ergänzungsprüfung vor der Ausbildung zum Bewegungsanleiter bzw. zur Bewegungsanleiterin sicherlich zu diesen *falschen Vorstellungen und unzutreffenden Erwartungen* mit beitragen kann. Nach dem Abflauen der *„post-Aufnahmeprüfungseuphorie“* die Stufe der bewussten Inkompetenz hinsichtlich Kompetenzen, die für den Unterrichtsalltag essentiell sind (wie zum Beispiel das Umsetzen von didaktisch- methodischen Konzepten) zu erreichen, kann sicherlich mit ein Grund für die Entscheidung zur Beendigung des Studiums sein. Frei nach dem Motto: *„Das, was offensichtlich wichtig ist, kann ich (noch) nicht, und was ich kann, ist offensichtlich nicht (mehr) wichtig“*. Amelang und Funke (2005, S. 135) formulieren es pragmatisch: *„Falsche Informationen [...] und überzogene Erwartungen von Studierenden werden sich rächen“*. Hier soll wieder auf den Titel des Kapitels verwiesen werden. Haben Studierende des Unterrichtsfaches diese Situation erst einmal erreicht, ist es wahrscheinlich zu spät. Intervenierte muss deutlich früher werden, am besten bereits bei der Umsetzung von Überlegungen, wie Studierende als geeignete Anwärtinnen und Anwärter für

diese Profession ausgewählt werden sollen. Auf jeden Fall muss klargestellt sein, dass ein Beherrschen der motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht wie ein Aushängeschild für eine langfristig befriedigende Tätigkeit als Bewegungs- und Sportlehrerin bzw. Bewegungs- und Sportlehrer sein kann. Doch nur festzustellen, was es *nicht* sein kann, genügt höchstens in dem statistischen Prüfungsverfahren der Falsifikation. *„Wenn in der Vergangenheit Versuche unternommen wurden, die Qualität der Auswahl bei der Hochschulzulassung im Sinne einer prognostischen Validität zu messen, dann wurden Korrelationen zwischen der Eignung und Leistung beim Hochschulzugang und späteren Studienleistungen in der Höhe von 0,30 bis etwa 0,35 gemessen. [...] Ist das eine hohe oder geringe prognostische Validität? Warum wundern wir uns eigentlich darüber, dass ein Drittel der Studierenden im Studium in Schwierigkeiten kommen, ohne darüber nachzudenken, ob nicht viel talentierte Personen vom Studium überhaupt ausgeschlossen werden?“* (Teichler, 2005, S. 149). Welche Möglichkeiten, Aspekte, Ansätze und Ideen es für eine nachhaltige Auswahl von (Lehramts-) Studierenden gibt, wird auf den folgenden Seiten diskutiert.

Der Vollständigkeit halber muss zusätzlich noch auf die Leistungsmotivation bzw. (negative?) Reputation dieser Zielgruppe eingegangen werden. In den nachstehenden Zeilen werden mehrere Studien aufgezeigt, die sich mit Kenngrößen wie der Leistungsmotivation, den kognitiven Fähigkeiten, der Belastbarkeit usw. im Bezug auf Studienanfängerinnen und Studienanfängern auseinandersetzen, oft mit der implizit formulierten Annahme, hier Unterschiede zwischen den einzelnen Studiengängen aufzeigen zu können. Vor allem Studierende des Lehramtes schnitten hier bei Vorannahmen eher schlecht als recht ab, aus diesem Grund untersuchten Spinath, van Ophuysen und Heise (2005, S. 186 ff.) in einer Studie, ob *„Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf sind“*. Als Grundlage dafür galt der Stereotyp, dass Studierende mit dem Berufswunsch Lehrer bzw. Lehrerin schlechtere Voraussetzungen für ein wissenschaftliches Studium mitbringen würden, als es Studierende in anderen Fächern tun². Offensichtlich könnte sich hier – mit Verweis auf das vorangegangene Kapitel – ein Teufelskreis aufbauen. Denn wenn diejenigen, die mit der Vermittlung von Kompetenzen vertraut sind, diese aber selber kaum aufweisen, darf man sich nicht über negative Ergebnisse jeglicher Schulleistungsuntersuchungen beschweren. Zusammengefasst ergab die von Spinath, van Ophuysen und Heise durchgeführte Studie ein interessantes Ergebnis, da Studierende naturwissenschaftlicher als auch geisteswissenschaftli-

² Unter Voraussetzung werden vor allem die Komponenten „kognitive Fähigkeiten“ und „Leistungsmotivation“ genannt.

cher Studiengänge den Lehramtsstudierenden vor allem in Sachen Intelligenz überlegen waren (vgl. Spinath, Ophuysen und Heise, S. 194 f.). Jedoch muss dieses Ergebnis differenziert betrachtet werden, da sich auch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrämtern zeigen. Vor allem Studierende der Sekundarstufe I (Unterstufe) erzielten – statistisch nachweisbar – schlechtere Werte als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Sekundarstufe II. Studierende der Sekundarstufe II wiesen hinsichtlich der untersuchten Parameter relativ ähnliche Werte auf wie Studierende anderer Studiengänge – zumindest diese Erkenntnisse trugen somit zur Entkräftigung des Stereotypes bei. Kappler (2013, S. 58) kommt bei der Analyse einer von Klusmann et al. (2009) durchgeführten Studie zum gleichen Ergebnis: *„Die Abiturienten, welche sich für ein Studium des Lehramts an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule entschieden haben, wiesen eine deutlich schlechtere Abiturgesamtnote, sowie signifikant tiefere allgemeine kognitive Fähigkeiten und Leistungen in Mathematik und Englisch als alle anderen Studierenden auf. Demgegenüber zeigten zukünftige Gymnasiallehrkräfte, zusammen mit den zukünftigen Universitätsstudierenden, in all diesen Leistungsindikatoren die besten Werte“*. Auch mit einem Verweise auf die fünf grundlegenden Persönlichkeitsmerkmale (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit [Rothland 2011, zit. n. Kappler, 2013, S. 58]) – auch bekannt unter „Big Five“ – konnte die Autorin zeigen, dass hier keine grundsätzliche Negativselektion vorliegt (Kappler, 2013, S. 58). Dies ist dahingehend von Bedeutung, da es im Falle einer nachweisbaren Negativselektion sicherlich ratsam wäre, diese Gegebenheit bei der Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer letztendlich ausgewählt werden, zu berücksichtigen. Da dies vor allem für die Sekundarstufe II bzw. Oberstufe nachweisbar nicht der Fall ist, und sich die Fragestellung im Rahmen dieser Arbeit hauptsächlich auf diese Zielgruppe richtet, fällt zumindest einmal die Frage, ob Anwärtinnen und Anwärter für ein Lehramtsstudium grundsätzlich schlechtere Leistungsmerkmale „mitbringen“, weg.

Gold und Giesen (1993) untersuchten das gleiche Phänomen, mit der Zielsetzung, unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter aufzuzeigen. Aufgrund der hohen Relevanz dieser Studie für das im Rahmen dieses Kapitels behandelten Themas werden die diskutierten Ergebnisse der beiden Autoren näher beschrieben. Auch von Vorteil ist der Zeitpunkt der Publikation dieser Studie, da somit die Validität durch den Vergleich mit der Studie von Spinath, van Ophuysen und Heise (2005, S. 186 ff.) erhöht wird. Da die Ergebnisse der Studie von 1993

als auch jener von 2005 sehr ähnliche Ergebnisse aufweisen, kann von dem Argument, dass die untersuchte Kohorte nur eine Ausnahme war und die Ergebnisse aus diesem Grund nicht relevant seien, Abstand genommen werden. Jenes Thema wurde von Andreas Gold und Heinz Giesen (1993, S. 111-124) wie bereits erwähnt schon vor 20 Jahren behandelt. Die Autoren wollten die Entstehung der Wahl von Lehramtsstudiengängen sowie das studentische Erleben der Studienbedingungen erfassen. Die Voraussetzungen und die Ergebnisse dieser Untersuchung werden aus diesem Grund in den kommenden Sätzen erläutert: In einer Längsschnittstudie, die bereits in der Oberstufe des Gymnasiums ihren Anfang nahm, wurden 3500 Schülerinnen und Schüler der zwölften Klasse in den „alten“ Bundesländer Deutschlands (Bundesländer der BRD) mit einem psychodiagnostischen Instrumentarium untersucht. Jene Probanden, die zu studieren begannen, wurden abermals untersucht, dies geschah jeweils zwischen zweiten und dritten bzw. sechsten und siebten Semester, sowie nach dem Studienende. Im Zentrum der Untersuchung stand die Analyse der Leistungsmerkmale: *„Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung für Studierende aller Lehramtsstufen wirft die Frage nach den Leistungsvoraussetzungen auf, die die Studienanfänger in das Studium mitbringen“* (Gold & Giesen, 1993 S. 122). Hierfür wurden Schulnoten (einzelne Abiturnoten bzw. der Notendurchschnitt) mit der Erfassung intellektueller Fähigkeiten mit Hilfe des *Intelligenz- Struktur- Tests von Amthauer* verbunden. Um die Validität der Untersuchung zu erhöhen, wurden auch noch die Merkmale der universitären Umwelt (Leistungsklima, Praxistauglichkeit, Kollegialität), die soziale Herkunft (Ausbildung des Vaters) sowie der Studiengang mit in die Studie aufgenommen. Von den 2141 Studierenden (aus 3500 Schülerinnen und Schüler) entschied sich ein Drittel (N=693) für ein Lehramtsstudium, wobei ca. die Hälfte die Sekundarstufe II anstrebte. Generell waren weibliche Studierende sowie Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten eher interessiert am Lehramt für Grund-, Haupt- und Sonderschule bzw. der Sekundarstufe I. Vice versa entschieden sich Studierende, welche von der „sozialen Oberschicht kamen“ eher für die Sekundarstufe II. Bei der Analyse der Leistungsmerkmale muss darauf verwiesen werden, dass sich dieser Parameter aus den Variablen Intelligenz, Wissen, Abiturnotendurchschnitt und Selbsteinschätzung zusammensetzt. Demnach wiesen die Studierenden der Sekundarstufe II die höchsten Ausprägungen der Leistungsmerkmale auf, die Studierenden der Sekundarstufe I eher mittlere Werte und die angehenden Grund- Haupt und Sonderschullehrer- bzw. Lehrerinnen die schlechtesten Werte. Ein ähnlich vorbelastetes Bild für die Studierenden der Grund-, Haupt- und Sonderschule ergibt sich durch die Einschätzung der Studienkolleginnen und Studienkollegen, da die Leistungsanforderungen

und Leistungsorientierung bei Studierenden der Sekundarstufe signifikant höher eingeschätzt wird. Somit resümieren die beiden Autoren Gold und Giesen: *„Gleiche Leistungsvoraussetzungen sind bei den Studienanfängern der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge nicht gegeben. Vielmehr zeichnet sich von den Angehörigen der Sekundarstufe II über die Studierenden der Sekundarstufe I zu denen des Grund-, Haupt- und Sonderschulstudiums ein global verankertes Gefälle des intellektuellen Leistungspotentials ab“* (Gold und Giesen, 1993, S. 122). Zusammengefasst muss auf die interessante Gegebenheit verwiesen werden, dass sich signifikante Unterschiede ergeben, obwohl die Studierenden zum Ausgangszeitpunkt noch keine Studienwahl getroffen hatten. Auch im Vergleich zu Studierenden, die keine Lehramtsausbildung, sondern eine andere Studienrichtung anstrebten, zeigte sich klar, dass Lehramtsstudierende schlechtere Leistungsvoraussetzungen aufwiesen. Ausnahmen sind hier jene, die eine Tätigkeit in der Sekundarstufe II anstrebten, diese erzielten ähnliche Werte wie Diplom- und Magisterstudierende. Weiters haben Grund-, Haupt- und Sonderschulanwärterinnen und Sonderschulanwärter eine niedrigere Drop-Out-Quote, was als Indiz für geringere Leistungsanforderungen gesehen werden kann. Insgesamt zeigte die Studie also, dass ungünstige Leistungsvoraussetzungen mit den niedrigeren Leistungsanforderungen korrelieren (vgl. Gold und Giesen, 1993, S. 118 ff.), was zum einen leider keine positiven Vorzeichen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Allgemeinen hat, und zum anderen auf jeden Fall bei der Beantwortung der Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt werden sollen, berücksichtigt werden muss!

Ein Ansatz wäre auch, einmal „in die andere Richtung zu schauen“, also zu versuchen, den Hintergrund der Lehramtsinteressenten und Lehramtsinteressentinnen zu berücksichtigen – bzw. die Frage, aus welchem Grund sich diese Personen für die Profession Lehrer/Lehrerin entschieden haben. Kappler versucht, dieser Frage auf den Grund zu gehen, und verweist auf eine Erhebung der sozialen Lage von Studierenden, durchgeführt mittels Onlinebefragung vom (schweizerischen) Bundesamt für Statistik. Ziel dieser Befragung war unter anderem auch, herauszufinden, aus welchen Gründen die Studierenden ihr Studienfach gewählt hatten. *„Interesse am Fach“* war studienfachübergreifend die häufigste Antwort, diese Antwort konnte aber auch speziell für alle Lehramtsstudierenden festgestellt werden. Als zweiter Grund wurde von den Lehramtsstudierenden angegeben, den *„Berufswunsch verwirklichen“* zu können, und als dritter Grund, dass diese Profession einfach den eigenen *„Fähigkeiten und Begabungen“* entspreche. Mit Verweis auf andere Autoren (Bieri Buschor et al., 2008; Denzler & Wolter, 2006) erwähnt Kappler auch noch die Möglichkeit, dass Parameter wie die kurze Dauer, der geringe wissenschaftliche Anspruch und

vor allem die praxisnahe Ausbildung als attraktive Gründe für die Studienwahl angesehen werden können (vgl. Kappler, 2013, S. 65 f.).

Interessante Einsichten zu dieser Thematik liefert auch Hans-Werner Rückert mit seinem Artikel *„Passfähigkeit oder Complexity Perception – Anpassungsfähigkeit oder doch eher komplexe Auffassung“*. In diesem Beitrag erörtert Rückert (2006, S. 106 – 112) seine Recherche über die Frage, nach welchen Kriterien die Studienfachwahl eher gerichtet werden sollte (vollständigkeitshalber : Passfähigkeit ist die *„möglichst hohe Übereinstimmung individueller Kompetenzen der StudienanfängerInnen mit den grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums, differenziert nach Inhalt und Profil“* [Lewin/Lischka, 2004, S. 35, zit. n. Rückert, 2006, S. 106]). Größtmögliches Lösungspotential hätte lt. Rückert die Methode, den Studierenden bzw. Interessentinnen und Interessenten mithilfe von Instrumenten eben diese individuellen Kompetenzen, Erwartungen und Motivationen aufzuzeigen, das Vernetzten mit der richtigen Hochschule wäre dann der zweite Schritt bei der Studienfachwahl. Der Autor meint weiter, dass dafür *„Self-Assessment-Tools“* verwendet werden könnten, wo eben jene Passfähigkeit zu einer Studienfachwahl analysiert werden kann. Außerdem spricht der Autor auch einen – sicherlich sehr kontrovers zu diskutierenden – Punkt an, der nur schwer wissenschaftlich zu behandeln ist: Benannt als *„ganzheitliche Auffassung“* geht Rückert auf eben jene Phänomene ein, die wahrscheinlich unter einer *„holistischen Weltanschauung“* zu klassifizieren wären. Dazu gehören Überlegungen zur Planbarkeit bzw. eben *„Nicht-Planbarkeit“* von Berufswahlentscheidungen. Hier wird genau jene Planbarkeit in Frage gestellt, mit Verweis auf eine interessante Erfahrung des Autors: Bei der *„International Association for Educational and Vocational Guidance“*- Tagung in Lissabon (2005) wurden rund 200 Personen, welche sich professionell mit dem Thema der Berufsberatung auseinandersetzen, nach der Rolle des Zufalls bei der eigenen Berufswahlentscheidungen gefragt: *„Sage und schreibe 80 % der Workshopteilnehmer müssen zugestehen, dass in ihrer beruflichen Karriere unerwartete, zufällige Faktoren eine entscheidende Rolle spielten“* (Rückert, 2006, S. 109). Vollständigkeitshalber konstatiert der Autor, dass diese *„semi- wissenschaftliche“* Untersuchung natürlich nicht ohne weiteres auf andere Bereiche umgelegt werden kann. Und trotzdem, die Frage der eingangs gestellten Plan- bzw. nicht- Planbarkeit von Berufswahlentscheidungen scheint zumindest nicht ungerechtfertigt zu sein. *„Zu diesem Selbst auf unterschiedlichsten Ebenen Zugang zu finden und der Komplexität des Systems Mensch in Entscheidungssituationen und sich dynamisch wandelnden Umwelten gerecht zu werden, sollte das gemeinsame Ziel von Assessment-Verfahren und von guter Studienberatung sein“*

wird vom Autor als Erkenntnis aus den Recherchen zu diesem Thema empfohlen (in Anlehnung an Rückert, 2006, S. 107 ff.). Für diese Diplomarbeit lässt sich die Erkenntnis gewinnen, dass bei etwaigen Auswahl- und Aufnahmeverfahren nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass sich alle Bewerberinnen und Bewerber ihrer Sache sicher sind. Aus dieser Perspektive betrachtet gewinnt natürlich die Überlegung eines informierten Bewerbers bzw. einer informierten Bewerberin (was im Zuge des Auswahl- bzw. Zulassungsverfahrens sichergestellt werden könnte) erheblichen Aufwind.

Ein ebenfalls nach wie vor bestehendes Problem für die Beantwortung der Frage nach einer geeigneten Auswahl von angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern ist die Tatsache, dass es in Österreich (aber auch in Deutschland) unterschiedliche Aufnahmemodalitäten gibt, an denen unterschiedliche Inhalte im Studium ansetzen. Kleiner (2002, S. 14-29) beschäftigt sich mit dem Vergleich von Studienplänen, um zum einen der Frage auf den Grund zu gehen, wie Studierende an welchem Institut ausgebildet werden, und um in weiterer Folge die Frage zu beantworten, mit welchen Argumenten eine festgestellte Diskrepanz zwischen den vier Instituten, an denen das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ (in Österreich) gelehrt wird, gerechtfertigt werden kann. Gerechtfertigt aus diesem Grund, da nicht nur Kleiner den fehlenden wissenschaftlichen Anspruch vermisst: *„Eigenerfahrung, subjektive Einschätzungen, Teilbeobachtungen und normative Überzeugungen“* (Kleiner, 2002, S. 15) prägen laut ihm die Diskussion, auch Giesecke (2000, S. 84) entgegnet dem Gesamtkonzept der pädagogischen Hochschulen mit Pessimismus: *„Nichts spricht dafür, dass das Studieren im Hinblick auf pädagogische Berufe heute durchsichtiger, rationaler und geplanter erfolge als zu meiner Studienzeit in den 50er Jahren“*. Ein weiteres Manko, dass Kleiner aufzeigt, ist zum einen die undifferenzierte Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von der ersten bis zur achten Klasse, vom allgemeinbildenden Schulwesen über die Studienpläne von Berufsbildenden Schulen bis hin zu den Institutionen zur Betreuung von eingeschränkten, verhaltensauffälligen oder hochbegabten Kindern. Zum anderen scheint die Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber nur jene zu sein, auf der die Ungeheimtheiten bezüglich einer gemeinsamen Leitvorstellung zu Tage treten, jedoch weisen auch „tiefer liegende“ Ebenen, wie zum Beispiel jene der Bildungsforschung, offensichtliche Dysfunktionalitäten auf, da sie von der Idee der Systemstabilisierung und Selbstfokussierung leben. Watzlawick, Weakland und Fisch (1979, zit. n. Kleiner, 2007, S. 15) meinen auf diese Thematik hin bezogen, dass man zwar gewillt sei, den Grad der Anstrengung für das Manifestieren einer Lösung zu erhöhen, aber nicht die Lösungsart an sich verändern

will, was nach Kleiner (2007, S. 15) die Reformulierung von Studienplänen wieder nur zu einer Routineangelegenheit degradiert, anstatt diese Chance zu nützen, ein ambitioniertes Programm auf die Beine zu Stellen.

Oelkers (1998, S. 3) bescheinigt der Thematik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, nach wie vor ein ungelöstes Problem zu sein, und spricht von drei Komponenten, die aufzeigen sollen, dass nicht geklärte und naive Annahmen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geprägt haben. Faktor 1 ist auf die (im Jahr 1998) in Deutschland herrschende fiskalische Problemsituation zurückzuführen, der Mangel an finanziellen Mitteln schlug sich auch auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus. Als zweiter Faktor wird die dadurch notwendige Effizienzsteigerung angeführt (siehe Kapitel 1), vor allem wird die staatlich zur Verfügung gestellte Ausbildungszeit bekrittelt. Und als dritter Punkt nennt der Autor die aufkeimende Vielzahl an bildungspolitischen Paradigmen und gesinnungsethischen Fragestellungen. Als Ergebnis vergleicht der Autor das deutsche Bildungssystem mit einem „*low impact enterprise*“, da es kein effektives Management für den Konnex von Wissenschaft und Praxis gibt. Deswegen fragt er auch provokant, wozu Ausbildung überhaupt dienen soll, wenn sie weder die Praxis noch die Wissenschaft für sich nutzt bzw. erreicht (vgl. Oelkers, 1998, S. 4 f.).

Mit dieser provozierenden und dennoch gerechtfertigten Fragestellung soll der Reigen um diesen viel diskutierten Aspekt jener Causa als eröffnet gelten. Giesecke (2000, S. 83 ff.) widmet ein ganzes Werk („*Was heißt: wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe?*“) diesem Themengebiet und beschäftigt sich unter anderem mit dem historischen Werdegang des pädagogischen Diplomstudiums. Markant war vor allem die Zeit der 70er Jahre, wo man hohe Erwartungen an eine spezifische, wissenschaftlich fundierte Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen hatte, um zum einen dem ungeordneten Lehrbetrieb, zum anderen auch den überfüllten Hörsälen und den langen Studienzeiten Paroli zu bieten versuchte (Giesecke, 2000, S. 84). Doch wie bereits angeführt, wurden die Erwartungen nie erfüllt. Aus heutiger Perspektive gibt es laut dem Autor drei wesentliche Gründe für die Schwierigkeit, Berufsqualifikationen zu vermitteln, um diese dann in Lehrziele umzusetzen (vgl. S. 85): Zum einen sind die angehenden Tätigkeiten – mit sämtlichen sozialen und psychischen Komponenten – zu komplex, um festzustellen, was genau für diese Berufung benötigt wird, zum anderen wird kritisiert, dass berufsspezifische Kompetenzen nicht berücksichtigt werden, diese aber im Rahmen einer allgemeinen „Studierfähigkeit“ von Bedeutung sind. Und drittens stellt die kurzlebige Zeit eine Herausforderung für alle Berufsbereich dar, aus diesem Grund muss bereits a priori die Fähigkeit des An-

und Umlernens berücksichtigt und vermittelt werden. Summa summarum meint der Autor, dass alle Studierenden eines wissenschaftlichen Studiums die Tatsache in Kauf nehmen müssen, dass die (angestrebte) Berufspraxis nur teilweise thematisiert wird, bzw. das wissenschaftliche Studium zunächst einmal nur als „Selbstzweck“ verstanden werden kann, was Betroffene zur berechtigten Frage führen könnte, wozu sie jenes brauchen, was gerade gelehrt und gelernt wird (vgl. Giesecke, 2000, S. 86 ff.). Hier muss dann auch erkannt werden, dass ein wissenschaftliches Studium eben diese „Studierfähigkeit“ inkludiert, die einem dazu verhelfen soll, sich über das Studienangebot hinaus fortzubilden. Gerhard Härle (2012, S. 144) sieht die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durch die entstandene Diskrepanz zwischen Wissenschaftsanspruch und Praxisorientierung als das zum *„missachteten Stiefkind in den Universitäten“* mutierten Phänomen, was auf jeden Fall zu bemängeln sei, da die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung aufgrund *„ihrer Komplexität und gesellschaftliche(n) Bedeutung [...] die Königsdisziplin im Bildungskosmos sein“* sollte (Härle, 2012, S. 144).

Auch Jörg Ramseger (2000) befasst sich mit diesem Dilemma, und versucht die Vor- bzw. Nachteile einer Lehrerbildung zwischen Wissenschaft, Wissenschaftsorientierung und Berufsspezifikation herauszuarbeiten: Laut dem Autor wird der Diskurs um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gar zum *„Konzert kritischer Fragen nach dem richtigen Ort, der richtigen Form und den richtigen Inhalten einer zukunftstauglichen oder auch nur zeitgemäßen Ausbildung für die pädagogischen Berufe“* (Ramseger, 2000, S. 91). Damit will er möglicherweise auf das System anspielen, das Giesecke (2000, S. 84) durch seine Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen, wissenschaftsorientierten und berufsspezifischen Lehrerbildung formuliert hat. Zusätzlich stellt er noch die Forderung, dass personale Kompetenzen ebenfalls ausgebildet werden müssen, um so einen professionellen bzw. eine professionelle von einem bzw. einer unprofessionellen Pädagogen bzw. Pädagogin unterscheiden zu können. In den weiteren Ausführungen beschreibt Ramseger (2000, S. 93 ff.) die Dichotomie zwischen Ausbildung und Anspruch und die sich ergebenden Probleme einer vielseitigen Ausbildung: Zum einen wird der Anspruch der Eltern hervorgehoben, die eher personale Fähigkeiten (Selbst- und Sozialkompetenz) gegenüber einer wissenschaftlichen Qualifikation präferieren, denn ohne den eigenen Standpunkt überzeugend darlegen zu können braucht es sowieso keine wissenschaftliche Qualifikation, so deren Argument. Der Autor kritisiert weitergehend, dass diese Fertigkeiten jedoch auf der Universität sträflich vernachlässigt werden. Berkemeyer und Schneider (2006, S. 270 f.) schlagen in die gleiche Kerbe: Ihre Ausführungen könnten dahingehend gedeutet werden, dass dieses

„Konzert kritischer Fragen“ (wie es Ramseger genannt hat) die Studierenden zu einem „Perspektivenwechsel zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen von Wissenschafts- und Praxiskultur“ drängt. Aus diesem Grund fordern die beiden Autoren, dass sich Studierende des Lehramts diese Fähigkeit des Perspektivenwechsels nicht zufällig aneignen, sondern dies im Zuge der Professionalisierung mit entsprechenden Rahmenbedingungen sichergestellt wird, „damit diese Prozesse als Teil des Professionalisierungsprozesses die einzelnen berufsbiographischen Phasen (Praxisstudien) überdauern“ (Berkemeyer und Schneider, 2006, S. 271). Somit kann zumindest eine *theoretische* Antwort auf die eingangs gestellte Frage zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute gegeben werden: Möglicherweise sollte es nicht heißen: „*Wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch?*“, sondern „*wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert und berufsspezifisch!*“. Eine Lehramtsausbildung ohne wissenschaftliche Grundlage ist wahrscheinlich genauso wenig haltbar, wie eine wissenschaftliche Ausbildung ohne didaktisch- pädagogische Komponenten. Dass genau dies möglicherweise die Quintessenz der Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin ist, sollte bereits klargelegt sein. Oder wie es Felten nach der Hervorhebung des Stellenwertes wissenschaftlicher Ansätze genannt hat: „*Muss der Lehrer nicht auch Experte sein in Sachen Heranwachsender: [...] Müssen Lehrer nicht auch Schulmeister sein, also Fachleute in Sachen Wissensvermittlung und Unterrichtsführung?*“ (Felten, 2012, S. 143).

Einen Schritt weiter geht (u.a.) Theresia Bauer³ in dieser Causa: Sie ging der provokanten Frage nach, ob das Ausüben eines Lehramtes eher eine Ausbildung oder doch ein Studium erfordert. Dieser Titel dient nicht nur zur Zusammenfassung mehrerer kurzen Essays über die Ausbildung zum Lehramt, sondern sicherlich auch dazu, einen kritischen Einblick in neuralgische Punkte des Ausbildungssystems zu geben, da offensichtlich (lt. Bauer) ein Studium nicht als Ausbildung für ein Lehramt gewertet werden kann. Diese Problematik wurde im Rahmen dieses Kapitels zwar schon bereits von Giesecke (2000) und Ramseger (2000) behandelt, doch sollen abschließend noch die Überlegungen von Bauer (2012, S. 141) berücksichtigt werden. Der Reigen kritischer Ansichten wird mit der Frage eröffnet, ob es nicht sinnvoller wäre, eine klare Aufteilung nach Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule und jenen einer Universität vorzunehmen. Geprägt wird diese Überlegung der Autorin ganz einfach von den unterschiedlichen Erwartungen an die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Zum einen geht sie auch auf Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, wie zum Beispiel deren Erziehungsaufgaben, das Anwenden diagnosti-

³ Theresa Bauer war Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden- Württemberg (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 2012, S. 142).

scher Fähigkeiten, die Zusammenarbeit im Kollegium und mit den Eltern und den Umgang mit der zu fördernden Heterogenität, ein. Trotzdem kommt Bauer zu einem relativ klaren Fazit: *„In beiden Bereichen⁴ plädiere ich für eine klare wissenschaftliche Ausrichtung der Lehrerbildung. Sie sollte sogar den Kern eines wissenschaftsorientierten Berufsethos für Lehrerinnen und Lehrer ausmachen. [...] Das Lehramt braucht mehr als eine Ausbildung. Das Lehramt ist kein Handwerk, es sollte sich um einen wissenschaftlich geprägten Beruf handeln, für den ein Hochschulstudium in der ersten Phase der Lehrerbildung die Grundlage legen muss“* (Bauer, 2012, S.142). Auch Möhring und Wittich versuchen die Frage zu beantworten, ob eher eine Ausbildung oder ein Studium adäquat für die Vorbereitung zum Ausüben eines Lehramtes wäre. Im Vergleich zu den anderen, bereits diskutierten Autoren bringen die beiden zusätzlich den Lehrplan als Argument ins Spiel. Da dieser (sowohl in Deutschland, als auch in Österreich) nur einen Orientierungsrahmen, und keine speziell zu vermittelnden „Inhalte“ vorgibt, die vermittelt werden sollen, zweifeln sie auch an der Sinnhaftigkeit eines Studiums, da die angehenden Lehrerinnen und Lehrer prinzipiell für einen bundesweiten Einsatz ausgebildet werden, und so ein „entsprechendes Überblickswissen“ eher der Schulwirklichkeit entsprechen würde. Andererseits betonen die beiden auch, dass sich nur schwer feststellen lässt, ob die *„Vermittlung soliden und strukturierten Fachwissens eher im Sinne einer Ausbildung anzulegen ist“* (Möhring & Wittich, 2012, S. 148). Ein weiterer Aspekt wird von Burkhard Moennighoff ins Spiel gebracht. Nach seiner pragmatischen Feststellung (*„Die Universität ist nicht die Schule“*) versucht er in seinem Essay *„Lehramt braucht Studium“* das Zusammenspiel der Universität mit der Schule im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit ins Spiel zu bringen. Der Autor analysiert diese bekannte „Symbiose“ (bzw. eigentlich Abhängigkeit) zwischen den beiden Institutionen und kommt zum Erkenntnis, dass zwar die Schule von der akademische Lehramtsbildung „gebraucht“ wird, um den Anwärterinnen und Anwärtern eine (für die Ausbildung sicherlich dringend benötigte) Schulerfahrung im Rahmen der Ausbildung zu ermöglichen, die Schule aber nicht dringen die Universität braucht. Und dennoch meint er in einem abschließenden Resümee, dass die Lehramtsstudierenden ihre fachliche Kompetenz beweisen müssen: *„Um dazu im Stande zu sein, müssen sie ein Studium durchlaufen“* (Moennighoff, 2012, S. 149 f.).

Zusammengefasst kann die durch den indirekten Diskurs entstandene Meinung zwischen den Expertinnen und Experten als heterogen bezeichnet werden. Weder die Frage, ob angehende Studierende überhaupt für das gewählte Fach einen Aufnahmeprozess durchlaufen

⁴ der Autor spricht von psychologisch- diagnostischen bzw. fachdidaktische Kenntnissen.

müssen sollten, noch wie diese Aufnahmemodalitäten aussehen könnten, werden von den Autoren mit den gleichen Ideen und Ansichten beantwortet. Auch auf die Überlegungen hin, inwieweit diese Ausbildung „verwissenschaftlicht“ bzw. „pädagogisiert“ werden sollte, wurde keine einstimmige Lösung gefunden. Zumindest konnte mithilfe mehrerer Studien aufgezeigt werden, dass die Anwärterinnen und Anwärter für das Lehramt der Sekundarstufe II – und dies ist jene Stufe, die für diese Arbeit relevant ist – keine schlechteren Voraussetzungen mitbringen, als dies Kolleginnen und Kollegen anderer Studienfächer tun. Möglicherweise zeigt ein Blick in die alltägliche Praxis, wie mit dieser Problemstellung umgegangen wird? Dass nach wie vor tagtäglich angehende Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, ist bekannt. Genau diese Gegebenheit soll für eben gestellte Fragen genutzt werden, um Antworten zu finden, und zwar in einem internationalen Vergleich von Aufnahmeverfahren aus der Praxis. Um die Vielfalt verschiedener Ansätze, sowie deren Vorteile und Nachteile, besser aufzeigen zu können, werden vor allem sehr heterogene Aufnahmeverfahren angestrebt. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel gegenüberstellend gezeigt, wie in Österreich, Deutschland, Schweden, der Schweiz und Japan angehende Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt werden, unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“.

4 Auswahl- und Aufnahmeverfahren an ausgewählten Beispielen

Ausgestattet mit den Erkenntnissen über sämtliche Aspekte unterschiedlicher, theoretischer Überlegungen zum Phänomen des Auswahl- und Aufnahmeverfahrens im tertiären Bildungsbereich wird in diesem Kapitel die Praxis ergründet. Österreich, Deutschland, Schweden, Japan und die Schweiz werden hinsichtlich dieser Themenstellung in ihre Einzelteile zerlegt, Ausbildungssysteme werden einander gegenübergestellt und Zulassungsprozesse werden international verglichen.

4.1 Einführung

In diesem Kapitel wird an fünf verschiedenen Beispielen die Frage beantwortet, wie angehende Bewegungs- und Sportlehrerinnen bzw. Bewegungs- und Sportlehrer in der Praxis an bestimmten Universitäten ausgewählt werden. Dafür wird zuerst auf das Ausbildungssystem des Landes, in welchem sich die jeweilige Universität befindet, eingegangen, um anschließend genauer auf das Auswahlverfahren der untersuchten Universität einzugehen. Bei der Auswahl der fünf Universitäten (Wien, Ibaraki, Stockholm, Köln und Basel) wurde auch versucht, ein breites Spektrum an heterogenen Auswahlverfahren zu erreichen. Zu glauben, hier wenigstens im deutschsprachigen Raum ähnliche Systeme (bezüglich der Lehrerinnen- und Lehrerauswahl) ausmachen zu können, kann bereits im Vorhinein mit Verweis auf Beck, Horstkemper und Schratz (2001, S. 11) als Trugschluss ausgemacht werden: *„Trotz der angestrebten Homogenisierung der Bildungsgänge zur Erleichterung der Mobilität zwischen den einzelnen Ländern zeigen die Ausbildungssysteme in Deutschland, Österreich und der Schweiz sehr unterschiedliche Ausgangslagen und strukturelle Bedingungen zur Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“*. Mit Schweden soll auch noch ein Land berücksichtigt werden, welches gemeinhin als Vorbild bzw. Vorreiter im Bereich der Bildung gilt, und durch das Analysieren des japanischen Systems (inklusive Auswahl angehender Sportlehrerinnen und Sportlehrer) wird der Versuch unternommen, einen „Exoten mit ins Boot zu holen“.

Deutlich mehr als fünf Universitäten zu analysieren, würde den Rahmen der Arbeit sprengen, aus diesem Grund sollen die ausgewählten Universitäten die vorherrschende Heterogenität so gut als möglich widerspiegeln. Zuvor wird auch noch zusammenfassend auf eine Arbeit eingegangen, mit welcher die Autoren ein ähnliches Ziel verfolgen, wie es im Rahmen dieser Diplomarbeit geschieht – das *„Thematic Network Project AEHESIS“*.

4.2 Thematic Network Project - AEHESIS

Karen Petry, Karsten Froberg und Alberto Madella veröffentlichten 2004 den *„Report of the first year“* ihres *„Thematic Network Project AEHESIS“*. Mit dieser Veröffentlichung wollten die Autoren eine internationale Analyse der Strukturen sportwissenschaftlicher Institute und Hochschulen anbieten, um einen übergreifenden Einblick in die nationale Organisation zu geben, die bis dato noch sehr heterogen war. Zum einen war es laut den Autoren der Drang „europäischer Konsumenten“, die durch die Möglichkeit der selektiven

Auswahl sportwissenschaftlicher Hochschulangebote diesen internationalen Vergleich nötig machten, zum anderen war auch der dadurch aufkeimende Wettbewerb zwischen diesen Instituten ein Grund für den Bedarf eines zusammenfassenden Überblicks. Das Ergebnis sollte dazu dienen, um den Bedürfnissen der Betroffenen (Studierende, Professorinnen und Professoren, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, Stakeholder und dem erneuerten Anspruch der Bewegungs- und Sportausbildung etc.) nachzukommen (in Anlehnung an Petry, Froberg und Madella, 2004, S. 2). Außerdem soll es auch dazu dienen, den bereits in Gang gesetzten Prozess der Internationalisierung von Studiengängen (Bologna) neu evaluieren und in weiterer Folge verbessern zu können: „[...] *there is a growing need for comparability of qualifications and accreditation of competencies to enable mobility in the European labour markets and, therefore, the justification of certificate and diploma awards*“. Insgesamt beteiligten sich 62 Partnerinstitutionen in 26 Ländern Europas an diesem Projekt, unter anderen war die Universität Wien vertreten.

Im Report des ersten Jahres wird vor allem auf die Akkumulierung der Daten der verschiedenen Partnerorganisationen (Sportinstitute etc.) bzw. deren Programme (Dauer, Abschluss, Unterrichtssprache etc.) eingegangen, wobei diese Programme in die Themenbereiche „*Health & Fitness*“, „*Sport Coaching*“, „*Sport Management*“ und „*Physical Education*“ eingeteilt werden. In der Zusammenfassung zum Bereich „*Physical Education*“ konstatieren die Autoren: „*Whilst there are areas of congruence and similarity between institutional provision and programmes, the overall general impression is one of prevalence of diversity in which difference and variation are characteristically present*“ (Petry, Froberg und Madella, 2004, S. 139). Diese Erkenntnis kann sicherlich als Basis für die Untersuchungen, die im Rahmen dieser Arbeit angestellt werden, verwendet werden, bzw. bauen die im Rahmen dieser Diplomarbeit angestellten Analysen unter anderem auf dieser Erkenntnis auf. Da sich bereits die Systeme in Europa hinsichtlich der Ausbildung von Bewegungs- und Sport- Studierenden so deutlich unterscheiden, kann angenommen werden, dass sich dann auch die Auswahl- und Aufnahmeverfahren für diese Systeme deutlich voneinander differieren.

In einer „*Final Conclusion*“ erklären die Autoren, dass in dem ersten Jahr dieses Projektes ein Großteil der angestrebten Ziele erreicht werden konnte (wie zum Beispiel das Sammeln und Klassifizieren der Daten über die Strukturen verschiedener sportwissenschaftlicher Hochschulen und Institute), es jedoch auch noch Verbesserungsbedarf gibt, womit auf den Projektbericht des Jahres 2005 bzw. 2006 verwiesen wird.

Für dieses Projekt wurde auch ein Bericht des zweiten Jahres herausgegeben – hier wurde noch einmal der Fortschritt des ersten Jahres mit jenem des zweiten Jahres kombiniert. Die Ziele und Zielsetzungen (Entwickeln einer Methode um die verschiedenen Programme sportwissenschaftlicher Hochschulen zu Vergleichen; Sicherstellen von Transparenz und Konvergenz hinsichtlich dieser Programme; Bezug zum Arbeitsmarkt herstellen, um die Aktualität aufrecht zu erhalten u.a.) wurden von den Autoren (Petry, Froberg und Madella, 2005, S. 2) noch einmal neu aufgesetzt, für den Bereich der „*Physical Education*“ wurde das Ziel „*mapping higher education institutes' physical education teacher education (PETE) programmes and collating their contents and learning outcomes and related occupational professional competences*“ (Petry, Froberg und Madella, 2005, S. 79) deklariert, womit – im Vergleich zum Ziel im ersten Bericht – eine Übersicht über die ausgearbeiteten Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten erstellt werden sollte.

Somit können diese Berichte als eine Art Basismodell zu dieser Diplomarbeit angesehen werden, nur mit dem Unterschied, dass nicht nur die Auswahl- und Aufnahmeverfahren in ausgewählten Ländern analysiert werden, sondern die gesamte Struktur der unterschiedlichen Systeme sportwissenschaftlicher Hochschulen in weiten Teilen Europas behandelt werden. Interessanterweise wird in dem Projektbericht auch auf die Zulassungsvoraussetzungen („*Programme Entry Requirements*“) zu den Programmen eingegangen, jedoch wird dieses Thema nur sehr oberflächlich behandelt: „*Twelve (i.e. 57%) institutions require evidence of practical ability. The requirements vary from competence (general sport, gymnastics, games, swimming, athletic's events, motor coordination and motor control) physical fitness and physical education proficiency*“ (Petry, Froberg und Madella, 2004, S. 118). In weiterer Folge wird in diesem Bericht nicht näher auf die Auswahl- und Aufnahmeverfahren der einzelnen Institute eingegangen. Zumindest kann diesem Statement entnommen werden, dass bei weitem nicht alle sportwissenschaftlichen Institute in Europa Gebrauch von einer sportpraktischen Aufnahmeprüfung machen. Die Erkenntnisse dieser Diplomarbeit können als externer Zusatz (über die Zulassungsvoraussetzungen) zu diesem innereuropäischen Vergleich sportwissenschaftlicher Hochschulen und Institute betrachtet werden.

Wie diese Zulassungsvoraussetzungen aussehen könnten, wird nun an den bereits bekannten fünf Beispielen aufgezeigt, wobei das Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Österreich bzw. Wien als erstes analysiert wird.

4.3 Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Österreich

Zu Beginn wird anhand von Österreich aufgezeigt, wie hier einerseits Studierende generell ausgewählt werden, andererseits wird auch auf das Auswahlverfahren angehender Lehrerinnen- und Lehrer eingegangen. Als Abschluss dient die Analyse der Ergänzungsprüfung für Interessentinnen und Interessenten des Instituts für Sportwissenschaften in Wien, an welchem auch diese Diplomarbeit verfasst wird. Aus dem gleichen Grund werden die angesprochenen Aspekte Österreichs auch etwas ausführlicher behandelt.

4.3.1 Hochschulzulassung in Österreich

Pechar Hans (2005, S. 5 ff.; 2007, S. 21 ff.) zeigt in mehreren Schriften die wichtigsten Daten zum Hochschulzugang in Österreich auf. Hervorzuheben ist hier wohl, dass Pechar den Hochschulzugang meistens als „offenen Hochschulzugang“ bezeichnet, was natürlich bereits Rückschlüsse auf das zugrunde liegende System zulässt. Dies wird auch gleich zu Beginn festgehalten: *„Die überwiegende Mehrheit aller Studienanfänger/innen tritt in Österreich auf der Basis der „allgemeinen Studienberechtigung“ in eine Universität ein. Die allgemeine Studienberechtigung bildet das (mittlerweile einzig bedeutsame) Substrat des schulischen Berechtigungswesens, bei dem sich das Urteil über die Studierfähigkeit von Bewerber/innen auf das Abschlusszeugnis der gehobenen Sekundarstufe gründet“* (Pechar, 2005, S. 21). Auch in Pechar's Beitrag *„Der österreichische Hochschulzugang nach dem EuGH-Urteil“* wird erklärt, dass es keine zusätzlichen Kriterien der Hochschulzulassung gibt, als jene der allgemeinen Studienberechtigung. Diese wird in den meisten Fällen durch das Absolvieren der Sekundarstufe II erreicht, zu erwähnen ist aber auch noch das Vorhandensein der Option einer „Studienberechtigungsprüfung“, durch deren erfolgreichen Abschluss man auch ohne Matura für spezielle Studiengänge zugelassen ist⁵. Dieser offene Zugang hat in der Vergangenheit vor allem durch die große Unterschiedlichkeit zu Nachbarländern wie Deutschland zu kontroversen Diskussionen geführt (Pechar, 2005, S. 6), diese Thematik wird aber nicht näher behandelt, unter anderem, weil es für die Auswahl- und Aufnahmeprozesse angehender Lehrerinnen und Lehrer in Österreich die wesentlich wichtigeren Neuerungen aufzuzeigen gilt.

⁵ Studienberechtigungsprüfung: <http://www.studieren.at/studieren-ohne-matura/studienberechtigungspruefung-sbp>

4.3.2 Zulassung zum Lehramtsstudium in Österreich

Michael Schratz (2001, S. 17) erläutert in seinem Beitrag „Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich“ kurz die Systematik dieses Landes. Er erklärt, dass es prinzipiell zwei unterschiedliche Möglichkeiten gibt, zum Lehrer bzw. zur Lehrerin ausgebildet zu werden. Auf der pädagogischen Akademie bzw. pädagogischen Hochschule werden Lehrerinnen und Lehrer für den Pflichtschulbereich ausgebildet, also für die Volksschule, die Hauptschule und für Polytechnische Schulen⁶. Auf den Universitäten werden Lehrkräfte für mittlere und höhere Schulen ausgebildet, also für die Neue Mittelschule, fürs Gymnasium und für berufsbildende höhere Schulen. Weiters führt der Autor einige wichtige Eckpunkte des österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystems an, zum Beispiel den (im Rahmen dieser Arbeit bereits ausführlich diskutierten) Punkt der Kompetenzorientierung, welcher im österreichischen Gesamtkonzept verankert ist, oder aber auch das System der Studieneingangs- und Orientierungsphase, bei dem die zukünftige Profession (durch den Praxisbezug im ersten Studienjahr) noch einmal kritisch und selbstreflektiert überdacht werden soll. Auch wird auf das ebenfalls bereits diskutierte Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug eingegangen, ohne aber eine bahnbrechende Lösung zu präsentieren (Schratz, 2001, S. 19). Wie auch in Deutschland, gibt es in Österreich nach dem Abschluss des Studiums an der Universität zusätzlich noch ein einjähriges „Unterrichtspraktikum“, welches einen berufsvorbereitenden Zweck erfüllen soll. Abschließend erklärt der Autor, dass – wie bereits in dieser Arbeit behandelt – jede Fakultät mit dem Erstellen „hauseigener“ Studienpläne für das Lehramtsstudium konfrontiert ist.

Für die Zulassung zu einem Lehramtsstudium kann konstatiert werden, dass die jüngere Vergangenheit mehrere Änderungen mit sich brachte, denn bis vor kurzem gab es hinsichtlich der Auswahl angehender Studierender noch eine andere Regelung: Für die Auswahl von Studienbewerberinnen und Studienbewerber hielten Johannes Mayer und Peter Posch im Jahr 2012 (S. 35) fest: *Für die an den Universitäten angebotenen Lehramtsstudien gibt es – mit Ausnahme künstlerischer und sportlicher Fachrichtungen – keine über die allgemeine Hochschulreife hinausgehende Zulassungsvoraussetzungen*“. Seit dem Wintersemester 2014 gibt es aufgrund der Reform „PädagogInnenbildung NEU“ eine grundsätzliche Änderung im Ausbildungssystem, da (im Sekundarstufenbereich) nicht mehr in zwei

⁶ Aufgrund der fehlenden Relevanz wird in dieser Arbeit nicht auf diesen Schultyp eingegangen, da nur an den Universitäten spezielle Ausbildungen zum Bewegungs- und Sportlehrer bzw. zur Bewegungs- und Sportlehrerin angeboten werden.

Abschnitte unterteilt wird, sondern ein Bachelor- und Mastersystem eingeführt wurde, wobei das Bachelorstudium acht Semester (240 ECTS) bzw. das Masterstudium 2 Semester (60 ECTS) dauern soll. Diese Neuerung beinhaltet auch die Tatsache, dass es für alle Studiengänge ein Zulassungsverfahren geben wird, entweder als Vorselektion (durch das Abhalten von Aufnahmeprüfungen), oder im Rahmen der ersten Semester (durch die Studieneingangs- und Orientierungsphase)⁷.

Erstmals gab es im Wintersemester 2014 eine Zulassungsbeschränkung zu Lehramtsstudien. Als Grund dafür wird die sich nahezu verdoppelte Anzahl an Studierenden bzw. Interessentinnen und Interessenten angegeben⁸. Der Ablauf ist für alle österreichischen Universitäten, an denen ein Lehramtsstudium für die Sekundarstufe angeboten wird, gleich, und in mehrere Etappen gegliedert (was angesichts der Tatsache, dass später jedes Institut bzw. jede Fakultät einen „hauseigenen Studienplan“ erstellt, sicherlich ein Fortschritt ist), wobei als erster Schritt eine Registrierung für das Aufnahmeverfahren durchgeführt werden muss, nachdem im „Eignungsverfahren Stufe 1“ ein *Online-Self-Assessment*⁹ erfolgt. Auf der offiziellen Homepage⁹ zum Aufnahmeverfahren an der Universität Wien wird dann weiter angeführt, dass ein schriftlicher Eignungstest erfolgt, bei dem es zu einer Analyse der Eignung kommt, wobei ein *„logisch-schlussfolgerndes Denken, verbale und analytische Grundkompetenzen sowie die Überprüfung der Aneignung von Wissen aus einer Sammlung einführender Texte aus der Bildungswissenschaft“* hierfür im Zentrum steht. Jene Personen, die weniger als 30 % der Gesamtpunkteanzahl erreichen konnten, müssen zu einem verpflichtenden *„individuellen Eignungs- und Beratungsgespräch“*. Hier wird dann das Testergebnis besprochen, und versucht, Möglichkeiten zum ausbessern entdeckter Schwächen ausfindig zu machen. Als letzter Zusatz wird auf dieser Homepage noch angeführt, dass man für den Fall, das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ gewählt zu haben, noch einen Nachweis über die körperlich- motorische Eignung erbringen muss. Dieser (für die vorliegende Arbeit) zentrale Zusatz wird auf den kommenden Seiten näher erläutert.

⁷ siehe: <http://studentpoint.univie.ac.at/lehramtsstudien>

⁸ <http://www.aufnahmepruefung.at/aufnahmepruefung-lehramtsstudium-neu/>

⁹ <http://aufnahmeverfahren.univie.ac.at/studien/lehramt/>

Erläuterungen zu Testteil A: Professionsbezogenes Wissen und Textverständnis

Dieses Modul besteht aus zwei Teilen, die zum einen die Lernfähigkeit und zum anderen die Fähigkeit, die Inhalte von Texten aufzunehmen, zu verstehen und in einen korrekten Zusammenhang zu bringen erfassen.

In diesem Testteil müssen Sie Fragen beantworten, die sich auf den vorgegebenen Prüfungsstoff beziehen. Es werden je Frage mehrere Antwortmöglichkeiten geboten, wobei eine oder mehrere Antworten richtig sein können.

Eine Beispielfrage:

Frage 1: Seit Gerda von ihrem Vater zur Matura eine Auto versprochen wurde, wenn sie in Englisch ein „Sehr gut“ schafft, lernt Gerda jeden Tag zwei Stunden Englisch. Ihr Vater ist sehr froh, dass seine Tochter so hoch motiviert ist. Von welcher Art der Motivation ist in diesem Beispiel die Rede?

- a) Extrinsische Motivation
- b) Intrinsische Motivation
- c) Implizite Motivation
- d) Emotionale Motivation

(richtig ist Antwortmöglichkeit a)

Abb. 3: Ausschnitt aus dem Eignungstest des Lehramtsstudiums der Universität Wien, veröffentlicht auf der offiziellen Homepage der Universität Wien zum Aufnahmeverfahren.¹⁰

Abbildung 3 zeigt einen (auf der offiziellen Homepage¹⁰) veröffentlichten Ausschnitt der Universität Wien des Eignungstests. Solche und ähnliche Fragen werden gestellt, um das logische Denken und die verbal- analytischen Fähigkeiten zu überprüfen (natürlich ist nur bei diesem Exempel die richtige Antwortmöglichkeit vorgegeben).

4.3.3 Öffentlichkeitsdebatte: Quo vadis?

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, wird die aktuelle Diskussion um verschiedene Ausbildungsparadigmen rege von der Öffentlichkeit verfolgt. Dementsprechend lässt auch die mediale Antwort auf die Ankündigung des „Lehramtsstudium neu“ nicht lange auf sich warten. „derStandard.at“¹¹ (Online- Ausgabe am 30.1.2014) bemühte sich um eine Kurzzusammenfassung der Neuerungen bezüglich der Zugangsregelungen, nicht ohne jedoch auch auf die neuralgischen Punkte dieser Neuregelung einzugehen. Lapidar wird diese mit *„Erster Schritt ist Online-Self-Assessment – Wer mindestens 30 Prozent der Punkte erreicht, wird gleich zugelassen, andere müssen noch zu Informations-*

¹⁰ https://aufnahmeverfahren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/sp_aufnahmeverfahren/Aufnahmeverfahren/Lehramt_Informationen_2014.pdf

¹¹ <http://derstandard.at/1389858772736/Lehramtsstudium-Aufnahme-Test-ohne-Auswirkung-auf-Zulassung>

und Beratungsgespräch“ betitelt. Mit Verweis auf ein Informationsschreiben des Rektorats wird konstatiert, dass dieses Verfahren hauptsächlich dazu dienen soll, die Orientierung und Selbsteinschätzung bzw. Beratung der Studierenden zu gewährleisten¹². Auch zeigt der Artikel – mit Verweis auf die offizielle Homepage¹² der Universität Wien – auf, dass entweder das Erreichen der 30 Prozent- Hürde zur Zulassung zum Studium führt, bzw. in jedem anderen Fall ein „*individuelles Informations- und Beratungsgespräch*“ letztendlich zu dem gleichen Ergebnis (Zulassung) führt. Sinn und Zweck dahinter sind laut Universität Wien das Bewirken einer „*strukturierte Auseinandersetzung mit dem Studienwunsch und dem Berufsbild*“. Auf der Homepage des „Zentrums für LehrerInnenbildung“¹³ werden auch die Ergebnisse dieses ersten Aufnahmeverfahrens (zum Bachelorstudium Lehramt in Wien) veröffentlicht: Demnach waren 2413 Studienbewerberinnen und Studienbewerber zur Teilnahme berechtigt, wobei nur 1949 zur Aufnahmeprüfung antraten. Von diesen knapp 2000 Interessentinnen und Interessenten konnten rund 99 % die 30 Prozent- Hürde erreichen, nur rund 1 Prozent musste zum individuellen Informations- und Beratungsgespräch.

4.3.4 Nationale Gegenüberstellung

Auch an der Universität Salzburg wurde auf das Bachelor- Master- System umgestellt, wobei dies hier bereits ein Jahr früher als in Wien geschah. Trotz der Umstellung kommt derzeit noch die Studieneingangs- und Orientierungsphase zur Anwendung, ein Aufnahmeverfahren soll erst im Jahr 2015 in Erwägung gezogen werden¹⁴.

Ähnliche Neuerungen gibt es für das Lehramtsstudium aus Graz zu berichten. Auf der offiziellen Homepage der Karl-Franzens-Universität Graz¹⁵ wurde bereits im März 2013 angekündigt, ein Pilotprojekt mit anderen Universitäten zu starten, bei dem sämtliche Studieninteressierte ein zweistufiges Aufnahmeverfahren durchlaufen müssen. Als erste Stufe müssen die Bewerberinnen und Bewerber eine „*virtuelle Info-Tour rund um den Beruf*“

¹² Hier sollte auf die in Kapitel 2 ausgearbeitete theoretische Basis verwiesen werden, da auch die Autoren Manfred Amelang und Joachim Funke (2005, S. 135) genau diesen Bestandteil als essentiellen Part eines in sich geschlossenen Aufnahmeverfahrens nennen.

¹³ https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/aktuelles/news-liste/article/aufnahmeverfahren-1/?tx_ttnews%5BbackPid%5D=156937&cHash=c91afb36e7905423bc9f15965051265f

¹⁴ <http://www.salzburg.com/nachrichten/rubriken/bestellen/karriere-nachrichten/sn/artikel/premiere-fuer-neue-lehramtsstudien-68293/>

¹⁵ <http://zulassung-lehramt.uni-graz.at/>

LehrerIn durchlaufen“, was als Self-Assessment dazu dienen soll, die angehende Tätigkeit besser einschätzen zu können. Als zweite Stufe wird ein schriftlicher Aufnahmetest präsentiert, wobei hier im Vergleich zur Universität Wien keine genauen Angaben über zu erreichende Punkte oder Prozentwerte gemacht werden. Im September 2014 wurde dieses Verfahren erstmals angewendet, wobei von den 1336 registrierten Personen nur 926 Bewerberinnen und Bewerber am Test teilnahmen. Von den 926 Angetretenen wurden 842 Personen zugelassen, was rund 9 % Durchfallquote entspricht. Im Vergleich zu dem einen Prozent Durchfallquote der Universität Wien wurden in Graz für das Jahr 2013 deutlich mehr Personen der Zugang zum Lehramtsstudium untersagt (in Anlehnung an die offizielle Homepage der Karl-Franzens-Universität Graz¹⁵).

4.3.5 Bewegung und Sport in Österreich

Natürlich soll die in diesem Kapitel behandelte Problematik ebenfalls an der aktuellen Struktur der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ speziell in Österreich aufgezeigt werden. Insgesamt gibt es vier Standorte in Österreich, an denen die Ausbildung zur Bewegungserzieherin bzw. zum Bewegungserzieher absolviert werden kann, nämlich Innsbruck, Salzburg, Graz und Wien. Einer durchaus berechtigten Annahme, dass diese vier öffentlichen bzw. staatlichen Ausbildungsstätte die gleichen Rahmenbedingungen durch die Vorgabe eines einheitlichen Studienplans hätten, muss mit einem Verweis auf die Realität der aktuellen Situation entgegnet werden. Für jede Institution wurde autonom ein Studienplan entwickelt, der laufend durch die Studienprogrammleitung adaptiert werden kann. Dass diese Adaptionen (zumindest in der Praxis) keiner wissenschaftlichen Hintergrundüberlegungen bedürfen, sondern oft durch Beliebigkeit beeinflusst werden, konnte bereits im einleitenden Kapitel dargestellt werden. Wie sich das auf die Ergebnisse dieser Adaptionen auswirkt, ist auch Gegenstand dieses Kapitels. Kleiner (2007, S. 507 ff.) zeigt mit seinem Beitrag *„Standardisiert in die Zukunft? Ein Vergleich der Studienpläne im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ in Österreich“* die sich ergebenden Diskrepanzen zwischen den vier Universitäten hinsichtlich dieser Themenstellung auf, auch vor dem Hintergrund, da sich – laut dem Autor – *„ein gewisser Legitimationsdruck breitgemacht“* hat. Dementsprechend sind auch die Zugangsvoraussetzungen zu diesen vier Instituten unterschiedlich. Zwar wird an allen vier Universitäten zusätzlich zu den allgemeinen Zulassungsbedingungen noch der *Nachweis der körperlich- motorischen Eig-*

nung¹⁶ verlangt, dieser ist aber von den Anforderungen her sehr heterogen zwischen allen vier Instituten. Das gleiche System wird nur dahingehend verfolgt, dass zum einen ein medizinisches Attest über die prinzipielle, körperliche Bereitschaft vorgelegt werden muss (wobei es hier lediglich um die Bestätigung eines Arztes oder einer Ärztin geht, dass die Studienbewerberin bzw. der Studienbewerber an keinen gesundheitlichen Beeinträchtigungen für ein Sportstudium leidet), und zum anderen ist das Aufnahmeverfahren in Österreich an allen Instituten aufgeteilt in einen Basistest (Überprüfen der körperlichen Grundlagen, sportmotorische Tests) und einem Test zum Überprüfen sportartspezifischer Fertigkeiten (vgl. Kleiner, 2007, S. 512). Ansonsten gibt es wenig Gemeinsamkeiten, Kleiner meint weiter zur Überprüfung der sportlichen Eignung an den vier Institutionen in Österreich: *„Diese wird an den vier Institutionen autonom, durch unterschiedliche Tests und bei gleichen Tests durch zum Teil gravierende Unterschiede in den zu erbringenden Leistungen (Limits) überprüft“*. Das Paradoxon, welches sich dabei entwickelt, ist, dass die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer nach Abschluss ihres Studiums österreichweit eingesetzt werden können, da keine Ausbildung für ein spezielles Bundesland erfolgt. Somit kann der bestehende Unterschied zwischen den einzelnen Instituten nur schwer erläutert werden, Kleiner (2007, S. 513) hält dementsprechend fest: *„Die inhaltliche Begründung für diese Entscheidungen scheint [...] schwierig“*. Noch schwieriger scheinen diese Unterschiedlichkeiten mit der Tatsache, dass eine Anerkennung einer positiv absolvierten Aufnahmeprüfung an einem Institut an jedem anderen Institut in Österreich möglich ist, zu rechtfertigen. Abschließend wird mit Hilfe der Tabelle 3 noch ein zusammenfassender Überblick über die Unterschiede der Leistungsanforderungen an den österreichischen Instituten gegeben, um die bereits in diesem Land herrschende Heterogenität der Frage nach der optimalen Auswahl von Lehramtsstudierenden für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ geben zu können.

¹⁶ http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/detailansicht/studium/wird-noch-bekanntgegeben-26/?tx_univiestudentpoint_pi1%5Bbackpid%5D=96350&cHash=cceab0b5f5d8cf26a894d76c64975863

Bezeichnung der Teilleistung	Prüfungsteile			
	Wien	Salzburg	Innsbruck	Graz
Sportmedizinische Eignungsuntersuchung (Nachweis)	✓	✓	✓	✓
Basistest (Grundlagen-, sportmotorische Tests)	5	5	5/6	6
20 m Sprint (auch fliegend)	✓	✓		
30 m Sprint (auch fliegend)			✓	✓
Tauhängeln oder Stangenklettern	✓	✓	✓	
Hürden-Bumerang-Lauf		✓		
Rumpfbeugen im Strecksitz (6 – 10 cm)		✓	✓	
Cooper- Test (12 min Lauf; 2800m)		✓	✓	
5er-Sprung	✓			✓
Klimmzüge (aus Streckhang)				✓
Test für Schnelligkeitsausdauer				✓
2400 m Lauf	✓			✓
Schwerballwurf (1-3 kg)	✓			✓
Komplexer Hindernislauf	✓			
Standweitsprung (2,50 m)			✓	
Fertigkeitstests (Summe Prüfungsteile)	~42	29	~43	~35
Geräturnen (z.T. Übungsverbindungen)	12	7	14	10
Gymnastik und Tanz	+/+	4/-	+/+	+/+
Leichtathletik	4	5	5	-----
Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen	3	5	5	2
Spiele (allg. Spielfähigkeit, BB, FB, HB, VB)	~17	8	~15	~17
+/- ein Nachweis ist für weibliche und männliche Studienbewerber zu erbringen; +/- ein Nachweis ist nur für weibliche Studienbewerber zu erbringen ~circa Angaben (z.B. von Übungsverbindungen)				

Tab. 3: Aufnahmeprüfungen im nationalen Vergleich (Kleiner, 2007, S. 514)

Beim Betrachten der Bezeichnungen der Teilleistungen kann bereits erkannt werden, dass hier für die Erstellung dieser Tabelle mehrere unterschiedliche Tests zu einer gemeinsamen „Testfamilie“ zusammengefasst wurden, zum Beispiel „20 m Sprint (auch fliegend)“ oder „Tauhängeln oder Stangenklettern“. Auch muss hier aufgezeigt werden, dass es Testverfahren gibt, die nur an einem der vier Institute angewendet werden, wie zum Beispiel „Hürden-Bumerang-Lauf“, „Klimmzüge (aus Streckhang)“, „Test für Schnelligkeitsausdauer“ oder „Komplexer Hindernislauf“. Und um dann die Heterogenität der Aufnahmeverfahren für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ in Österreich zu erfassen, muss nur mehr die Tabelle als gesamtes überblickt werden: Wie eingangs beschrieben, gibt es außer der „Sportmedizinischen Eignungsuntersuchung (Nachweis)“ und dem „Basistest (Grundlagen-, sportmotorische Tests)“ keine homogenen Teildisziplinen der Leistungsüberprüfung an allen vier Instituten. Der Großteil der angeführten Teilleistungen wird nur an durchschnittlich zwei Instituten angewendet, auch beim Vergleich der Fertigkeitstests zeigen sich klare Unterschiede. Damit sollte der Grad der Heterogenität zu erfassen sein, wobei zusätzlich darauf verwiesen werden muss, dass es sich hierbei lediglich um einen innerstaatlichen Vergleich handelt. Somit ist eine noch größere Heterogenität beim interna-

tionalen Vergleich von Aufnahmeverfahren für dieses Studium prophezeit, die Diskussion dieser Ergebnisse soll Hauptgegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

Um ein vollständiges Bild einer österreichischen Universität bzw. eines sportwissenschaftlichen Institutes in Österreich zu geben, wird stellvertretend (nicht aber repräsentativ!) das Auswahl- und Aufnahmeverfahren am Institut für Sportwissenschaften Wien präsentiert.

4.3.6 Das Zulassungsverfahren am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien

Als Hauptquelle der Daten zum Vergleich der Aufnahme- Verfahren dient in jedem Fall die Homepage des jeweiligen Institutes. Für das Institut für Sportwissenschaften in Wien werden die Daten zur „Ergänzungsprüfung“ ebenfalls von der offiziellen Homepage bezogen¹⁷. Zusätzlich können noch weitere „Meilensteine“ der Zulassung zum Studium ersichtlich gemacht werden: Zum einen wird auf der Homepage klar die Notwendigkeit einer medizinischen Überprüfung deklariert (Formulare siehe Anhang), außerdem bedarf es einer persönlichen Anmeldung bzw. einer Überprüfung der Identität im *Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport*. Mit Verweis auf die rechtlichen Rahmenbedingungen¹⁸ werden dann die aktuellen Prüfungskriterien (Stand Wintersemester 2013) angeführt.

Das Dokument *„Ergänzungsprüfung für die Studien „Sportwissenschaft“ Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ - Prüfungskriterien“* weist zuerst darauf hin, dass die Zulassung zum Fertigkeitstest nur dann erfolgt, wenn der Basistest erfolgreich absolviert wurde. Zusätzlich wird noch erklärt, dass vier von fünf der vorgegebenen Bewegungsbereiche des Fertigkeitstests erfolgreich absolviert werden müssen. Somit ist das „Nicht- Bestehen“ eines zweiten Bewegungsbereiches des Fertigkeitstests gleichbedeutend mit dem Ausschluss der Studienberechtigung für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“, zumindest bis zum nächsten Termin der Aufnahmeprüfung. Für den Basistest wird noch angemerkt, dass die Testwerte mittels einer Punktwertung eingestuft werden und anschließend zusammenaddiert werden. Alle Einzeltests müssen laut Homepage¹⁹ positiv absolviert werden.

¹⁷ <http://lehre-schmelz.univie.ac.at/ssc-studienservicecenter/zulassung/ergaenzungspruefung/>

¹⁸ rechtliche Belege im Anhang

4.3.6.1 Der Basistest

Dieser Test muss wie bereits erwähnt positiv absolviert werden, um zu den sportartspezifischen Überprüfungen antreten zu können.

Testdisziplin	Schwerpunkt der überprüften Fähigkeit	Durchführung	Kriterien
20 m-Sprint mit fliegendem Start	Sprint- Schnelligkeit	2 Versuche, Anlaufmeter zwischen 10 und 20 Metern	m: < 2,5 s w: < 2,95 s
5-er Hop li/re (aus dem Stand)	Sprung- kraft/Koordination/Rumpfkraft	Start in Schrittstellung, 2 Versuche	m: > 22,95 m w: >17,8 m
5m Seilklettern	Kraft obere Extremitäten, Koordination	Männer ohne Beinschluss; 2 Versuche	m: < 14,9 s w: < 16,9 s
2400m Lauf	aerob/anaerobe Ausdauer	1 Versuch; keine Schrittmacher	m: <10:09 w: < 12:45

Tab. 4: der Basistest

4.3.6.2 Fertigkeitstest zum Nachweis sportartspezifischer Fertigkeiten

Der zweite Teil der Ergänzungsprüfung dient dazu, die Leistungsfähigkeit der zu überprüfenden Personen in unterschiedlichen Bereichen grundlegender Bewegungshandlungen zu überprüfen. Diese Bereiche sind „Gestaltend- darstellende Bewegungshandlungen“, „Leichtathletische Bewegungshandlungen“, „Schwimmerische Bewegungshandlungen“, „Spielerorientierte Bewegungshandlungen“ und „Turnerische Bewegungshandlungen“¹⁹. Diese fünf Bereiche dienen lt. (dem alten) Studienplan²⁰ nicht nur im Studium als Schwerpunkte (für den sportpraktischen Part bzw. das „Bewegungs- und sportpraktische Können und Anwendungswissen“), sondern sind auch die Eckpfeiler der Ergänzungsprüfung für die Zulassung zum Studium, aus diesem Grund werden sie kurz näher erläutert:

Testdisziplin	Durchführung	Kriterien
Freies, rhythmisches Bewegen zu gegebener Musik/Improvisation	in Kleingruppen zu 4 – 6 Personen	rhythmische Bewegungsfähigkeit, Einbauen verschiedener tänzerischer Grundelemente und Figuren;
Übung mit Handgerät	mit Ball, Seil oder Reifen	Vorzeigen einer rhythmisch geordneten Bewegungsschleife mit Inklusion verschiedener Techniken;
Rhythmuswiedergabe durch Klatschen	4 Takte, 1 Wiederholungstakt	Rhythmus muss exakt nachgeklatscht werden; Erkennbarkeit und Richtigkeit werden bewertet;

Tab. 5: Gestaltend- darstellende Bewegungshandlungen

¹⁹ <http://lehre-schmelz.univie.ac.at/ssc-studienservicecenter/zulassung/ergaenzungspruefung/>

²⁰ http://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spl35/Formulare/UF_BuS_Studienplan.pdf

Von diesen drei Kriterien werden für jedes Semester erneut zwei ausgelost, welche die Kandidatinnen und Kandidaten bestehen müssen. Nach einem speziellen Punktesystem (genauere Informationen und Bewertung durch das Punktesystem siehe Anhang) werden die angehenden Studierenden bewertet, wobei für diesen Bereich zumindest sechs Punkte erreicht werden müssen.

Testdisziplin	Durchführung	Kriterien
Weit stoßen – Kugelstoß	m: 6 kg- Kugel w: 3 kg- Kugel jeweils 3 Versuche	6 m ~100 Punkte, 9,70 m ~800 Punkte, regelmäßige Punkteaufteilung zwischen diesen Werten;
Hoch springen – Hochsprung	max. 5 Versuche, Steigerung in 5cm- Schritten; mind. 1,35 (m) bzw. 1,10 (w);	1,10 m ~240 Punkte, 1,80 m ~750 Punkte, regelmäßige Punkteaufteilung zwischen diesen Werten;
Laufen über Hindernisse: 60 m Hürden	Hürdenhöhe: 0,914 m (m) bzw. 0,762 (w), 1 Versuch;	13, 6 s ~100 Punkte, 9,4 s ~800 Punkte, regelmäßige Punkteaufteilung zwischen diesen Werten;

Tab. 6: Leichtathletische Bewegungshandlungen

Auch für diesen Bereich werden jedes Semester direkt vor dem Abhalten der Ergänzungsprüfung zwei von drei Disziplinen per Losentscheid ausgewählt, die von jeder Kandidatin bzw. jedem Kandidaten absolviert werden müssen. Insgesamt müssen die Männer mit beiden Disziplinen (also addiert) auf 1050 Punkte, Frauen auf 620 Punkte kommen, um diesen Bereich positiv abschließend zu können. Der Leistungs-/Punkteraster (zur Orientierung) bzw. die genaue Berechnungsmethode der Punktebewertung kann dem Dokument im Anhang („Kriterien_Ergänzungsprüfung_Wien“) entnommen werden.

Für das erfolgreiche Abschließen des Fertigkeitsbereiches „Schwimmerische Bewegungshandlungen“ müssen die Bewerberinnen und Bewerber in den Lagen Brustschwimmen und Kraulschwimmen zur Prüfung antreten.

Testdisziplin	Durchführung	Kriterien
100 m Brustschwimmen	ein Versuch zur Verfügung 100 m	m: 1:50,0 min w: 1:59,0 min
100 m Kraulschwimmen	ein Versuch zur Verfügung 100 m	m: 1,37 min w: 1,46 min
Techniküberprüfung	ein Versuch zur Verfügung, 25 m	siehe unten

Tab. 7: Schwimmerische Bewegungshandlungen

Das Überprüfen der schwimmerischen Bewegungshandlungen wird aufgeteilt in „Zeitschwimmen“ und „Techniküberprüfung“, wobei beim „Zeitschwimmen“ eine der beiden Lagen ausgewählt werden kann. Die Schwimmstrecke (100 Meter) muss innerhalb des angegebenen Zeitlimits geschwommen werden, wobei nur ein Versuch zur Verfügung steht. Jene Lage, die nicht beim Zeitschwimmen geschwommen wurde, muss bei der Techniküberprüfung demonstriert werden. Hier werden Bewegungsmerkmale der technischen Realisierung (entsprechend den internationalen Regeln für die Grundformen) genau analysiert, für einen positiven Abschluss dieses Bereichs muss eine positive Bewertung der Technikdemonstration vorliegen. Beide Teile (Technikschwimmen & Zeitschwimmen) müssen erfolgreich absolviert werden (detailliertere Informationen befinden sich im Anhang).

Der Bereich der Spielorientierte Bewegungshandlungen wird im Rahmen der Ergänzungsprüfung im Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien von vier Bereichen (den vier „großen“ Ballsportarten) abgedeckt, und zwar Fußball, Handball, Basketball und Volleyball. Im Vorhinein werden von diesen vier Bereichen drei ausgelost, die überprüft werden, wobei die Bewerberinnen bzw. Bewerber mindestens zwei von drei Bereichen positiv absolvieren müssen.

Testdisziplin	Durchführung	Kriterien
Basketball	3er- Teams gegeneinander, auf einen Korb; Spielzeit 5 Minuten;	Überprüfung des regelgerechten Umgangs mit dem Basketball, zentrale individual- und gruppentaktische Spielverhaltensweisen
Handball	5er- Teams gegeneinander, auf zwei Tore; Spielzeit 5 Minuten;	Überprüfung des regelgerechten Umgangs mit dem Handball, zentrale individual- und gruppentaktische Spielverhaltensweisen
Fußball	5er- Teams gegeneinander, auf zwei Handballtore, Spielzeit 5 Minuten	Überprüfung individualtechnische Ballbehandlung sowie individual- und gruppentaktische Verhaltensweisen des Fußballspiels
Volleyball	Kleinfeldspiel, 3er- Teams gegeneinander, 2 vollständige Rotationen „Spielzeit“.	zentrale volleyballspezifische spieltaktische Verhaltensweisen demonstrieren

Tab. 8: Spielorientierte Bewegungshandlungen

Während der Spielzeit werden die Spielenden von einem mehrköpfigen Team beobachtet und auf die Bewertungskriterien hingehend analysiert. Die Bewertung erfolgt direkt nach der jeweiligen Teildisziplin, wobei entweder „bestanden“ oder „nicht bestanden“ wurde.

Aufgabenbereich	Durchführung
Sprung	Sprunghocke über Sprungtisch (evtl. 2. Versuch)
Reck	schulterhoch: Übungsverbinding von Hüftaufschwung vl. rw., Hüftumschwung vl. rw., und Felgunterschwung;
Balken	Kürübungen mit Pflichtelementen im Umfang von mindestens 2 Längen
Boden	Übungsverbinding von Handstand abrollen, Strecksprung mit halber Drehung, Rolle vw. über den flüchtigen Handstand, Handstützüberschlag sw., re. und li. (Rad).

Tab. 9: Turnerische Bewegungshandlungen - Frauen²¹

Aufgabenbereich	Durchführung
Sprung	Sprunghocke über Sprungtisch (evtl. 2. Versuch)
Reck	sprunghoch: Hüftaufschwung vl. rw. schulterhoch: Übungsverbinding Kippaufschwung (Vorlaufen oder Vorschweben) – Hüftumschwung vl. rw. – Felgunterschwung
Barren (hoch)	Übungsverbinding von Stemmaufschwung vw., Oberarmstand, Abrollen in den Grätsch-sitz, Heben der Beine, Rückschwung, hohe Wende;
Boden	Übungsverbinding von Handstand abrollen, Handstützüberschlag sw., re. und li., Handstützüberschlag vw., Stützphase und Landung auf einer Niedersprungmatte

Tab. 10: Turnerische Bewegungshandlungen- Männer²¹

Auch hier werden die Übungen bzw. Übungsverbindungen (bei denen alle Einzelelemente positiv absolviert werden müssen) von mindestens einer Prüferin bzw. einem Prüfer begutachtet und sofort bewertet, für jedes Gerät bzw. jede Übung werden je nach Ausführung Punkte vergeben. Dieser fünfte Schwerpunkt der Ergänzungsprüfung gilt dann als bestanden, wenn zumindest 15 Punkte erreicht wurden, wobei nur ein Aufgabenbereich bzw. ein Gerät mit weniger als 5 Punkten absolviert werden darf. Werden zwei Aufgabenbereiche mit weniger als 5 Punkten abgeschlossen, gilt der Teilbereich „turnerische Bewegungshandlungen“ als nicht bestanden.

²¹ Die in den beiden Tabellen (für Männer und Frauen) angeführten Durchführungen der einzelnen Testdisziplinen sollen nur eine grobe Vorstellung der Anforderungen widerspiegeln, genauere Details sind auf der Homepage des Instituts²¹ zu finden.

4.4 Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Japan

Bildung in Japan – oft wird diese Thematik mit enormem Leistungsdruck, Hochleistungsgesellschaft und geringer Frei- bzw. Urlaubszeit assoziiert. Nicht nur diese Vorannahmen sollen eine Begründung für die Auswahl Japans als Exempel für die im Rahmen dieser Diplomarbeit behandelten Fragestellung sein, vor allem die wichtigsten Daten, Fakten und Phänomene des japanischen Bildungswesens sollen aufzeigen, warum es nicht nur interessant, sondern fast obligatorisch ist, japanische Auswahl- und Aufnahmeverfahren näher zu behandeln. Einen besonderen Reiz hat die Analyse des japanischen Systems auch deswegen, weil es gegenüber den europäischen Ländern (Österreich, Deutschland, Schweden und Schweiz) womöglich einen absoluten Kontrast hinsichtlich der behandelten Fragestellung liefern könnte. Der (vermutete) Unterschied ist durch die Tatsache derselben Problemstellung Wind in den Segeln des Forschergeists, aus diesem Grund wird jener Sachverhalt in den kommenden Zeilen näher erläutert²².

4.4.1 Das japanische Bildungssystem

Japan ist heute nach wie vor eine der größten Volkswirtschaften der Welt, mit einer der aktuell geringsten Arbeitslosigkeitsquoten weltweit, nämlich unter 4 Prozent²³. Dass hier die Bildung bzw. Ausbildung einen wesentlichen Anteil zu diesem partiellen Wohlstand (von der Verschuldung einmal abgesehen) leistet, muss nicht breit diskutiert werden. Im Vorhinein muss erwähnt werden, dass das Bildungssystem Japans bereits im 19. Jahrhundert durch das westliche Bildungssystem beeinflusst wurde, da sich die Japaner zu dieser Zeit vom westlichen Bildungssystem inspirieren ließen (Ueda, 2011, S. 7; Kobayashi, 1993, S. 5).

Der Aufbau des Schulsystems ist (durch den Einfluss amerikanischer Berater) mit dem Aufbau westlicher Systeme zu vergleichen: Nach einer sechsjährigen Grundschule folgt eine dreijährige Mittelschule. Die Oberschule wird nicht mehr als Pflichtschule geführt, sondern kann freiwillig besucht werden (siehe Abbildung 4). Über alle Stufen hinweg ge-

²² Um dieser Thematik auf den Grund zu gehen, werden zu Beginn entferntere Fakten mit einbezogen, wodurch zumindest am Anfang das Gefühl einer gewissen Zusammenhanglosigkeit entstehen könnte, mit zunehmender Zeilenanzahl sollte aber der Fokus klar erkennbar sein.

²³ Siehe: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/17317/umfrage/arbeitslosenquote-in-japan/>, zugegriffen am 24.11.2014.

sehen verbringen die Schülerinnen und Schüler außerordentlich viel Zeit in den Ausbildungsstätten: „[...] sind die in der Schule verbrachten oder mit der Schule zusammenhängenden Zeiten [...] schon so extensiv, daß [sic] außerschulische Freundschaften und peer-group-Kontakte nur schwer zustande kommen“ (Haasch, 2000, S. 176). Ein weiteres japanisches Charakteristikum sind sicherlich offene und versteckte Erziehungsziele. Haasch (2000, S. 185) zeigt mit dem Verweis auf das „Erziehungsgrundgesetz“ auf: „Es betont die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit, Respekt für die Werte des Individuums, Wahrheits-, Gerechtigkeits- und Friedensliebe, Hochschätzung von Arbeit, Verantwortlichkeit und geistige Unabhängigkeit“, konzidiert aber, dass es auch ein „verstecktes Curriculum“ gibt, wo auch traditionelle japanische Wertvorstellungen vermittelt werden.

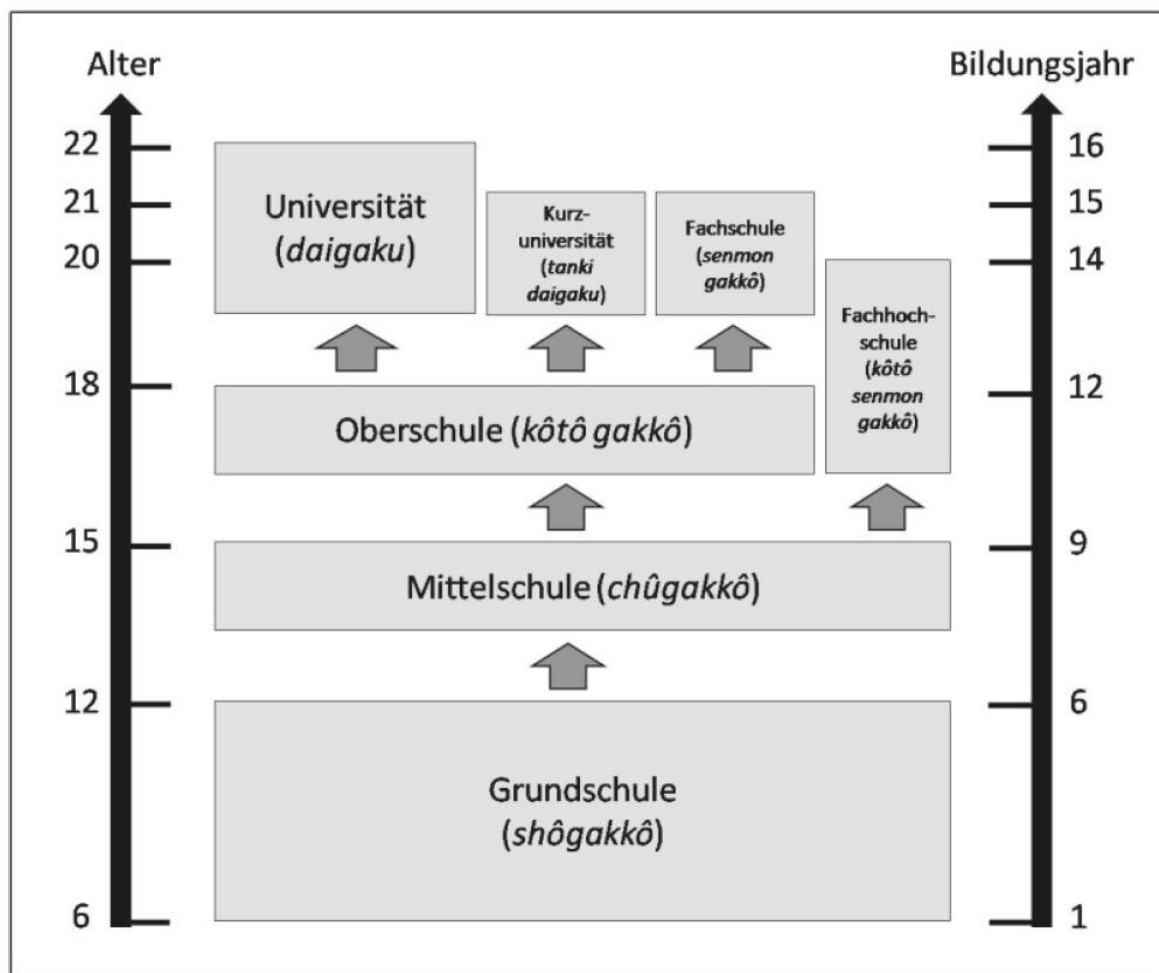


Abb. 4: das japanische Schulsystem (Pilz, 2011, S.15)

Die Lehrerinnen und Lehrer für das japanische Schulsystem werden an Hochschulen ausgebildet. Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer werden in vierjährigen Kursen an staatlichen Universitäten ausgebildet, die Ausbildung des Personals für die Mittelschule erfolgt ebenfalls an den Universitäten bzw. an *Junior Colleges*, das Oberschullehramt wird

im Rahmen einer vierjährigen Ausbildung an einer Universität bzw. in Magisterkursen erteilt (in Anlehnung an Haasch, 2000, S. 189). Der Autor erklärt weiter, dass ein mehrwöchiges Praktikum an speziellen Schulen zu absolvieren ist, außerdem muss vor dem Eintritt in den Dienst eine schriftliche Prüfung über die ausgewählten Fächer und über Erziehungsfragen generell abgelegt werden, ehe man vom Erziehungsausschuss für eine Anstellung ausgewählt wird (S. 190).

Hinsichtlich der verschiedenen Typen von Hochschulen konstatiert Haasch (2000, S. 321 ff.), dass prinzipiell alle Hochschulen „Universität“ genannt werden, wenn diese Studiengänge anbieten, die mindestens 4 Jahre dauern, wodurch ein Abschluss erreicht wird, der international mit dem Bachelor- Grad gleichgesetzt wird. Wie in der Abbildung über das japanische Hochschulsystem erkannt werden kann, gibt es auch Hochschulen für Kurzstudien und Fachschulen, Fachhochschulen sind der vierte Typ (wobei diese bereits auf den Mittelschulabschluss aufbauen). Das Phänomen unterschiedlicher Hierarchien zwischen den Universitäten wird auch von Ulrich Teichler (2000, S. 330) näher erläutert. Dies ist vor allem deswegen von Bedeutung, weil die Reputation japanischer Hochschulen einen deutlich höheren Stellenwert hat, als es Universitäten in hiesigen Breitengraden tun. Gemessen wird die Reputation zum einen an der Wettbewerbsrate, also am Verhältnis Bewerberin bzw. Bewerber zu Studienplätze, zum anderen wird verfolgt, welche Hochschulen von den Absolventinnen und Absolventen besucht wird, die bereits die selektivsten Oberschulen abschließen konnten. Auch eine große Rolle spielt natürlich das Ergebnis des zentralen Tests, der für alle staatlichen Universitäten abgehalten wird (diese Thematik wird später näher behandelt).

Vollständigkeitshalber muss hier auch der Grad der akademischen Ausbildung in Japan aufgezeigt werden: Terada Moriki (2011, S. 107 – 128) präsentiert in seinem Beitrag *„Übergang und Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in der japanischen Oberschule: System, Praxis und Forschung“* das große Ausmaß der angehenden Akademiker und Akademikerinnen in Japan: Insgesamt wechseln in Japan 76 % der Absolvierenden einer allgemeinen Oberschule auf eine höhere Bildungsinstitution (Universität, Kurzuniversität, Fachschule), wobei zusätzliche 6 % dieser Personen auf eine Fachhochschule wechseln, für welche ein Abschluss einer Oberschule nicht verpflichtend ist (Moriki, 2011, S. 122). Auch aufgrund dieser verbreiteten „Akademisierung“ bietet sich Japan als zu analysierendes System an.

Barbara Drinck (2002, S. 261) versuchte zu erläutern, wie sehr das japanische Bildungssystem von der Marktorientierung beeinflusst wird, und wie sich dies in weiterer Folge auf die Relation von Schule und Beschäftigungssystem auswirkt. Die Autorin argumentiert, dass die bereits bestehende Konkurrenz am freien Markt um gute Arbeitsplätze mehr und mehr in die Schule verlagert wird, wo die Schülerinnen und Schüler stetig unter mehr Konkurrenzdruck stehen: *„Heute sind sich die Kritiker dieser Situation darüber einig, dass Japan dadurch zu einer „Bildungsgesellschaft“ (Gakureki shakai) geworden ist, in der Schulleistungen das Erwerbsleben entscheiden“* (Drinck, 2002, 265 f.). Trotzdem – Drinck hält fest, dass ein deutsches Gymnasium nicht mit einer japanischen Oberschule verglichen werden könne, da die Absolventen der japanischen Oberstufe wesentlich heterogener sind (aus unserer Sicht sind auch „Berufsschüler“ darunter), und man die eigene Hochschulreife erst mit dem Bestehen der Aufnahmeprüfungen an den Universitäten beweisen kann. Während des Studiums bleibt dieses Konkurrenzdenken bestehen, und am Ende des Studiums wird lt. der Autorin sogar das Abschlussexamen nebensächlich, da sich die Studierenden auf die Interviews, Vortests und Bewerbungen bei den Unternehmen konzentrieren. Jedes Jahr am 1. April werden neue Mitarbeiter von den Unternehmen eingestellt, und dieser Termin ist bereits zwei Semester vor Abschluss des Studiums jener von höchster Priorität.

4.4.2 Hochschulzulassung in Japan

Die Thematik Hochschulzugang- und zulassung in Japan wird unter anderem von Teichler (2000, S. 334) analysiert, mit der Erkenntnis, dass *„der ausgeprägte Wettbewerb um den Zugang zu berühmten Universitäten [...] als eines der Charakteristika des japanischen Bildungssystems“* gilt. Dies wird zusätzlich mit der Tatsache belegt, dass es eigene Ausdrücke, wie zum Beispiel „Prüfungshölle“ (*shiken jigoku*) oder „Prüfungskrieg“ (*juken sensô*) für diese Situationen gibt, die vor allem die entscheidende Phase zwischen Schule und Universität charakterisieren könnten. Schon aufgrund dieses Phänomens kann erkannt werden, welch hohen Stellenwert dieser Abschnitt der Ausbildung für die Betroffenen einnimmt, denn bisher hatten die meisten Schülerinnen und Schüler eine curricular fast einheitliche Ausbildung, ab diesem Punkt aber trennt sich alleine durch die Wahl der Hochschule (bei der zum einen der Rang der jeweiligen Hochschule berücksichtigt wird, zum anderen das eigene Kompetenzniveau) die Spreu vom Weizen (Teichler, 2000, S. 334).

Ein weiteres, wesentliches Charakteristikum des japanischen Bildungswesens, das erwähnt werden muss, ist die zentralisierte, einheitliche Aufnahmeprüfung. Diese Prüfung ist für alle Bewerberinnen und Bewerber verpflichtend, die sich für staatliche Universitäten bewerben. Dabei werden mit Hilfe eines *Multiple-choice*- Tests Kenntnisse und Fähigkeiten in Japanisch, Sozialkunde, Mathematik und Naturwissenschaften und Englisch bzw. einer zweiten Fremdsprache überprüft, wobei die Ergebnisse dieser Tests für die Reihung der Kandidatinnen und Kandidaten ausschlaggebend ist (in Anlehnung an Teichler, 2000, S. 334).

Sakano (2011, S. 135 ff.) bestätigt die Ausführungen Teichlers: Nach einer ersten, zentralisierten Prüfung gibt es jedoch noch ein zweites Examen: Seit 1979 wird an staatlichen Universitäten ein zweistufiges Bewerberinnen- und Bewerberauswahlverfahren umgesetzt. Im ersten Teil findet an einer zentralen Institution eben dieser standardisierter Test (ungefähr fünf bis sieben Fächer werden mit Hilfe eines Multiple- Choice- Testverfahrens überprüft) für staatliche Universitäten, im „Nationalen Zentrum für Aufnahmeprüfungen an Hochschulen“ (Sakano, 2011, S. 135) statt²⁴.

Zuerst werden also von allen Bewerberinnen und Bewerbern grundlegende Kenntnisse überprüft, bevor im zweiten Schritt speziell von jeder Fakultät einzeln geprüft wird, so Shinjii Sakano (2011, S. 135 f). Hier werden (an staatlichen Hochschulen) nicht mehr fünf bis sieben Fächer überprüft, lediglich nur mehr jene, von denen die jeweilige Fakultät bzw. Universität der Meinung ist, relevant für den angestrebten Fachbereich zu sein. Dementsprechend hoch ist die Autonomie der Fakultäten bei dieser Auswahl, auch die Kriterien können selbstbestimmt festgelegt werden. Im Hinblick auf die Autonomie der privaten Universitäten (im Vergleich zu den staatlichen Universitäten) behauptet der Autor, dass diese folglich noch höher ist, auch wenn das Auswahlverfahren vom System her vergleichbar mit jenem der öffentlichen bzw. staatlichen Universitäten ist (wobei in der Regel deutlich weniger Fächer als an öffentlichen Universitäten geprüft werden) (in Anlehnung an Sakano, 2011, S. 135).

²⁴Hier muss passenderweise auf die im vorigen Kapitel angeführte Kritik verwiesen werden, bei der Bernd Marcus (2005, S. 152) als unbedingt notwendige Verbesserungsmaßnahme das Zentralisieren bzw. Konzentrieren der jeweiligen Kompetenzen zur optimierten Auswahl von Studienanfängerinnen und Studienanfänger fordert, was in Japan offensichtlich seit ungefähr 35 Jahren praktiziert wird (auch Tetsuy Kobayashi [1993, S. 4] verweist auf die Zentralisierung sämtlicher Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Japan).

Bei einem Vergleich der deutschen Hochschulen mit selbigen in Japan kommt Sakano (2011, S. 129 f.) zu folgenden Ergebnissen: Aufnahmeprüfungen sind in allen japanischen Institutionen gang und gäbe, wobei die Aufnahmekapazitäten untereinander stark differieren, was bereits einen großen Unterschied zum deutschen System ausmacht. Weiters besucht der Großteil der Studierenden eine Privatuniversität, welche sehr hohe Studiengebühren haben. Durch die Abwesenheit eines Stipendiensystems können es sich somit nur Kinder reicher Eltern leisten, die besten Universitäten auszuwählen.

Des Weiteren wird konzediert, dass die Aufnahmeverfahren für die Universitäten bzw. Fachhochschulen in Japan sehr kompliziert zu analysieren sind, da das Bewerbungs- und Auswahlverfahren von Fakultät zu Fakultät anders gestaltet wird: „Prinzipiell kann jede Fakultät ihre Bewerberinnen bzw. Bewerber auswählen: *Charakteristikum des Auswahlverfahrens einer Universität in Japan ist, dass jede Fakultät einer Universität die neuen Studenten auswählen kann*“ (Sakano, 2011, S. 134). Kobayashi (1993, S. 6) bestätigt diese Heterogenität der universitätsspezifischen Aufnahmeprüfungen: *“The test tend to be highly competitive, although the degree of competitiveness may differ according to the kind of school, local conditions, and subject matter”*. Um zusätzliche Referenzen bzw. Daten über das Aufnahme- und Zulassungsverfahren an den japanischen Hochschulen zu generieren, wurden ausgewählte Professoren an japanischen Instituten per E-Mail zum Forschungsgegenstand befragt. Unter anderen antwortete Professor Moe Machida, Koordinator des Komitees für internationale Beziehungen der japanischen Gesellschaft für „Bewegung und Sport“, „Sportwissenschaften“ und „Gesundheitswissenschaften“ auf die Frage hinsichtlich der Aufnahmeprüfung: *„Each university has its own entrance examinations for students. So these examinations could include both paper exams and practical exams, or either one, depending on the university”*. Somit kann festgehalten werden, dass alle Fakultäten ihr Zulassungsverfahren nach unterschiedlichen Kriterien gewichten, auch im Hinblick auf spezielle „Ergänzungsprüfungen“ bei sportwissenschaftlichen Instituten.

Eine genaue Aufstellung der Aufnahmekriterien aller Fakultäten für alle Studiengänge ist im Rahmen dieser Diplomarbeit natürlich nicht möglich, reicht doch die Bandbreite dieser Thematik alleine für eine wesentlich größere Arbeit.

Auch ein japanisches Phänomen ist die Berücksichtigung von Vermittlungsagenturen im Zuge des Auswahl- Prozesses: Diese Agenturen geben den Fakultäten Empfehlungen für Studierende, die dann auch berücksichtigt werden. An privaten Universitäten ist hier der Anteil an Studierenden, die den Universitäten direkt von einer Vermittlungsagentur emp-

fohlen werden, wesentlich größer: „Dennoch zeichnen sie sich vor allem durch einen bemerkenswert hohen Anteil an Neuzugängen aus, die auf Empfehlung einer Vermittlungsagentur zustande gekommen sind. Bei einigen Universitäten machen sie mehr als die Hälfte der Studienanfänger aus“ (Sakano, 2011, S. 135). Jene Personen, die von einer Vermittlungsagentur empfohlen werden, bekommen einen vorgelagerten Termin der Aufnahmeprüfung. Für die öffentlichen Universitäten konstatiert der Autor, dass es nur wenige Bewerberinnen und Bewerber gibt, die von einer Vermittlungsagentur empfohlen werden.

Aber nicht nur zwischen den einzelnen Universitäten ist die Aufnahmeprüfung sehr heterogen, auch der Schwierigkeitsgrad der Aufnahmeprüfung innerhalb einer Universität kann von Studium zu Studium differieren. So hat eine der größten Förderschulen bzw. Paukschulen namens „Kawaijuku“ eine Anordnung an Schwierigkeitsgraden von Aufnahmeprüfungen je nach Studium erstellt, die den angehenden Studierenden als Orientierungsraster dienen soll:

Staatliche & öffentliche Universitäten		Private Universitäten	
1	Literatur, Geisteswissenschaften, Fremdsprachen	1	Literatur, Geisteswissenschaften, Fremdsprachen
2	Soziologie, Internationale Angelegenheiten	2	Soziologie, Internationale Angelegenheiten
3	Jura, Politik	3	Jura, Politik
4	Wirtschaft, Management, Handel	4	Wirtschaft, Management, Handel
5	Lehrerbildung	5	Naturwissenschaften
6	Erziehungswissenschaften	6	Ingenieurwesen, Maschinenbau
7	Naturwissenschaften	7	Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei, Veterinärmedizin
8	Ingenieurwesen, Maschinenbau	8	Medizin, Zahnmedizin, Pharmazie, Gesundheit und Leibeserziehung
9	Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei, Veterinärmedizin	9	Hauswirtschaft
10	Medizin, Zahnmedizin, Pharmazie, Gesundheit und Leibeserziehung	10	Kunst, Sport
11	Hauswirtschaft	11	Fächerübergreifende Wissenschaften, Umwelt, Informatik, Anthropologie
12	Kunst, Sport		
13	Fächerübergreifende Wissenschaften, Umwelt, Informatik, Anthropologie		

Tab. 11: Reihung der japanischen Aufnahmeprüfungen (Sakano, 2011, S. 136 f)

Bekannterweise hat jede Fakultät eigene Aufnahmerichtlinien und -vorgänge, deswegen dient diese Aufstellung nur als Orientierungsrater. Trotzdem können mehrere interessante Details festgestellt werden, wie zum Beispiel, dass den Literaturwissenschaften offensichtlich eine höhere Bedeutung beigemessen wird, als im deutschsprachigen Raum (natürlich unter der Voraussetzung, dass man von dem Prinzip ausgeht, höher reputierte Studiengänge hätten striktere Zugangsregelungen). Auch auffällig ist, dass die Aufnahme- und Auswahlverfahren an japanischen Hochschulen für Studiengänge wie jenem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder jenem der Soziologie einen größeren Schwierigkeitsgrad (eben aufgrund einer höheren Reputation, wie Gruber [2005, S. 2] bestätigt) aufweisen und somit höhere Anforderungen beim Auswahl- und Aufnahmeverfahren gestellt werden, als zum Beispiel beim Studiengang Medizin. Hier gibt es offensichtlich grobe Unterschiede zum deutschsprachigen Raum, wo Medizin definitiv zu den prestigeträchtigsten Studien gehört. Auch überraschend ist, dass die Auswahlverfahren an privaten Hochschulen für Medizin gleich „schwierig“ eingestuft werden wie jene zum Studium „Gesundheit und Leibeserziehung“. Keiichi Yoshimoto (1998, S. 207) bestätigt die Annahme über die zu erkennenden Unterschiede bezüglich der gesellschaftlichen Reputation, und hält fest, dass die Allgemeinbildung in Japan höher bewertet wird als die berufsbezogene Bildung. Genauso wird der Schulbildung generell eine höhere, gesellschaftliche Wertschätzung entgegengebracht als der beruflichen Ausbildung, so der Autor weiter.

Einen weiteren Unterschied zeigt Sakano (2011, S. 137) durch das Beschreiben der Anwerbungsmethoden der Universitäten in Japan auf: Demnach versuchen die japanischen Hochschulen, durch offensive Akquirierung eine möglichst hohe Anzahl an Bewerberinnen und Bewerber zu erreichen, einerseits um die Zahl der leistungsstarken Studierenden anzuheben, andererseits um die Aufnahmeprüfung aufgrund der gegebenen Prüfungsgebühren als (nicht irrelevante) Einnahmequelle zu nutzen (als Beispiel wird vom Autor die bewerberinnen- und bewerberstärkste [ca. 116.000] *Universität Meiji* mit einer Prüfungsgebühr von in etwa umgerechnet 300 € pro Person angeführt).

4.4.3 Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Japan

Mittlerweile sollte durch die Darstellung des Auswahl- und Aufnahmeverfahrens für sämtliche Besucherinnen und Besucher einer Hochschule in Japan hinreichend beschrieben

sein. Nun soll speziell auf die Frage eingegangen werden, wie dieses Verfahren in weiterer Folge für angehende Lehrerinnen und Lehrer aussieht.

Gruber (2005, S. 2) bescheinigt dem System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine hohe Qualität, zum einen, weil der Lehrberuf in Japan als hoch angesehen ist, zum anderen, weil sich die Institutionen für die „richtigen“ Anwärter bzw. Anwärterinnen aus einer großen Anzahl an Bewerberinnen und Bewerbern entscheiden können – fragt sich nur nach welchen Kriterien und mit welchem System. Masami Matoba (2011, S. 87) versucht, im Beitrag *„Lehrerausbildung in Japan: Lernen im Schulkontext am Beispiel der Lesson Studies“* diese Frage teilweise zu beantworten. Die einführende Grafik zeigte einen ersten Überblick über das japanische Schulsystem. Um überhaupt an eine Universität in Japan zu gelangen, muss - wie bereits aufgezeigt - zuerst die Grundschule, dann die Mittelschule und als letztes die Oberschule (in der Regel) absolviert werden. Anschließend kann, als erste Stufe zum Dasein als japanischer Lehrer bzw. japanischer Lehrerin, die Ausbildung an einer Universität absolviert werden.

Doch wie werden letztendlich die geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten für dieses Studium ausgewählt? Prinzipiell können alle Personen, denen es durch ihre Schulbildung erlaubt ist, an einer Universität (oder Fachhochschule) zu studieren, eine Lehramtsausbildung beginnen, jedoch nur unter der Voraussetzung, die Aufnahmeprüfung der jeweiligen Fakultät bzw. Universität bestanden zu haben. Es findet somit eine „Selektion a priori“ statt, jedoch gibt es auch eine Art „selbstüberlassene Selektion“, durch das „Gesetz zur Zulassung von Lehrpersonal“. Dieses regelt zum einen Grundqualifikationen, zum anderen auch die Mindestanzahl an Leistungspunkten bzw. Fächer/Lehrveranstaltungen, die während des Studiums zu erwerben sind (in Anlehnung an Matoba, 2011, S.93 f.):

Anforderungen an Lehramtsstudierende bezüglich der Lehrveranstaltungsanzahl	
Lehrerzulassung für Mittelschulen	Bachelorgrad: sich auf das Lehrfach beziehende Fächer: 20 sich auf den Lehrerberuf beziehende Fächer: 31 sich auf das Lehrfach oder den Lehrerberuf beziehende Fächer: 8
Spezialisierte Lehrerzulassung für Mittelschulen	Mastergrad: sich auf das Lehrfach beziehende Fächer: 20 sich auf den Lehrerberuf beziehende Fächer: 31 sich auf das Lehrfach oder den Lehrerberuf beziehende Fächer: 32
(Matoba, 2011, S. 94)	

Tab. 12: Anforderungen an Lehramtsstudierende

Wie der Name bereits sagt, sind diese „sich auf das Lehrfach beziehende Fächer“ vereinfacht gesagt Lehrveranstaltungen, die inhaltlich zu den jeweiligen Lehrfächern passen. „Sich auf den Lehrerberuf beziehende Fächer“ sind dementsprechend Lehrveranstaltungen, die in unseren Breitengraden unter „allgemeine pädagogische Ausbildung“ subsumiert werden würden. Der Autor nennt als Beispiele „Schul- und Bildungsgeschichte“, „Bildungspsychologie“, „Lerntheorien“ etc. Erst nach Abschluss aller dieser Lehrveranstaltungen bzw. im abschließenden/vierten Jahr der Ausbildung werden den angehenden Lehrerinnen und Lehrern praktische Fähigkeiten vermittelt, und zwar mittels eines Lehramtsreferendariats. Hier ist der deutliche Unterschied zu den Ausbildungssystemen in Österreich bzw. Deutschland zu sehen: Im Sinne des hiesigen Systems wird bereits zu Studienbeginn der Weg zur Praxis gesucht, um den Studienbeginnerinnen und Studienbeginnern sogleich ein realistisches (bzw. praxisnahes) Bild ihrer späteren Profession geben zu können, nicht aber in Japan.

Die Ausbildung der Lehramtsstudierenden erfolgt dann entweder an einer bereits spezialisierten Universität, auf einer (auf die Lehramtsausbildung) spezialisierten Fakultät, oder aber an einer gewöhnlichen Universität, die dann aber zusätzlich auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgelegt sein muss. (Hier kommen dann die spezialisierten [schriftlichen] Aufnahmeprüfungen zum Einsatz, die [wie bereits beschrieben] an jeder Fakultät unterschiedlich sind). Das bedeutet, sobald ein „Ausbildungsgang“ als geeignet dafür betrachtet wird, Teil der Lehrerausbildung zu sein, kann für dieses Fach die Lehrzulassung erfolgen. Tetsuy Kobayashi hält zusätzlich fest, dass hier die Vorgaben der Regierung umgesetzt werden müssen (Stichwort „Zentralisierung“): *„This system of teacher education is called an „open system“, since it opens the opportunity for any faculties and colleges to offer teacher education programs provided they fulfill the requirements set by the law and regulations”* (in Anlehnung an Kobayashi, 1993, S. 8).

Nach der Zulassung für die Ausbildung zum Lehramt muss also eine vorgegebene Anzahl an Leistungspunkten („Credits“) für einen bestimmten Lehramtsstudiengang erworben werden, zusätzlich muss man sich auch das notwendige Können und Wissen für dieses Lehramt aneignen (Matoba, 2011, S.89). Wenn genug Leistungspunkte erreicht wurden, darf man in Japan zur nächsten Ausbildungsstufe schreiten. Als zweite Stufe wird vom Autor die Weiterbildung der Lehrkräfte präsentiert, die somit explizite Erwähnung findet. Im ersten Jahr muss eine anfängliche Schulung durchlaufen werden (ein Teil „schulinterne Weiterbildung“, ein Teil „schulexterne Weiterbildung“), nach dem zehnten Jahr kommt auf

die Unterrichtenden eine „10-Jahres-Prüfung“ zu. Sehr verbreitet sind in Japan die sogenannten „*Lessonstudies*“, bei denen Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam Stunden eines Kollegen oder einer Kollegin hospitieren, um diese dann – wie der Name bereits verrät – näher zu studieren, analysieren, selbstkritisch zu reflektieren, wobei auch die Unterrichtsplanung näher erörtert wird. Darling-Hammond (2000, zit. n. Matoba, 2011, S. 90) begründen mit der Abhaltung dieser „*Lessonstudies*“ die erhöhte Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und die Verbesserung der Gesamtsituation des Unterrichts.

Kobayashi (1993, S. 8) konstatiert zusätzlich, dass alle Lehrerinnen und Lehrer, also jene von privaten Ausbildungsstätten sowie jene von staatlichen Instituten ein Zertifikat benötigen um zu unterrichten. Je nach Schultyp (auch für den Kindergarten, Grundschule, Mittelschule, Oberstufe und Spezialformen) und Unterrichtsfach werden diese Zertifikate speziell ausgestellt, und zwar klassifiziert in eine „*second class*“ (also Oberstufe), eine „*first class*“ (Unterstufe) und eine „*specialised or advanced class*“.

4.4.4 der Stellenwert des Sports in Japan

Hata Takayuki und Sekine Masami beschäftigen sich 2012 mit der Geschichte, der Charakteristik und den Perspektiven des Bewegungs- und Sportunterrichts in Japan, wobei der Fokus auf den internationalen Vergleich gerichtet war. Interessanterweise wird zu Beginn deren Ausführungen festgehalten, dass Sport gerade von der universitären Seite den Weg in die gesellschaftliche Masse gefunden hat: „*At the beginning, when sport was introduced in Japan, it did not immediately infiltrate the entire nation, but university students played a vital role in encouraging it in the broader society*“ (Takayuki und Masami, 2012, S. 216). Auf die Gegenwart bezogen verweisen die beiden Autoren (bezugnehmend auf den Artikel „*Education for Consideration to Others‘ in Physical Education: For Clarification of Relation with Others*“ von Tanaka, 2005) auf die enorme Bedeutsamkeit des Schulsports, nicht zuletzt aufgrund dessen Sozialisationsfunktion, da durch die intersubjektive Kommunikation Raum für „soziales Üben“ geschaffen wird. Dem Zusammenhalt in der japanischen Gesellschaft wird eine spürbar höhere Priorität beigemessen als in unseren Breiten (Haasch, 2000, S. 175 f.), somit steigt auch die Wertigkeit sämtlicher Methoden, die dabei helfen, dieses Ziel zu erreichen. Auch die Autoren Takayuki und Masami (2012, S. 221) bestätigen dies selbst: „*The recent social context is identified as one of the reasons. We Japanese have a culture which has characteristics of harmony with others and community,*

as has been pointed out by the past Japanese cultural theory. We have developed a solidarity awareness of ourselves rather than awareness of oneself or individual found in the West”. Weiter führen die Autoren aus: *“Nevertheless, sport and physical education may play an important role in promoting respect for others and for community. [...] Sport is expected to be one of the important elements in this community rebuilding”* (S. 221).

Vollständigkeitshalber muss hier auch die „andere Seite der Medaille“ berücksichtigt werden. Der hohe Stellenwert des Sports (in der Schule) für das japanische Volk war vor allem eingebettet in den historischen Kontext – aktuell geht es deswegen eher darum, dieses Reputationsniveau aufrecht zu erhalten, zumindest wenn es nach Yoshinore Okade (2000, S. 61 f.) geht: Dieser gibt als zentralen Antreiber der Reformbewegung den entstandenen Legitimationsdruck des Unterrichtsfaches „Leibeserziehung“ an²⁵. Legitimationsdruck deswegen, da man zum einen begründen muss, aus welchem Grund dieses Unterrichtsfach überhaupt eine Rolle für die Schule spielt, und zum anderen, um die Reputation des Faches in der Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Ein weiteres, häufig diskutiertes Problem war laut dem Autor auch die bestehende Diskrepanz zwischen den Theorien der Unterrichtsforschung und der praktischen Umsetzung (S. 63; S. 67). Daraus resultiert eine Ermangelung eines Unterrichtsmodells, bzw. eine klare Vorgabe über zu verfügende Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern für das Unterrichtsfach „Leibeserziehung“ in Japan (Okade, 2000, S.63 ff.).

Nichts desto trotz zeigt sich klar die hohe (historische und gegenwärtige) Bedeutung des (Schul-) Sports in Japan, gleichzeitig stellt sich aber – vor allem im Rahmen dieser Arbeit – die Frage, auf welche Art und Weise japanische Kolleginnen und Kollegen versuchen, ein (oder das?) richtiges „Rezept“ zur Auswahl von Personen für diese verantwortungsvolle Position zu erarbeiten. Vereinfacht gesagt – wenn dem Schulsport (nicht zuletzt aufgrund seiner Sozialisationsfunktion) eine derart große Bedeutung beigemessen wird, welche Überlegungen werden dann im Sinne eines *„human resources- management“* angestellt, um das vorhandene Potential (bezüglich Sportlehrerinnen und Sportlehrer) bestmöglich zu nutzen? Dieser Frage soll auf den nächsten Seiten auf den Grund gegangen werden.

Das Thema der sport- praktischen Aufnahmeprüfung in Japan zu behandeln, ist nicht zuletzt aufgrund der geographischen Distanz und dem großen Unterschied in Sprache und

²⁵ In Japan wird unterteilt in „Leibeserziehung“ - für die Primarstufe, und in „Gesundheits- und Leibeserziehung“ für die Sekundarstufe I + II.

Schrift ein sehr schwieriges, wie sich bereits gezeigt hat. Außerdem wurde auch schon aufgezeigt, dass nicht nur die Differenzen zwischen den staatlichen und den privaten Universitäten sehr groß sind, zusätzlich genießt jede Universität ein hohes Maß an Autonomie, auch bezogen auf die Auswahl- und Aufnahmeverfahren der Studierenden. Hier einen Überblick über die Zulassungsvoraussetzungen einzelner Institute zu schaffen, käme wahrscheinlich der Aufgabenstellung einer japanischen Dissertation gleich. Auch das Problem der Verfügbarkeit wissenschaftlicher Literatur in englischer und deutscher Sprache (über diese Thematik) muss hier erwähnt werden, da bereits das „Überthema“ der Auswahl von Studierenden für das Lehramt in der Literatur nur sehr marginal behandelt wird. Hier konnte vor allem durch die Hilfestellung japanischer Professoren ein wichtiger Erkenntnisstand generiert werden. Diese wurden hinsichtlich des Zulassungsverfahrens für den Studiengang „Bewegung und Sport“ per E-Mail kontaktiert, wobei einerseits bereits bekannte Erkenntnisse bestätigt wurden, zum anderen auch wichtige, neue Informationen gewonnen werden konnten. Moe Machida stellte klar: *„To answer your question, we would say "Yes" there are pre-tests and entrance examination before students can study physical education in Japanese universities. There are usually examinations for students to study in department or school of physical education at their admissions“*. Vom Sekretariat der „Japan Society of Physical Education, Health and Sport Sciences“ wurde geantwortet: *“The way of entrance examination is different depending on university. A written examination is usually essential, but physical test is not necessarily. Physical test is also different in different university”*. Auch wurde teilweise darauf hingewiesen, dass an sportwissenschaftlichen Universitäten teilweise gar keine sport- praktischen Aufnahmeverfahren abgehalten werden: *„As for the School of Sport Sciences in Waseda University, we conduct no physical/practical test. There are paper tests for our entrance examination, details vary depending on the kind of examinations”*, antwortete Masayoshi Morimoto (Tokorozawa Administrative Office, Waseda University). Eine Universität, an der sport- praktische Aufnahmetests durchgeführt werden, ist die Ibaraki- Universität. Nicht zuletzt aufgrund nachdrücklicher Recherche und großer Hilfestellung von Professor Masashi Watanabe (seines Zeichen Lehrender im Bereich „Physical Education“ der Ibaraki- Universität) kann näher auf die sport- praktischen Anforderungen und Kriterien bezüglich der Zulassungsverfahren für den Bereich des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ der Ibaraki- Universität eingegangen werden.

4.4.5 Das Zulassungsverfahren für das Studienfach „Physical Education“ am „Department of Education“ der Ibaraki- Universität in Japan

Abschließend soll jetzt beispielhaft aufgezeigt werden, wie das Auswahl- und Aufnahmeverfahren für das Studium „Bewegung und Sport“ an einer japanischen Fakultät aussieht. Die Ibaraki- Universität ist laut offizieller Homepage²⁶ in drei verschiedenen Städten Japans zu finden, in Hitachi, Mito und Ami. Unter anderem wird (neben Studiengängen wie „Humanities“, „Science“ oder „Engineering“) das Studienfach „Physical Education“ – sinngemäß mit „Bewegung und Sport“ zu übersetzen – angeboten. Das besondere hierbei ist, dass diese Universität zu den wenigen zählt, an denen eine sport- praktische Eignungsüberprüfung abgehalten wird. Viele andere Universitäten Japans verzichten auf die Überprüfung des sport-praktischen Könnens der Interessentinnen und Interessenten und berufen sich auf (die bereits näher behandelten) theoretischen bzw. anderswertigen Auswahlkriterien (Empfehlungen, Sportkurs- Nachweis der Schulen, zentraler, schriftlicher Eignungstest etc.).

Masashi Watanabe antwortete auf die Frage hinsichtlich des Zulassungsverfahrens²⁷: *“Japan have public university in each prefecture, and they have department of education. Of course, the department have physical education course. Most of the physical education course have the entrance examination by commendation and normal entrance examination. In the entrance examination by commendation, high school students are mainly assessed by the sports performance and oral interview (motivation to the study and sports, personality and so on). On the other hand, in the normal entrance exam, most PE course set only exercise or sports. Exercises are, for example, physical fitness(standing long jump, 20m shuttle run, flexibility and so on) or basic physical ability(hurdle running, gymnastics(rolling, horizontal bar), ball controll(dribbling, shooting, throwing and so on). Sports are their major sports(sports that students have trained during high school period). But the sport events are depend on the university. Some University do both tests(for example, Ibaraki Universty). The academic achivement tests are not done in the normal examination test. Because, the students have to be tests by the "National Center Test for University Admissions" before the normal entrance exam.”*

²⁶ <http://www.ibaraki.ac.jp/en/index.html>

²⁷ Aus Gründen der Lesbarkeit werden formale Fehler in diesem Text nicht markiert.

Hier werden noch einmal sämtliche gesammelten Informationen zusammengefasst und bestätigt. In einem weiteren E-Mail übermittelte Watanabe dann die übersetzten Kriterien zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren der Ibaraki- Universität, welche auf den kommenden Zeilen zusammenfassend dargestellt werden:

Disziplin	Durchführung
Boden- und Gerät-turnen	Rolle vorwärts mit gegrätschten Beinen, Rolle rückwärts mit gestreckten Beinen
Ballkontrolle	Fangen eines Tischtennisballs, der mit dem Badminton- Schläger über das Volleyballnetz gespielt wurde. 4 Durchgänge, 2 mal rechts, 2 mal links ²⁸
Aerobic & Tanz	60 Sekunden Projektion einer Tanz- Choreographie, diese Tanzeinlage kann 10 mal mit DVD geübt werden, bevor die Choreographie vorgetragen werden muss, jedoch lediglich mit Musik
3 Minuten- Shuttle-Run	Die Bewerberinnen und Bewerber müssen innerhalb von 3 Minuten eine 20m- Strecke so oft als möglich zurücklegen, bewertet wird die zurückgelegte Gesamt-Distanz

Tab. 13: Aufnahmeprüfung der Ibaraki- Universität

Zusätzlich zu diesen allgemeinen Tests müssen die angehenden Studierenden eine Sportart ihrer Wahl nennen, in welcher ihre Fähigkeiten überprüft werden, wobei zwischen folgenden Optionen gewählt werden kann:

- Leichtathletik
- Fußball
- Baseball/Softball
- Kendo - japanischer Schwertkampf
- Judo
- Volleyball
- Tischtennis
- Tanzen
- Zusätzlich zu diesen Optionen kann auch noch die Option „physischer Fitnessstest“ gewählt werden, wobei bei diesem folgende sechs Kriterien überprüft werden:
 - 2 kg Medizinball- Wurf
 - 30 Sekunden Sit-ups

²⁸ Dieser Testbestandteil ist laut Prof. Masashi WATANABE eigens an der Ibaraki- Universität ausgeklügelt worden, um das Raum- Koordinationsverhalten der Studierenden zu überprüfen

- Sit- and reach- Flexibilitätstest
- Standweitsprung
- Hexagon- Drill²⁹ (Zeit über drei Runden wird gemessen)
- „Achter- Lauf“: 10 Runden in einem 25m- Parcours (in Form eines Achters) müssen so schnell als möglich bewältigt werden

Insgesamt zeigt die Auflistung der Kriterien einer japanischen Universität bezüglich der Aufnahmeprüfung, dass es zum einen deutliche Überschneidungen mit den Ergänzungsprüfungen im deutschsprachigen Raum gibt (zum Beispiel der Sportarten – Leichtathletik, Fußball, Volleyball, aber auch bei anderen Kriterien – Ausdauerlauf, Rhythmik und Tanz, Boden- und Gerätturnen), es offenbaren sich aber auch Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Kriterien, die zum Teil auch auf traditionelle Eigenheiten zurückzuführen sind – das beste Beispiel hierfür ist der japanische Schwertkampf Kendo.

Zudem kann festgehalten werden, dass an den japanischen Hochschulen zumindest teilweise ähnliche Vorstellungen über Zulassungsvoraussetzungen zum Studium „Bewegung und Sport“ anzutreffen sind – der Recherchearbeit nach zu beurteilen spielen hier aber sportpraktische Aufnahmeprüfungen nur eine sehr geringe Rolle, vor allem im Vergleich zu dem nationalen standardisierten „*National Center Test for University Admissions*“.

4.4.6 Der Übergang in den Beruf nach dem Studium

Gerade weil der Übergang in die Schule in Japan als neuralgischer Punkt gilt, wird er in den kommenden Zeilen abschließend charakterisiert. Die Autoren Teicher und Teichler (1997, S. 409 f.) beschäftigen sich unter anderem mit der Frage, wie der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem in Japan aussieht, natürlich mit der Gewissheit, stets das System des eigenen Landes (in diesem Falle Deutschland) als Maßstab für den internationalen Vergleich zu verwenden. Für diesen Prozess können vier Unterscheidungscharakteristika festgestellt werden: Als erstes Charakteristikum wird erwähnt, dass in Deutschland die Frage der fachlichen Qualifikation nach dem Ausbildungsabschluss viel mehr ins Zentrum gestellt wird als in Japan. Zweites Charakteristikum ist das große Ge-

²⁹ Bei diesem in unseren Breiten wenig bekannten Test muss entlang eines Sechseckes gesprungen werden, wobei zwischen jeder Berührung außerhalb des Hexagon eine Berührung beider Beine innerhalb des Hexagons stattfinden muss. Jede Seite muss mit einem Sprung berücksichtigt werden. Mit diesem Test soll die Bewegungsfähigkeit unter Zeit- und Präzisionsdruck überprüft werden.

wicht der Institutionen, welche in Deutschland den Arbeitssuchenden mit Beratungs- und Vermittlungsdiensten zur Seite stehen, was in Japan viel eher von den Hochschulen erwartet wird. Der dritte von den Autoren erwähnte Punkt ist das durch den Übergang in die Beschäftigung verbundene Mobilitätsverständnis, da es in Deutschland nicht negativ bewertet wird, nach den ersten Jahren Berufserfahrung wieder die Stelle zu wechseln, wohingegen in Japan oft mit dem Berufseinstieg eine lebenslange Bindung („*Prinzip der Dauerbeschäftigung*“) an den Arbeitgeber impliziert wird. Als letztes Charakteristikum wird dem Übergangssystem in Japan eine höhere Funktionalität eingeräumt, da es in Deutschland beim Übergang zunehmend zu Beschäftigungsproblemen kommt (in Anlehnung an Teicher und Teichler, 1997, S. 410 f.). Abschließend resümieren die beiden Autoren, dass der Übergang in das Beschäftigungssystem – auch für Lehrerinnen und Lehrer – bemerkenswert fiktionsarm verläuft, da die Absolventinnen und Absolventen bereits vor dem Studienabschluss wissen, wo sie in Zukunft arbeiten werden (S. 425).

Zusammengefasst kann aufgezeigt werden, dass es hinsichtlich der behandelten Fragestellung – mit Bezug auf Japan – wohl nur einen geringen Unterschied gibt, wenn man nach der Homogenität des tertiären Bildungsbereichs (auch bzw. vor allem im sportwissenschaftlichen Bereich) fragt, bzw. ist die Heterogenität des japanischen Bildungsbereichs genau so vorhanden, wie in Österreich, oder aber auch in Deutschland, wie im kommenden Kapitel klargestellt wird.

4.5 Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Deutschland

Natürlich muss auch Deutschland im Rahmen dieser Diplomarbeit berücksichtigt werden. Hier kann im Vorhinein vermutet werden, dass es viele Übereinstimmungen mit dem (bereits behandelten) österreichischen System gibt, nicht zuletzt aufgrund der geographischen und kulturellen Nähe. Doch die kommenden Seiten werden zeigen, dass nicht auf die gleiche Art und Weise ausgewählt wird, weder studienfachübergreifend, noch speziell bezogen auf die Interessentinnen und Interessenten des Lehramtsstudiums.

4.5.1 Hochschulzugang in Deutschland

Prinzipiell ähnliche Bestimmungen wie jene in Österreich regeln den allgemeinen Hochschulzugang in Deutschland: Die Fachhochschulreife bzw. das Abitur sind nach wie vor der „Königsweg“ (Teichler, 2005, S. 153) auf die Universitäten. Lediglich einem Prozent der Studierenden an den deutschen Hochschulen wurde wegen einer anderen Art der Qualifikation die Hochschulzugangsberechtigung erteilt. Ricken (2011, S. 24) konstatiert diesem System hinsichtlich Anerkennungen außerordentlicher Kompetenzen den Status „*noch nicht weit vorangeschritten*“. Deutschland ist – vor allem verglichen mit Schweden – damit deutlich weniger offen für alle Bewerberinnen und Bewerber, die nicht den „Königsweg“ gewählt haben. In weiterer Folge wird dann für die Zulassung auf die Universitäten und Hochschulen Deutschlands bekanntermaßen das „Numerus Clausus“- System angewandt, auf welches vollständigkeithalber zusammenfassend eingegangen wird.

Prinzipiell wird jedem (inländischen) studierenden in Deutschland laut dem Bundesverfassungsgericht das Recht auf ein Hochschulstudium gewährt, unter der Voraussetzung, dass alle Vorbedingungen erfüllt sind. Dies wird im Hochschulrahmengesetz genau geregelt: „*Jeder Deutsche [...] ist berechtigt, wenn er [...] erforderliche Qualifikationen nachweist*“ (§ 27 Abs. 1 HRG). Für Kapazitätsüberschreitungen sind in den Paragraphen 30 – 33 gesetzliche Bestimmungen für die zentrale Vergabe von Studienplätzen durch Auswahlverfahren angeführt. Strauß (2006, S. 344 - 350) zeigt auf, dass sich durch die Novellierung dieses Gesetzes im Jahr 2004 maßgebliche Änderungen ergeben haben. Demnach müssen die Hochschulen 60 % der Plätze über ein eigenes Auswahlverfahren vergeben, ein Fünftel wird von der „Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen“ an jene Personen mit den besten Abiturnoten vergeben, das restliche Fünftel wird nach Wartezeit vergeben. Anhand einer beispielhaften Aufstellung für die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern an den medizinischen Fakultäten für das Wintersemester 2005/2006 gibt der Autor Einblick über verschiedene Auswahlkriterien, mit der klaren Erkenntnis, dass ein Gros der Fakultäten nur die Durchschnittsnote (in Form eines „Numerus Clausus“) als Kriterium heranzieht (Strauß, 2006, S. 346). Auch wenn es sich dabei nur um eine schemenhafte Aufstellung handelt, so zeigt sich doch recht deutlich, dass die Durchschnittsnote bzw. der Numerus Clausus das dominierende Charakteristikum bei der Auswahl von Studierenden an den deutschen Universitäten ist. Diese Numerus- Clausus- Werte sind durch die Autonomie der einzelnen Institute von Studiengang zu Studiengang und von Semester zu Semester unterschiedlich, es jedoch als einziges Auswahlkriterium hinzustellen wäre jedoch schon allei-

ne aufgrund der Länderhoheit in Bildungsangelegenheiten irreführend. Radtke (2007, S. 36) bestätigt: *„Die Bildungshoheit liegt in der Bundesrepublik Deutschland entsprechend den Prinzipien des Kulturföderalismus bei den 16 Bundesländern“*.

Auch in der in den nächsten Zeilen behandelten SPRINT- Studie wird aufgezeigt, dass die einzelnen Bundesländer hohe Autonomie bezüglich sämtlicher Bildungsangelegenheiten haben, auch bezüglich der Zulassungsverfahren. Trotzdem muss noch einmal die Erkenntnis von Strauß (2006, S. 346) genannt werden, dass auf jeden Fall das System der Numerus- Clausus- Wertung meistens als Zutritts- Beschränkung zu den einzelnen Studiengängen dient.

4.5.2 die SPRINT- Studie

Für Deutschland wurde eine vom Deutschen Sportbund eigens angeforderte Studie über die Schulsportsituation in den deutschen Bundesländern angefertigt (*„DSB-Sprint-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland“*). Zwar ist der Fokus dieser Studie nicht auf die Struktur der universitären Lehre gerichtet (*„Das Kernstück der Untersuchung bildet die Teilstudie, die den Sportunterricht hinsichtlich seines Umfangs und seiner Qualität mithilfe quantitativer und qualitativer Verfahren analysiert“* [Brettschneider, 2006, S. 17]), jedoch können trotzdem einige der im Rahmen dieser Studie gewonnenen Ergebnisse als nützliche Erkenntnisse für diese Arbeit verwendet werden. Vor allem die Einsicht über die bundesweite Diversität der Lehrpläne für das Fach Bewegung und Sport muss hier hervorgehoben werden: Die Autoren teilten die analysierten Lehrpläne in zwei Gruppen – in „sportartenorientierte Lehrpläne“ und „bewegungsfeldorientierte Lehrpläne“ (in Anlehnung an Brettschneider, 2006, S. 25). Bei der Gegenüberstellung aller Lehrpläne konnten sie aufzeigen, dass in Deutschland bundesweit 31 Lehrpläne vom Typ „bewegungsfeldorientiert“ und 32 Lehrpläne vom Typ „sportartenorientiert“ im Einsatz waren, wobei erstere eher im Primarbereich der Schulen ausgemacht werden konnten, im Sekundarstufenbereich I + II waren es eher die sportartenorientierten Lehrpläne. Diese Heterogenität deutscher Sportlehrpläne führt gezwungenermaßen zum Hinterfragen bundesweit anrechenbarer Studienabschlüsse des Faches Sport, in weiterer Folge kann auch die Sinnhaftigkeit des differierenden Schwierigkeitsgrades hinsichtlich der Sportaufnahmeprüfungen kritisch diskutiert werden, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass es an manchen Sporthochschulen Deutschlands überhaupt keine Sportaufnahmeprüfung gibt,

zum Beispiel Bremen, Osnabrück o.a.³⁰. Somit sind die Ergebnisse der Sprint- Studie ein weiterer Beleg für die autonom gewachsene Struktur der Sportlehrerausbildung bzw. des Sportlehrerdaseins. Ähnlich sieht dies Teichler (2005, S. 138), der zum Thema der Hochschulzulassung meint: *„Die fortschreitende Bildungsexpansion und gesellschaftspolitische Erwägungen führen jedoch dazu, dass nach einiger Zeit relativ hoher struktureller Stabilität eine Debatte über die Sinnhaftigkeit ihrer Erhaltung beziehungsweise die Wünschbarkeit der Veränderung einsetzt“*.

Ulrich Teichler (2005, S.57 f.) widmete den Veränderungen der Hochschulstrukturen ein eigenes Werk (*„Hochschulstrukturen im Umbruch“*), wo natürlich auch die verschiedenen Auswahlverfahren Gegenstand der „Ermittlungen“ waren. Zu dieser Thematik stellt der Autor fest, dass die Hochschulen auf dem internationalen Parkett umso mehr unter Legitimationsdruck geraten, je eher den Lernenden bewusst wird, wie sehr Ausbildung und Beruf zusammenhängen. Außerdem erwähnt Teichler auch, dass ein etwaiger Leistungsdruck – verursacht durch die Selektion einer Hochschule – sich negativ auf den weiteren Studienverlauf auswirken würde, da die Anspannung vor dem Auswahlverfahren oft eine verminderte Leistung (danach) bewirkt. Auch wird kritisiert, dass eine *„intrinsische Motivation [...] untergraben“* (S. 58) werden könnte, da durch gute Schulleistungen der Zwang entstehen könnte, diesen (Numerus Clausus-) Bonus bzw. Vorteil nutzen zu müssen, dies jedoch gegen die eigentlichen Interessen und Neigungen geschieht.

Abschließend fasst der Autor zusammen: *„Als greifbare Resultate der Öffnungspolitik seit Ende der achtziger Jahre unterschieden sich die Regelungen von Land zu Land erheblich: so hinsichtlich der schulischen oder beruflichen Zulassungsvoraussetzungen, der Prüfungsanforderungen und –modalitäten und in der Art der jeweils erwerbbaaren Studienberechtigung“* (Teichler, 2005, S. 154).

Versucht man sich an einem internationalen Vergleich des deutschen Hochschulwesens, so ergeben sich laut dem Autor (2005, S. 26 f.) vier Charakteristika: Zum einen sticht der hohe Grad der Wissenschaftlichkeit heraus, der an den deutschen Universitäten als selbstverständliche Gepflogenheit verlangt wird, außerdem wird den Hochschulen in Deutschland eine homogene Qualität bescheinigt, was einen Wechsel zwischen den Instituten vereinfacht. Hier muss explizit erwähnt werden, dass der Autor ein *„weitgehend einheitliches*

³⁰ <http://www.sport-eignungspruefung.de/content/>

Zulassungssystem“ als zusätzlichen Indikator für diese homogene Qualität anerkennt. Das dritte Charakteristikum ist die stetig gegebene Berufsqualifizierung eines Studiums, und viertens wird der „*hohe Einfluss des Staates auf die Hochschulen*“ genannt (Teichler, 2005, S. 26 f.).

Das Wirkungsgefüge und vor allem die Struktur der Hochschulzulassung sollten hiermit ausreichend bekannt sein, aus diesem Grund wird anschließend näher auf die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eingegangen, jedoch mit der bereits gewonnenen Erkenntnis, dass zwar die Universitäten einen großen Spielraum hinsichtlich der Aufnahme-modalitäten (auch für das Lehramtsstudium) haben, in den meisten Fällen jedoch die Anwendung des Numerus- Clausus- Systems Abhilfe schafft.

4.5.3 Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland

Wie in den einführenden Kapiteln beschrieben und bereits für Österreich aufgezeigt, war auch das Thema der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit den Ergebnissen der PISA- Studie ein kontrovers diskutiertes, wodurch natürlich auch die Reformbestrebungen neuen Wind bekamen. Als zentralen Auslöser für die Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht Horstkemper (2001, S. 11) die (im Rahmen dieser Arbeit bereits diskutierte) Kontroverse um den Grad der Wissenschaftlichkeit bzw. des Praxisbezuges in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Als Ergebnis dieser Diskussion wird demnach zurzeit ein System angestrebt, in welchem in einer ersten Phase der universitären Ausbildung beide Aspekte berücksichtigt werden – sowohl der wissenschaftliche (zum Beispiel bekanntmachen mit wissenschaftlichen Studien) als auch der pädagogische (praxisbezogene Erfahrungen mit dem Beruf), so der Autor. Dies dürfte auch den Motiven der Studierenden entsprechend, da die Studierenden an den pädagogischen Hochschulen Deutschlands – hinsichtlich ihrer Argumente für die Begründung ihrer Studienwahl – in zwei Gruppen eingeteilt werden können: Zum einen gibt es jene Gruppe, deren Mitglieder „*einen besonders ausgeprägten Wert auf die Lehramtsoption legen und sich selbst in hohem Maße als „geborene Lehrer“ sehen*“ (van Buer und Kuhlee, 2008, S. 15), wobei die zweite Gruppe der jeweiligen Fachwahl einen höheren Stellenwert einräumt, konstatieren van Buer und Kuhlee.

Horstkemper erklärt weiter, dass das Ziel dieser ersten Phase sein soll, die Studierenden zum Überdenken der eigenen Entscheidung zu motivieren, um Fragen zur Berufseignung und Studienmotivation klarzustellen. Die Autorin kritisiert, dass in dieser ersten Phase die

Lehramtsstudierenden mit den Diplomstudierenden der jeweiligen Fächern (also zum Beispiel Studierende des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ mit Studierenden des Diplomstudienganges „Geographie“) zusammen unterrichtet werden, wodurch es zum Fehlen fachdidaktischer Inputs kommt. Wird die gesamte Lehramtsausbildung (und nicht nur das Lehramt- Studium) betrachtet, kann auch zwischen Phasen unterteilt werden, wobei das deutsche System jenem von Österreich sehr ähnelt. Als erste Phase wird hier die Ausbildung an einer Universität angeführt, die nach einer sechs- bis zehnsemestrigen Regelstudienzeit mit dem Staatsexamen abgeschlossen wird. Als zweite Phase kann das Referendariat genannt werden, welches (wie vergleichbar in Österreich) an einer Schule abgehalten wird, wobei es begleitende Seminare zu diesem Abschnitt gibt (in Anlehnung an Horstkemper, 2001, S. 15 f.).

Dorit Bosse (2012, S. 11 f.) hält in Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland fest, dass dieses seit dem Einführen des Bologna- Systems nur mehr sehr schwer zu überblicken ist (was angesichts der Bestrebung einer erleichterten Mobilität sicherlich in Frage zu stellen ist). Auch die Eignungsdiskussion wurde von der Autorin behandelt: Vollständigkeitshalber wird auch darauf verwiesen, dass die Universitäten hinsichtlich der Zulassung der Studierenden seit 2004 über ein wesentlich höheres Maß an Autonomie verfügen (festgelegt im Hochschulrahmengesetz). Auch ein Novum ist lt. Bosse die Tatsache, dass die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer merkbar gestiegen sind, was die Frage der Eignung zusätzlich verschärft (und hier wird noch vom Effizienzdruck der Hochschulen abgesehen, die Quote der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher möglichst gering zu halten).

Weiter bestätigt die Autorin die Erkenntnis, *„dass es „die“ Lehrerbildung in Deutschland nicht gibt, sondern eine Fülle unterschiedlicher Lehrerbildungsmodelle, die sich von Bundesland zu Bundesland und z.T. sogar innerhalb der Bundesländer unterscheiden“*, dies *„dürfte mit Blick auf die universitäre Lehrerbildung deutlich geworden sein“* (Bosse, 2012, S. 16). Mit Verweis auf die Autoren Schaarschmidt und Fischer (2008, zit. n. Bosse, 2012, S. 19) merkt Bosse noch an: *„In der Diskussion über Verfahren zur Auswahl und zur Eignungsfeststellung von Lehramtsstudierenden wurde in den letzten Jahren problematisiert, ob sich die Ausrichtung eher auf Selektion oder auf Förderung und Qualifizierung konzentrieren sollte“*.

Döbert (2004, S. 101) bestätigt zusammenfassend noch einmal die gewonnenen Erkenntnisse, wobei er zwischen Lehrerausbildung und Lehrerfort- bzw. -weiterbildung differenziert, womit auch lt. dem Autor das gewichtigste Charakteristikum der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Deutschland genannt sein sollte. Für die erste Phase der Ausbildung ist ein Hochschulstudium vorgesehen, welches mit einem Staatsexamen abgeschlossen wird, in der zweiten Phase muss ein Referendariat abgeleistet werden, wobei man hier auch noch von Seminaren begleitet wird. Nach dem zweiten Staatsexamen ist man zur vollen Ausübung dieses Berufs berechtigt. Dies zeigt abschließend sehr gut, wie sehr sich das österreichische und das deutsche Ausbildungssystem hinsichtlich dieser Thematiken ähneln (einmal abgesehen von der universitätsübergreifenden „Aufnahmeprüfung“ für Interessentinnen und Interessenten des Lehramtsstudiums in Österreich und dem Numerus- Clausus- System in Deutschland), aus diesem Grund und aufgrund der Tatsache, dass das österreichische System bereits sehr ausführlich behandelt wurde, wird nicht weiter auf die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerbildung (inkl. Zulassungsverfahren) eingegangen, sondern der Fokus auf die nächste Ebene gerichtet – das Auswahl- und Aufnahmeverfahren für das Studienfach „Bewegung und Sport“ in Deutschland, am Beispiel der Sporthochschule Köln.

4.5.4 Das Zulassungsverfahren an der Sporthochschule Köln

Auch für die – in Folge näher analysierte – deutsche Sporthochschule Köln gibt es eine Zulassungsbeschränkung durch das Numerus- Clausus- System, ebenso an anderen Hochschulen, an denen der Studiengang rund um das Thema „Sport“ gelehrt werden, zum Beispiel Hamburg, Münster und Frankfurt³¹. Die Grenzwerte werden auf der Homepage „www.nc-werte.info“ aufgelistet, wobei es auch eine generelle Übersicht über *Numerus Clausus* – Werte für den Studiengang „Sport auf Lehramt“ gibt. Für das Wintersemester 2014/2015 wird hier (Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II) ein *Numerus Clausus* – Wert von 2,4 angegeben³². Dies kann als erstes Kriterium des Auswahl- und Aufnahmeverfahrens an der Deutschen Sporthochschule Köln betrachtet werden. Auch kann dieser Wert für einen Vergleich zu anderen Studienfächern verwendet werden: Simmenroth-Nayda et al. (2014, S. 610 f.) zeigen auf, dass in Deutschland Studienbewerberinnen und Studienbewerber für das Studium der Humanmedizin eine Abiturdurchschnittsnote von 1,1 bzw.

³¹ <http://www.nc-werte.info/hochschule/dshs-koeln/sport/>

³² <http://www.nc-werte.info/studiengang/lehramt/sport/>

teilweise 1,0 aufweisen, um (nach der neuen Zulassungsverordnung) zu den Bewerberinnen bzw. Bewerbern zu gehören, für welche 20 % der Studienplätze aufgrund der Abiturdurchschnittsnote reserviert waren. Zieht man – zum Vergleich – dann noch einmal den Numerus Clausus-Wert der Sporthochschule Köln für die Sekundarstufe heran, muss zumindest dieser „Hürde“ eine ähnliche „Barriere-Freiheit“ attestiert werden wie der „Aufnahmeprüfung“ für alle angehenden Lehramtsstudierenden an der Universität Wien, bei der 99 % der Bewerberinnen und Bewerber als „geeignet“ bescheinigt werden. Dem Numerus Clausus-Wert der Sporthochschule Köln steht aber durch das Abhalten einer sportpraktischen Aufnahmeprüfung eine weitere Hürde gegenüber, durch welche die Konnotation eines Auswahl- und Aufnahmeverfahrens eine neue Bedeutung bekommt. Der anschließende Abschnitt erklärt, warum.

4.5.4.1 die Ergänzungsprüfung der Sporthochschule Köln

In ganz Deutschland bieten nicht weniger als ungefähr 50 Institute die Möglichkeit eines „Sport-Studiums“ an³³. Nach den bisherigen Erkenntnissen und Diskussionen in den einführenden Kapiteln wird die Erkenntnis, dass es zwischen all diesen Instituten zu großen Unterschieden und differenten Systemen kommt, nicht überraschen. Wird über verschiedene Universitäten und Fakultäten im Bereich Sport in Deutschland diskutiert, so ist auch meistens der Verweis auf die Sporthochschule Köln nicht weit: Diese gilt als jene mit dem höchsten Prestige, wohl auch, weil sie die höchsten Anforderungen zu stellen scheint. Aus diesem Grund werden die Kriterien dieses Eignungstests näher analysiert, um – kombiniert mit dem Vergleich zu anderen Auswahlverfahren – der Frage ein Stück näher zu rücken, ob eine strenge Auswahl durch hohe Anforderungen der Aufnahmeprüfung dazu führt, dass Personen ausgebildet werden, die auch im Berufsleben als Sportlehrerin oder Sportlehrer eine bessere Performance zeigen würden. Auch in diesem Fall wird ein zusammenfassender Einblick in die einzelnen Kriterien der Disziplinen gegeben, wobei sich diese Ausführungen auch an den Angaben der Sporthochschule Köln auf ihrer Homepage orientiert³⁴.

³³ <http://sporteignungstest-vorbereitung.de/leistungsanforderungen-der-hochschulen.htm>

³⁴ http://sporteignungstest-vorbereitung.de/downloads/anforderungen_sporthochschule_koeln.pdf

Insgesamt wird die Sportaufnahmeprüfung in die Einzelbereiche Turnen, Schwimmen, Leichtathletik und Ausdauer, Mannschaftsspiele und Rückschlagspiele abgehalten, diese werden kurz erläutert.

Disziplin	Übung	Beobachtungsschwerpunkte
Pferd	beidbeiniger Absprung und gleichzeitiger Stütz – gerades Hocken – Landung auf beiden Füßen	Hocken muss gerade sein, Abdruck der Hände sichtbar, kontrollierte Landung;
Boden	Rolle vorwärts – Strecksprung ½ Drehung, Rolle rückwärts mit Hockstütz, Handstand Aufschwingen – Rad	fließende Bewegung, gestreckte Körperhaltung, kontrollierte Bewegungen;
Reck	Aufschwung – Rückschwung – Umschwung rückwärts – Unterschwing	deutliche Stützphase, Hüftstreckung, beim Unterschwing: deutliches Öffnen des Arm-Rumpfwinkels
Kraftübung Ring	nur Frauen: Schaukeln im Beugehang gehockt	Beine deutlich gehockt vorm Bauch gehalten
Kraftübung Reck	nur Männer: fünf Klimmzüge, Rist- oder Kammgriff	aushängen im Ellbogen und Schultergelenk, Kinn über Stangenhöhe

Tab. 14: Turnen

Disziplin	Übung	Beobachtungsschwerpunkte
Kopfsprung	mit Anlauf, vom 1-m- Brett, gestreckte Flugkurve,	beidbeiniger Absprung, Eintauchwinkel zwischen 45° und 90° zur Wasseroberfläche
20m Streckentauchen	Startsprung vom Startblock, deutlich unter der Wasseroberfläche tauchen;	ruhige Arm- und Beinbewegung, keine Hyperventilation erlaubt.
Bewegungs-demonstration	je 25 m Kraul- und Brustschwimmen	Position im Wasser, Atmung, Wechselzug und Wechselschlag, spiegelsymmetrischer Verlauf von Arm- und Beinbewegung
100 m Zeitschwimmen	m: 1,50 min. Brust, 1,40 min. Kraul w: 2,0 min. Brust, 1,48 min. Kraul	kein Lagenwechsel, keine spezielle Wendetechnik erforderlich

Tab. 15: Schwimmen

Disziplin	Übung	Beobachtungsschwerpunkte
100m- Sprint	m: 13,4 s., w: 15,5 s.	ein Fehlstart erlaubt
Hochsprung	m: 1,40 m, w: 1,20 m	
Kugelstoßen	m: 7,6 m (7,25 kg), w: 6,75 m (4 kg)	Kegel muss gestoßen werden
Ausdauer- Lauf	m: 3000 m in 13:00 min w: 2000 m in 10:00 min	

Tab. 16: Leichtathletik und Ausdauer

Spiel	Mindestanforderungen	Beobachtungsschwerpunkte
Basketball	Korbleger mit starken und schwachen Hand, aus dem Dribbeln und nach Pass, Sprungwurf, Spiel 5:5, Angriff & Abwehr	Technik- und Taktikverhalten, Ball-, Partner-, Raum-, und Gegnerverhalten, spielgerechte Anwendung von Grundfertigkeiten
Fußball	Zupassen über verschiedene Distanzen, Spiel 5:5 auf 2 Tore	Techniken (Dribbling, Ballkontrolle etc.), Einzeltaktiken, Anbieten und Freilaufen
Handball	Passen im Lauf, Fangen im Lauf, Kreuzen, Sprungwurf nach Kreuzen, Spiel 7:7	Abwehrverhalten, Umschalten von Abwehr auf Angriff, positionsspezifisches Verhalten
Volleyball	Spiel 3:3, Aufschläge nur von unten	Annahme, Angriffsaufbau, oberes Zuspiel, Angriff
Hockey	Mini- Hockey 3:3	Angriff: Freilaufverhalten, Entscheidungsverhalten, einfache Fertigkeiten Abwehr: Stellungsspiel und Raumdeckung

Tab. 17: Mannschaftsspiele - eines der Spiele ist auszuwählen.

Rückschlagspiele - auch bei den Rückschlagspielen müssen die Anwärterinnen und Anwärter eine der drei Sportdisziplinen auswählen.

Spiel	Beobachtungsschwerpunkte
Badminton	Spiel 1:1 Spielidee, taktische Fähigkeiten, Schlaghärte- und -genauigkeit, Lauftechnik; Generell: Anwendung der Grundtechniken, Angriffs- und Abwehrverhalten, Regelkonformes Spielen
Tennis	Spiel 1:1, 10 Ballwechsel Grundschräge (Vor- und Rückhand), Mitspielfähigkeit, Netzspiel: Volley, Aufschläge: Technik von oben, Wettkampf gegeneinander; Generell: Anwendung der Grundtechniken, Angriffs- und Abwehrverhalten, Regelkonformes Spielen
Tischtennis	vier Teilbereiche: 3 Übungen und 1 freies Spiel; Ball im Spiel halten, niedrig übers Netz spielen, Spielposition nah am Tisch, 3 min. Dauer Generell: Anwendung der Grundtechniken, Angriffs- und Abwehrverhalten, Regelkonformes Spielen

Tab. 18: Rückschlagspiele

Insgesamt kann erkannt werden, dass es auch bei den Kriterien und Limits der sportpraktischen Aufnahmeprüfung eine hohe Ähnlichkeit mit der Ergänzungsprüfung an der Universität Wien gibt, wobei in Köln vergleichsweise die Komponente der Ballsportarten spürbar relevanter ist.

Somit präsentiert auch Deutschland ein sehr heterogenes Bild der Institute des tertiären Bildungssektors hinsichtlich struktureller Überlegungen, aber auch hinsichtlich der Frage, wie mit den vorhandenen „human resources“ umgegangen werden kann. Als drittes deutschsprachiges Land wird die Schweiz analysiert.

4.6 Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in der Schweiz

Wie auch in Österreich und Deutschland führt in der Schweiz der „Königsweg“ auf die Hochschulen des Landes über den Abschluss der Sekundarstufe II, denn grundsätzlich gibt es die gleichen Grundvoraussetzungen für die Zulassung zu einem Studium in der Schweiz. Diese sind der Besitz eines „Maturitätsausweises“, also ein Nachweis über den Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife, außerdem muss die Studiensprache (Deutsch bzw. Französisch) beherrscht werden³⁵. Die zweite „Hürde“ wird vom jeweiligen Institut bzw. der jeweiligen Universität aufgestellt. Auch hier soll nicht näher auf die allgemeine Zulassung eingegangen werden, da speziell die Zulassung zu den Lehramtsstudien wesentlich interessantere Aspekte bietet, wie auf den folgenden Seiten aufgezeigt wird.

Auch muss im Vorhinein noch klargestellt werden, dass nicht zuletzt aufgrund der geographischen und kulturellen Nähe zwischen Österreich und der Schweiz ein relativ ähnliches System zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren erwartet werden kann. Lehmann et al. (2007, S. 10) zeigen auf, dass mit der Einführung einer Orientierung an Kompetenzmodellen und Bildungsstandards die gleiche Basis hinsichtlich der Lehramtsstudien in beiden Ländern geschaffen wurde. Trotzdem heben die Autoren unter anderem die Unterschiede hervor, die sich im internationalen bzw. europäischen Vergleich ergeben: Auch wenn die Lehramtsstudiengänge im Rahmen des Bologna- Prozesses vereinheitlicht wurden, so ist dies jedoch nur oberflächlich gelungen: *„Die für den Bologna-Prozess festgelegten gemeinsamen Merkmale bewirken nur eine sehr oberflächliche Harmonisierung der Studienstrukturen und –inhalte“* (Lehmann et al., 2007, S. 11). Inhaltliche Aspekte, wie zum Beispiel die Studiendauer, die Unterrichtsbefähigung und die Abschlusszuordnung zu bestimmten Abschnitten ist nicht nur international, sondern auch national sehr heterogen.

4.6.1 die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Auf den Schwerpunktbericht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestützt fassen Lehmann und Criblez (2007, S. 377 f.) die Auswirkungen der Bildungsreform auf die Lehramtsstudiengänge in der Schweiz zusammen. Als basales Instrument dazu diente der von Bund und Kantonen in Auftrag gegebene und von der Schweizerischen Koordinationsstelle für

³⁵ http://www.uni-pur.de/studieren_in_schweiz2.php

Bildungsforschung (SKBF) realisierte „Bildungsbericht Schweiz 2006“, schriftlich festgehalten von Lehmann et al. (2007). Was bereits in den einführenden Kapiteln für Österreich dargestellt wurde, gilt – in Bezug auf die Diskussionen um das gesamte Bildungssystem – ebenso für die Schweiz, dass die hier geführten Debatten die Einführung eines Bildungsmonitorings in der Schweiz bewirkten, wie Lehman et al. (2007, S. 377) konstatieren: *„Das Wissen über das Bildungssystem Schweiz soll gesammelt, aufbereitet und den bildungspolitisch Verantwortlichen als Basis für Steuerungsentscheide zur Verfügung gestellt werden“*. Zusammenfassend ergeben sich verschiedene Resultate aus der Umsetzung der Reform: Zum einen konnte ein Konzentrations- Prozess der Ausbildung erreicht werden, durch welchen die Anzahl der Bildungsinstitutionen auf 18 reduziert werden konnte (im Jahr 1990 gab es immerhin noch *„145 Ausbildungsstrukturen der Grundausbildung“* [S. 378] für Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz), ebenfalls mit dem Vorteil einer kantonübergreifenden Anerkennung bzw. der Gewährleistung einer *„Kompatibilität der Lehrerbildung mit dem europäischen Umfeld“* (Tettenborn und Zopfi, 2008, S. 5). Auch ein zentrales Ergebnis der Bildungsreformen war das Umstellen auf „Bologna- adäquate“ Vorgaben, heute werden Lehrpersonen für Vorschul- und Primarstufe mit dem Bachelorabschluss (180 ECTS) in die Praxis entlassen, Studierende des Masters können nach ihrem Abschluss auch die Sekundarstufe I bzw. II unterrichten, wobei ein zusätzlicher Aufwand von 90 – 120 ECTS zu bewältigen ist.

Lucien Criblez stellte schon 1998 fest: *„[...] ist die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz durch eine Heterogenität gekennzeichnet, die in Europa wahrscheinlich einmalig ist“* (Criblez, 1998, S. 21). Criblez zeigt auch auf, dass die Regelungskompetenz für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I + II bei den Kantonen liegt (Criblez, 1998, S.22). In einem anderen Werk hält Criblez (2012, S. 55) fest: *„Die aktuelle Situation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz lässt sich etwa so beschreiben: Die Ausbildung ist vollständig in den Hochschulbereich integriert worden, auch wenn der Status einzelner – vor allem kleiner – Pädagogischer Hochschulen im Gesamtrahmen der Hochschullandschaft Schweiz eher prekär bleiben dürfte“*. Hinsichtlich des Reformprozesses meint der Autor, dass der Übergang von einem eher wenig zusammenhängenden Lehrerbildungssystem, wo vor allem die jeweiligen Kantone einen großen Handlungsspielraum genossen, zu einem System, in welchem das Gros der Institute in die schweizerische Hochschullandschaft integriert sind, in welchem auch nationale Bildungsnormen angestrebt werden, gekennzeichnet ist (S. 56).

Erwin Beck (2001, S.23) gibt in seinem Beitrag „Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz“ den Versuch einer Zentralisierung bzw. einer bundesweiten Vereinheitlichung des Ausbildungswesens als Hauptgrund für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform an. Formuliertes Ziel war es, eine Ausbildung zu ermöglichen, die sowohl bundesweit, als auch international anerkannt werden würde. Laut Autor geschah dies überraschenderweise zu einer Zeit, in welcher das Ausbildungssystem samt Lehrkräfte in einem guten Licht standen, und dieser Struktur bilaterale (sowohl von Lehrerinnen- und Lehrerseite, als auch von Seite der Öffentlichkeit, den Eltern und den Schulbehörden) eine außerordentliche Zufriedenheit beigemessen wurde. Trotz erstrebenswerten Zustands kamen Reformdiskussionen auf, bei denen die folgenden Gründe die Rolle als Hauptakteure übernahmen:

- Vereinheitlichung der Ausbildung für die Gewährleistung gegenseitiger Anerkennungen
- Allgemeinbildung und Berufsbildung sollten isoliert voneinander unterrichtet werden
- Professionalisierung der Ausbildung
- Lehrerbildungsstätten sollten zu sogenannten „Kompetenzzentren“ ausgebaut werden
- u.a.

(in Anlehnung an Beck, 2001, S. 23)

Auch eine der zentralen Fragen – jene nach dem Grad der Verwissenschaftlichung bzw. des Praxisbezuges – musste mit dem Aufsetzen einer Ausbildungsreform beantwortet werden. Hier muss erwähnt werden, dass versucht wurde *„die bisher garantierten Synergien zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und berufspraktischer Ausbildung beizubehalten“* (Beck, 2001, S. 25). Auch beim Thema der Bildungsstandards schien die Schweiz von den internationalen Vorgängen nicht ausgenommen zu werden, da eine *„Zielorientierung durch Standards“* ebenfalls ein zentraler Gesichtspunkt der diskutierten Reformprojekte war (S. 27).

Im Unterschied zu Deutschland und Österreich ist in der Schweiz kein Referendariat zusätzlich zur Ausbildung vorgesehen. Somit kann direkt nach dem Studium- Abschluss in der Schule unterrichtet werden. Auch das (im Rahmen dieser Diplomarbeit bereits häufig diskutierte Thema um das) Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen Anspruch der Ausbildung bei gleichzeitig gegebener Praxisrelevanz wird diskutiert, wobei hier die Autoren Annette Tettenborn und Stephan Zopfi (2008, S. 5) dem System eine *„zugleich wissenschaftsorientierte und zugleich berufsfeldbezogene Ausrichtung“* bescheinigen. Die Autorin und der Autor halten weiter fest, dass sowohl Wissen als auch Können nicht unabhän-

gig voneinander betrachtet werden, sondern jeweils aufeinander Bezug nehmen. Somit soll verhindert werden, dass „träges Wissen“ produziert wird (in Anlehnung an Tettenborn und Zopfi, 2008, S. 5 f.).

Doch wie sieht nun die Zugangsregelung für Studieninteressierte des Lehramtes in der Schweiz aus? Im vollständigen Bericht über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz (Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung, 2006) geben die Autoren Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs und Bagnoud mit einem detaillierten Überblick eine präzise Antwort auf diese Frage. Aus Gründen der Einfachheit gibt zuerst eine – ebenfalls in diesem Bericht veröffentlichte – Grafik Einblick über dieses Thema:

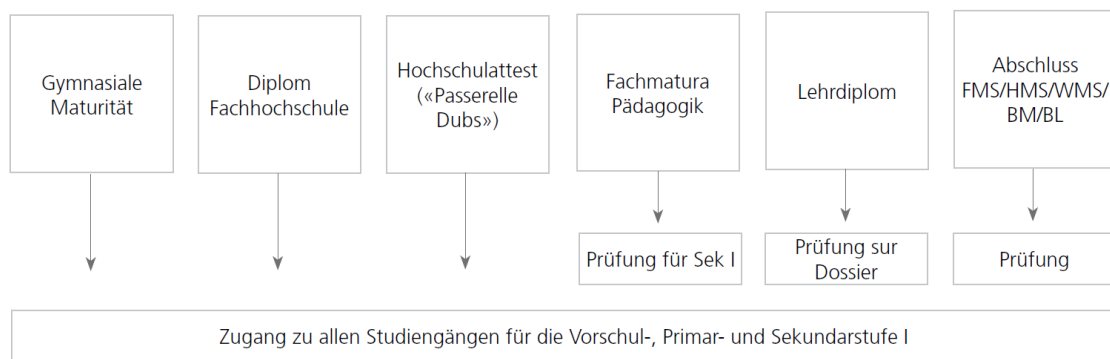


Abbildung 5: Zugangswege zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (in Anlehnung an Lehmann et al., 2007, S.).

Als erster Zugang wird sowohl in der Grafik die „gymnasiale Maturität“ angeführt, als auch in dem Bericht als „Hauptzugang“ beschrieben. Zusätzlich zu dieser Zugangsvoraussetzung gibt es weitere Möglichkeiten für Interessentinnen und Interessenten, an den pädagogischen Hochschulen zu studieren. So gewährt zum Beispiel das Diplom an einer Fachhochschule, ein Hochschulattest (vergleichbar mit der österreichischen „Studienberechtigungsprüfung“) oder aber der Abschluss einer Fachmittelschule, Handelsmittelschule, Wirtschaftsmittelschule oder Berufsmaturität ebenfalls den Zutritt zu diesen Bildungsinstitutionen (vgl. auch Tettenborn und Zopfi, 2008, S. 5). Auffallend ist hier jedoch, dass je nach bisheriger Ausbildung zum Teil zusätzlich eine Prüfung abgelegt werden muss. Für Personen, die den „Hauptzugang“ zu diesen Institutionen nutzen (und dies ist laut Lehmann und Criblez [2007, S. 380] bei allen Studiengängen der Fall), gibt es keine zusätzliche Aufnahmeprüfung – hier kann ein klarer Unterschied zu den österreichischen Ausbildungsinstitutionen in Graz und Wien erkannt werden. Außerdem muss konstatiert werden,

dass die angestrebte Homogenisierung der Zulassungsbedingungen noch nicht umgesetzt wurde: *„Die Zulassungsbedingungen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der angestrebten Unterrichtsstufe, der Art und Anzahl der zugangsberechtigten Diplome, der Anzahl an Prüfungsfächern für Personen ohne Maturität sowie der speziellen Zulassungsaufgaben hinsichtlich der pädagogisch-beruflichen Eignung“* (Lehmann et al., 2007, S. 7). Dadurch befürchten Lehmann und Criblez (2007, S. 382) einen Verzerr der Studienortwahl, da natürlich niedrigere bzw. einfachere formale Zulassungsbedingungen ein Aspekt bei der Wahl des Studienortes sein können. Hier fehlt offensichtlich das Bestreben eines (zumindest national) zentralisierten Auswahl- und Aufnahmeverfahrens, da – wie Lehmann et al. (2007, S. 13) in ihrer Aufstellung der Akteursebene bzw. Steuerungsinstrumente in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzeigen – nach wie vor die *„Direktion bzw. das Rektorat der Hochschule bzw. des Departments oder der Fakultät“* über Reglements und Weisungen wie zum Beispiel den Aufnahmebedingungen oder Prüfungen entscheiden.

Christa Kappler (2013) bestätigt auch, dass es (für alle Personen, die den „Königsweg“ über die gymnasiale Maturität gewählt haben) prinzipiell keine zusätzlichen Zulassungsbeschränkungen zu den Lehramtsstudien gibt, wenn die gemeinen Grundvoraussetzungen – also die gymnasiale Maturität (bzw. gibt es Eignungstests für das Überprüfen des Hochschulniveaus) – vorgewiesen werden kann: *„Für Personen mit der entsprechenden Hochschulreife steht das Studium aber ohne Zulassungsbeschränkungen offen. Dies entspricht der Schweizer Hochschullandschaft, wo lediglich für das Studium der Medizin ein Zulassungstest (Numerus clausus) bestanden werden muss“* (Kappler, 2013, S. 45). Die Ausbildung für die Vorschul- bzw. Primarstufe dauert drei Jahre (Abschlussgrad „Bachelor“), jene für die Sekundarstufe I dauert viereinhalb Jahre (Abschlussgrad „Master“). Dieser Master dient dann auch als Basis für eine Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer der Sekundarstufe II. Abschließend erklärt die Autorin noch, dass nach absolvierter Ausbildung die Chancen auf eine rasche Jobstelle mit vergleichsweise hoher Dotierung gegeben ist (in Anlehnung an Kappler, 2013, S. 46 ff.).

Dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durch den Tertiärbereich des Bildungssystems abgedeckt wird, wurde erst ungefähr zur Jahrtausendwende festgelegt. Als Gründe werden hierfür von Kappler (2013, S. 45) vor allem der Bedarf nach einem stärkeren Wissenschaftsbezug genannt, wobei auch das Niveau der Ausbildung gehoben werden sollte. Diese Tertiarisierung wurde laut der Autorin deswegen so lange hinausgezögert, da vor

allem die Kantone, aber auch die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Bevölkerung sich gegen diesen Schritt sträubten. Nicht zuletzt aufgrund der internationalen Anrechenbarkeit der Abschlüsse werden in der Schweiz ab dem Jahr 2006 alle Lehrerinnen und Lehrer an einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet, so die Autorin (S. 46). Die Kompetenzen der Ausbildung liegen jedoch nach wie vor bei den Kantonen.

4.6.2 Sportwissenschaftliche Studiengänge in der Schweiz

Achim Conzelmann – Mitglied der „*sportwissenschaftlichen Gesellschaft der Schweiz*“ (bzw. der „*societe suisse des sciences du sport*“) erstellte im Jahr 2012 einen Überblick über die sportwissenschaftlichen Studiengänge in der Schweiz („*Sport studieren in der Schweiz*“). Insgesamt werden folgende sieben sportwissenschaftliche Hochschulstandorte präsentiert:

- Universität Basel: Institut für Sport und Sportwissenschaften
- Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zürich: Departement Gesundheitswissenschaften und Technologie
- Universität Bern: Institut für Sportwissenschaften
- Université de Fribourg/Universität Freiburg: Institut für Sport und Sportwissenschaften
- Université de Lausanne: Institut des Sciences du Sport et de l'éducation Physique (ISSEP)
- Université de Genève: Ecole d'Éducation Physique et de Sport
- Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen (EHSM) – Fachhochschule

Für die Schweiz wird das Aufnahmesystem (für sportwissenschaftliche Studiengänge) der Universität Basel näher unter die Lupe genommen, einerseits, weil es mit 535 Studierenden im „Herbstsemester 2014“ (also Wintersemester) zu den größeren sportwissenschaftlichen Instituten gehört, zum anderen, weil diese Universität bereits über ein halbes Jahrtausend besteht, und in den letzten Jahrzehnten vorwiegend Sportlehrerinnen und Sportlehrer an dieser Einrichtung ausgebildet wurde³⁶. Natürlich war das Vorhandensein einer körperlich-motorischen Aufnahmeprüfung auch ein Kriterium bei der Auswahl eines Institutes der Schweiz.

³⁶ <https://dsbg.unibas.ch/departement/>

Auf der institutsinternen Homepage³⁷ des „*Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit*“ wird außerdem noch erklärt, dass Lehramtsstudierende das Studienfach „Sports Science – Sportwissenschaften“ inskribieren müssen, wobei dies für ca. die Hälfte der Studierenden des Departements zutrifft. Hier wird noch angemerkt, dass diese Ausbildung mit einem Zweitfach kombiniert werden muss, und man ausschließlich für das „höhere Lehramt“ qualifiziert wird. Die restlichen 50 % inskribieren das Studienfach „*Exercise and Health Sciences*“ (Sport in Prävention und Rehabilitation)³⁷.

4.6.3 das Zulassungsverfahren am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit der Universität Basel

Im Falle des „Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit der Universität Basel“ wurde ein „Reglement zur Aufnahmeprüfung“ formuliert, das anfangs noch die gesetzliche Verankerung der Abhaltung dieses Eignungstests darstellt, um danach auf die einzelnen Kriterien dieser Überprüfung einzugehen. Auf den kommenden Seiten werden kurz die wichtigsten Kriterien aufgezeigt, das gesamte Reglement mit Details befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Im „*Reglement zur Aufnahmeprüfung für das Bachelorstudium Sport, Bewegung und Gesundheit an der Universität Basel*“ (Stand: 6.11.2013) werden zu Beginn fünf Schwerpunkte – prinzipiell die gleichen wie an der Universität Wien – formuliert, nämlich:

- Geräteturnen und Akrobatik
- Aerobic und Gymnastik
- Schwimmen
- Sportspiele (Fußball, Basketball, Handball, Volleyball)
- Leichtathletik

Hier zeigt sich sogleich, dass es keinen Basistest gibt, im Vergleich zu allen österreichischen sportwissenschaftlichen Instituten, wo dies der Fall ist. Die Prüfungsleistungen in den einzelnen Prüfungsfächern werden mit den Noten „6“ (ausgezeichnet) bis „1“ (sehr schwach) bewertet.

³⁷ <https://dsbg.unibas.ch/departement/>

Prüfungsfach Geräteturnen und Akrobatik

In diesem Prüfungsfach müssen zwei „Gerätebahnen“ („Sprung und Bodenturnen“, bzw. „Reck und Schaukelringe“) absolviert werden, wobei die technische Ausführung das entscheidende Kriterium ist.

Gerätebahn	Übung	Beurteilungskriterien
Sprung und Bodenturnen	Rückenrolle seitwärts über den Schwedenkasten – Strecksprung auf dem Minitrampolin – Auffedern aus dem Minitrampolin in den Handstand – Rad links und rechts, Sprung mit halber Drehung;	Körperpositionen: Stabilität, Ausrichtung der Gelenke Sprünge: Flugphase und Landung Bewegungsfluss: Rhythmus, Sicherheit, Effizienz
Reck und Schaukelringe	Felgaufschwung – Spreizstütz – Knie-Ab-Aufschwung zum Spreizstütz – Ausgrätschen – Unterschwung; Rolle vorwärts auf den Schwedenkasten – Ringe fassen und Aufschwung in Sturzhang – Rückschwung – Vorschwung und Niedersprung rückwärts	Körperpositionen: Sicherheit/Stabilität Sprünge: Flugphase und Landung Bewegungsfluss: Rhythmus, Sicherheit, Effizienz

Tab. 19: Geräteturnen und Akrobatik

Prüfungsfach Aerobic und Gymnastik

In dieser Disziplin werden ebenfalls zwei Schwerpunkte (Aerobic/Koordination und Gymnastik mit gestalterischer Komponente) überprüft.

Prüfungsteil	Übung	Beurteilungskriterien
Aerobic/Koordination	zwei vorgegebenen Choreografien muss gefolgt werden, wobei folgende Beinbewegungen eingebaut werden: Step touch – V-step – Heel back/Leg curl – Grapevine – jumping Jack;	Bewegungsgröße und Rhythmisierungsfähigkeit Ganzkörper- Koordination Technik
Gymnastik mit gestalterischer Komponente	drei Bewegungsabfolgen in der Gruppe vorzeigen: - Sechs vorbereitete Bewegungselemente - Grundbewegungen Rollen, Drehen, Stützen - Kurze Bewegungsimprovisation	A & B: Ausführungssicherheit, Bewegungsqualität C: Bewegungsvielfalt, Bewegungsqualität

Tab. 20: Aerobic und Gymnastik

Prüfungsfach Schwimmen

Hier müssen vier Prüfungskomponenten (Baumstammrollen, Brustbeinschlag, Scheibenwischer, Koordinationsform) bestanden werden.

Prüfungsteil	Übung	Beurteilungskriterien
25 m Baumstammrollen	Wechselbeinschlag mit den Armen, drei Drehungen von Rücken- in Bauchlage und zurück	Auf- und Abschlagen der Beine, Körperlage, Widerstandsarme, Atmen;
25 m Brustbeinschlag Lokomotive	Brustbeinschlag in Bauchlage, Hände werden an der Wasseroberfläche geschlossen zum Kinn gezogen	Regelkonformer und technisch korrekter Brustbeinschlag, Atmen, Streckung der Arme, Körperlage, Gleitphase
25 m Scheibenwischer mit Pool- Buoy	Teilbewegung des Brustarmzuges ohne Beinschlag	Bewegung Unterarme, Fixierung Ellbogen, Bewegung Handflächen, Atmen, Antriebs- Wirksamkeit
25 m Koordinationsform vom Startblock	hier wird die jeweilige Bewegungsform am Prüfungstag bekannt gegeben.	Eintauchen, korrektes Umsetzen des Ablaufs, Antriebswirksamkeit

Tab. 21: Schwimmen

Prüfungsfach Sportspiele

Auch hier müssen die vier Sportspiele Fußball, Handball, Volleyball und Basketball absolviert werden.

Sportspiel	Übung	Beurteilungskriterien
Fußball	Spiel 5 gegen 5, Präsentation technisch-taktischer Kompetenzen, 15 min. Spielzeit;	Technik: Passen, Schießen, Ball führen, An- und Mitnahme; Beherrschen grundlegender taktischer Verhaltensweisen
Basketball	12 Abschlüsse: 3 Korbleger und 3 Sprungwürfe von jeder Seite, wobei zuvor ein Dribbelparcours absolviert wird	Regeln, Wurftechnik, Gesamteindruck, Trefferquote
Handball	Parcours- Absolvierung: zwei Würfe gegen die Wand, Annahme, Dribbling und Schlagwurf, Laufpass und Sprungwurf	Fertigkeit in den Elementen, Bewegungsfolge fließend einhalten
Volleyball	Spiel 3 gegen 3, mit Angriff	technisches Können und taktisches Verhalten, Aufschlag, Manschette

Tab. 22: Sportspiele

Prüfungsfach Leichtathletik

Vier Disziplinen müssen für die erfolgreiche Absolvierung des Prüfungsteils Leichtathletik bestanden werden:

Disziplin	Durchführung
100 m Lauf	Start aus dem Startblock
Speerwurf	Damen 600 Gramm, Herren 800 Gramm
Weitsprung	Absprung vom Balken
12 min Lauf	Spiel 3 gegen 3, mit Angriff

Tab. 23: Leichtathletik

Wie auch am Institut für Sportwissenschaften in Wien gibt es in Basel eine Wertungstabelle, anhand derer die einzelnen Leistungen mit den adäquaten Punkten bewertet werden (diese Wertungstabelle ist im Anhang dieser Arbeit zu finden).

Hier kann wieder eine Ähnlichkeit in sämtlichen behandelten Bereichen ausgemacht werden – die Hochschulzulassung erfolgt zum Großteil über den „Maturitätsausweis“, für das Lehramt wird in den meisten Fällen keine zusätzliche Aufnahmeprüfung verlangt, und angehende Sportlehrerinnen und Sportlehrer müssen für ein Studium an der Universität Basel einen sportpraktischen Eignungstest bestehen, der in vielen Aspekten dem österreichischen und auch dem deutschen ähnelt.

Einen völlig neuen Ansatz liefert die Analyse der schwedischen Struktur in den fokussierten Themenbereichen, diese wird als letztes Beispiel auf den kommenden Seiten näher behandelt.

4.7 Zum Auswahl- und Aufnahmeverfahren in Schweden

Der Grund für die Auswahl Schwedens wurde bereits einmal angesprochen – gilt es doch als Vorbild und Vorreiter in bildungsrelevanten Fragestellungen. Vollständigkeitshalber muss jedoch auch auf die zugrunde liegende Struktur näher eingegangen werden, um eben dann auf die Frage antworten zu können, wie in diesem Land Auswahl- und Aufnahmeprozesse gestaltet werden.

Gestartet wird mit einem Kurzüberblick über das schwedische Schulsystem: die allgemeine Schulpflicht beginnt erst mit sieben Jahren, und dauert bis zum 16. Lebensjahr, wobei diese 9-jährige Grundschule mit einer Abschlussprüfung beendet wird (in den Fächern Mathematik, Schwedisch und Englisch) (Radtke, 2007, S. 98). Der Autor konstatiert weiter, dass 98 Prozent der Schülerinnen und Schüler zusätzlich die Sekundarstufe II besuchen, wobei man hier bereits zwischen einem berufsorientierten und einem wissenschaftlichen Schwerpunkt wählen kann. Mit dem Abschluss dieser Ausbildungsstufe ist man für die schwedischen Hochschulen zugelassen, wie in den folgenden Zeilen von Judith Ricken näher erläutert wird:

Judith Ricken bemühte sich 2009 in ihrer Dissertation um einen Vergleich der universitären Lernkultur anhand von Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Ein behandelter Aspekt war dabei auch der Vergleich des Hochschulzuganges bzw. der Zulassungsvoraussetzungen. Die Autorin konstatiert, dass „*grundlegende Befähigung (grundläggande behörighet)* und je nach Fach *spezielle Befähigungen (särskild behörighet)*“ (Ricken, 2009, S. 24) als eben jene Zulassungsvoraussetzungen gelten. Dieses System ist relativ gut mit dem österreichischen vergleichbar, da es auch eine generelle „Hochschulreife“ gibt, es zusätzlich zu einzelnen Universitäten, Fakultäten oder Fachhochschulen jedoch noch Aufnahmeprüfungen geben kann. Eben diese „*grundläggande behörighet*“ gilt als Hochschulreife in Schweden, die in der Regel durch das Abschließen der Sekundarstufe II (mit dem „studentexamen“, also dem Abitur bzw. der Reife- und Diplomprüfung) erlangt wird. Eine Zusatzregelung ist die sogenannte „25:4 – Regelung“: Diese Regelung eröffnet für Personen, die zumindest 25 Jahre alt sind und bereits Berufserfahrung im Umfang von über vier Jahren aufweisen können, ebenfalls den Hochschulzugang. Jedoch sind hierfür auch Englisch- und Schwedisch-Qualifikationen auf Gymnasialniveau nachzuweisen (in Anlehnung an Ricken, 2009, S. 25). Die Autorin verweist auf eine weitere Ausnahmeregelung – wenn nämlich „tatsächliche Kompetenzen“ („*reell kompetents*“) durch zum Beispiel berufliche Erfahrungen oder Ausbildungen nachgewiesen werden können – es auch zu einer Vergabe eines Studienplatzes kommen kann, wobei hier jede Universität nach eigenem Ermessen agieren kann. Im Falle eines Bewerberinnen und Bewerber-Überschusses werden Anwärtinnen und Anwärter mithilfe eines „freiwilligen Universitätseignungstests“ bestimmt – die Autorin Ricken gibt hier an, dass dieses Angebot im Jahr 2006 trotz absoluter Freiwilligkeit von 71.000 Personen angenommen wurde.

Auch Ingemar Fägerlind zeigt auf, dass in Schweden der Zugang zu den Hochschulen neben dem Absolvieren der Sekundarstufe auch durch „*ein anderes schwedisches oder ausländisches Äquivalent oder der Nachweis eines gleichwertigen Wissensstandes, etwa durch Berufserfahrung*“ (Fägerlind, 1996, S. 212) geebnet werden kann. Auch zeigt die Autorin mit einem Verweis auf ein früheres System (bei welchem die Studierenden von einer Zentralstelle ausgewählt wurden) auf, dass sich die Universitäten und Hochschulen autonom um die Auswahl und Zulassung „ihrer“ Studierenden annehmen können. Auch der Auswahlvorgang bzw. mögliche Eignungstests werden von jeder Universität einzeln festgelegt (in Anlehnung an Fägerlind, 1996, S. 212).

Somit zeigt sich, dass in Schweden der Hochschulzugang wesentlich offener gestaltet ist, als in den anderen bisher analysierten Ländern. Hier reichen teilweise auch Berufserfahrung bzw. andere erworbene Qualifikationen, um Zutritt zu den Hochschulen „gewährt“ zu bekommen. Wie sieht es jedoch dann in weiterer Folge aus? Welche Hürden müssen angehende schwedische Lehrerinnen und Lehrer für ihr Studium überwinden, um einen Platz für die Ausbildung zu ihrer Profession zu bekommen? Auf diese Frage wird als nächstes eingegangen.

4.7.1 Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Schweden

Die kommenden Ausführungen werden zeigen, dass auch die Auswahl- und Aufnahmeverfahren zum Lehramtsstudium in Schweden eher implizit als explizit sind. Durch die Präsentation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Schweden werden die einzelnen „Hürden“ schrittweise aufgezeigt, es ergibt sich ein Bild eines relativ offenen Zugangs zur Profession „Lehrerin bzw. Lehrer“.

Oleg Popov (2010, S. 2) erklärt, dass es in Schweden insgesamt 14 Universitäten und 22 Hochschulen gibt, wobei diese Einrichtungen „public authorities“ sind, trotzdem genießen alle Institutionen eine weitreichende Autonomie bei sämtlichen Entscheidungen, wie zum Beispiel den Programmen, den Kursen oder den Inhalten. Die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer erfolgt lt. dem Autor an 26 Instituten, und mit rund 36000 Studierenden ist dies sogar der öftesten gewählte Studienzweig in Schweden. Bedauerlicherweise zeigt sich in Schweden ebenfalls (wie in Deutschland oder Österreich), dass durch den niedrigen sozialen Status bzw. das geringe Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer viele Studierende mit

unterdurchschnittlichen Noten eine Lehramtsausbildung beginnen, außerdem ist dieser Beruf mit einer Frauenquote von rund 75 % eher weiblich dominiert (Popov, 2010, S.4). Seit 2007 wird ebenfalls nach dem Bologna- System ausgebildet, auch das Lehramtsstudium ist dabei inkludiert. Der Autor zeigt des Weiteren auf, dass ungefähr 40 % des Forschungsbudgets für Medizin aufgewendet wird, für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch nur 2,5 % ausgegeben wird (S. 8).

Trotz – oder gerade aufgrund – der Vorreiterrolle ist das aktuelle schwedische Ausbildungssystem für Lehrerinnen und Lehrer geprägt von Reformen. Björn Astrand (2012, S. 6 f.) erklärt, dass in Schweden das Ausbildungssystem für Lehrerinnen und Lehrer mehrfach reformiert wurde. Eine größere Reform gab es – zum selben Zeitpunkt wie in vielen europäischen Ländern – im Jahr 2001 (Höstfält und Wermke, 2011, S.27 f.). In diesem Jahr wurde das System so umgestellt, das es nur mehr einen Abschluss für alle Lehramts- Studierenden gab, jedoch variiert die Länge hier zwischen 180 und 330 ECTS. Auch wurde ein System mit drei Abschnitten eingeführt (in Anlehnung an Linde, 2003, S. 113): Der erste Abschnitt – „*general education area*“ genannt, ist für alle Studierende gleich, und behandelt Inhalte wie zum Beispiel das Lernen an sich, Sozialisation, Normen und Werte und Kindesentwicklung, im Umfang von 60 ECTS. Der zweite Abschnitt – „*education area of orientation*“ behandelt die Inhalte jenes Faches, welche die Person zu unterrichten beabsichtigt. Je nach Fach und Zielgruppe geschieht dies im Umfang von 40 bis 160 ECTS. Die dritte und letzte Ebene – „*education area of specialisation*“ wird dazu verwendet, das bereits gelernte (auf die Fächer spezialisierte) zu vertiefen und zu erweitern.

Gabriella Höstfält und Wieland (2011, S.27 f.) bestätigen zuerst diese Erkenntnisse, und führen dann weiter aus: Nach einer „*general education area*“ erfolgt eine „*educational area*“, um dann mit einer „*specialised educational area*“ abschließen zu können. Auch wurde eine verpflichtende Abschlussarbeit eingeführt. Dies alles geschah mit dem Ziel, zum einen den praktischen Nutzen der Ausbildung zu steigern, außerdem sollten die Studierenden eine fundierte theoretische Wissensbasis haben. Weiters präsentierte Astrand (2012, S. 17 f.) auch die Ergebnisse einer Studie, welche die Zufriedenheit der schwedischen Lehramtsstudierenden zu eruieren versuchte. Als Ergebnis fasst der Autor zusammen, dass auf der einen Seite die Zufriedenheit mit der Gesamtsituation überwiegt, jedoch auf der anderen Seite auch darauf verwiesen werden muss, dass ein Viertel bis ein Drittel der Lehramtskandidaten nicht zufrieden mit der Vorbereitung auf ihre Profession sind. Hier stellt der

Autor die Frage, bis zu welchem prozentuellen Anteil eine derartige Unzufriedenheit akzeptiert werden kann.

Höstfält und Wermke (2011, S. 31 f.) sehen auch die Ergebnisse der Reformen der Lehrerbildung in den Jahren 2001 und 2011 als maßgeblichen Grund für die heutige Situation der Lehramtsausbildung. Dabei verweisen sie in beiden Fällen (also 2001 und 2011) auf den 1999 eingeläuteten Bologna- Prozess, durch welche sämtliche Studien internationalisiert und vergleichbar gemacht werden sollten. Jedoch sehen die beiden Autoren die 2001 durchgeführte Reform als wesentlich „veränderungsfreudiger“ an, als jene 10 Jahre später. Die Reform im Jahr 2011 bezeichnen sie lediglich als „*Revision der 2001er-Lehrerbildungsreform*“, wo „*wenig radikal Neues angeboten wird*“ (Höstfält und Wermke, 2011, S. 32).

Die Ausbildung hinsichtlich der unterschiedlichen Schulstufen sieht folgendermaßen aus: Für die Grundschule (*grundskola*) müssen Studierende je nach Studienrichtung zwischen 3,5 und 4,5 Jahren studieren. Ein Studiengang bildet Lehrerinnen und Lehrer für das 1. bis zum 7. Schuljahr aus, ein weiterer Studiengang bildet das Personal für das 4. bis zum 9. Schuljahr aus. Der erste Studiengang bietet die Möglichkeit an, zusätzlich zum obligaten Schwedisch- Studium eine Fächerkombination zu wählen, wobei hier zwischen einer sozialen und einer mathematisch- naturwissenschaftlichen Ausrichtung differenziert wird. Bei der zweiten Option, müssen sich die Studierenden zwischen vier Möglichkeiten entscheiden: Schwedisch gepaart mit einer Fremdsprache, Kunst und musische Fächer, sozial orientierte Fächer oder mathematisch- naturwissenschaftliche Fächer. Trotz der unterschiedlichen Optionen besteht das Ausbildungsprogramm (wie bereits beschrieben) aus den gleichen Grundelementen. Insgesamt können angehende Lehrerinnen und Lehrer bis zu drei Fächer belegen, in der Regel werden aber zwei Fächer belegt. Wie auch in Österreich und in Deutschland erfolgt nach dem Studienabschluss ein einjähriges Praktikum an einer Schule (in Anlehnung an Werler, 2004, 465 f.).

Bei der Beschreibung des schwedischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildungssystem sind auch Weiterbildungsmaßnahmen und Besoldung zu berücksichtigen, da sich diese beiden Aspekte von anderen Ländern unterscheiden: Kurt Schmid (2009, S. 3 f.) zeigt auf, dass in einem Großteil der Länder Weiterbildungsmaßnahmen während der Unterrichtszeit stattfinden, nicht so in Schweden. Auch wird dort die Besoldung anders gehandhabt – Schweden gilt als einziges Land, in dem automatische Gehaltsvorrückungen nicht Usus sind. Ein

weiteres Resultat des internationalen Vergleichs vom Lehrerdienstrecht ist, dass in Schweden alle Lehrerinnen und Lehrer wesentlich länger an der Schule bleiben müssen, teilweise bis zu 35 Stunden pro Woche (Schmid, 2009, S. 2).

Abschließend soll noch ein schwedisches Spezifikum aufgezeigt werden: Um einen Lehrabschluss zu erreichen, müssen zudem bestimmte Fertigkeiten beherrscht werden: *„a set of goals (in terms of competencies) should be accomplished. The overall goal is that the students should have the knowledge and skills needed to realize the goals of the pre-school, school and adult education“* (Linde, 2003, S. 113). Zusätzlich sollen die Studierenden nach ihrem Abschluss laut der Autorin mehrere „skills“ aufweisen, wie zum Beispiel das Umwandeln der Inhalte in relevante Themenstellungen für die Schule oder das Vermitteln fundamentaler gesellschaftlicher Werte bzw. von Demokratieverständnis.

4.7.2 die Zugangsregelungen zum Studium „Bewegung und Sport“ in Schweden

Zurzeit bieten insgesamt sechs Universitäten das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ bzw. „Physical Education“ für die Sekundarstufe II in Schweden an³⁸: Die Universität Malmö, die Linné- Universität, die Universität Göteborg, die Universität Örebro, die „swedish school of sport and health sciences“ (GIH - Gymnastik- och idrottshögskolan) in Stockholm und die Umea- Universität.

Johan Liedström, seines Zeichens „Education Officer“ an der „swedish school of sport and health sciences“ in Stockholm versicherte, dass es an diesem Institut keine zusätzlichen Zulassungsverfahren gibt (*„the entrance level to GIH’s Masters program is a bachelor degree within the field of Sport Sciences, which also in this case could be equivalent to a degree in physical education. There are no entrance examination or physical test you need to pass“*) – und dieses Institut gehört mit insgesamt fast 15.000 Studierenden (Kahlroth und Lindqvist, 2013, S. 45) (alle Studienrichtungen) zu den größeren des Landes. Im Rahmen einer weiteren Befragung stellte er fest, dass es in Schweden generell keine praktischen Aufnahmeprüfungen für das Unterrichtsfach „physical education“ – also Bewegung und Sport – gibt. Auch konnte auf den Homepages der jeweiligen Universitäten kein Hinweis auf eine Prüfung jener Art gefunden werden, und in der Literatur findet die Thematik der Ergänzungsprüfung (trotz intensiver Recherche) auch keine Berücksichtigung.

³⁸ Hierfür wurde das Angebot der jeweiligen Homepages sämtlicher Universitäten durchforstet.

Diese Tatsachen zeigen einmal mehr, dass in Schweden der Hochschulzugang wesentlich offener gestaltet wird, als vergleichsweise in Österreich oder Deutschland. Nicht nur für die Hochschulzulassung generell gibt es im schwedischen System wesentlich mehr Möglichkeiten einer Aufnahme in den tertiären Bildungssektor, auch für die Ausbildung zur Lehrerin bzw. zum Lehrer scheint der Weg mit wesentlich weniger Hürden gepflastert zu sein, als dies in hiesigen Breitengraden der Fall ist, auch für das Fach Bewegung und Sport.

Nach der Darstellung der Auswahl- und Aufnahmeverfahren in den fünf Ländern kann in der Zusammenfassung ein abschließendes Fazit gezogen werden.

5 Zusammenfassung

Das Ziel dieser Diplomarbeit war es, die Thematik verschiedener Auswahl- und Aufnahmeverfahren im tertiären Bildungsbereich näher zu behandeln. Dies sollte in einem in sich greifenden Top-Down- System geschehen, wobei dafür das aktuelle System fünf verschiedener Länder für die Analyse verwendet wurde

Als Ausgangslage diente die Erkenntnis, dass es nicht nur mit den Ergebnissen der PISA-Studie im Jahr 2000 eine spürbare Notwendigkeit eines internationalen Vergleiches hinsichtlich bildungsrelevanter Fragestellungen gibt (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 65; Tulodziecki, 2011, S. 53), die Bemühungen um eine Umsetzung des Bologna-Prozesses unterstreichen das Verlangen einer grenzübergreifenden Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit hinsichtlich dieser Thematik. Für den Bereich der Zulassungssysteme gibt es (verglichen mit dem Studium selber) noch keine vergleichbaren Publikationen, aus diesem Grund sollten zur weiteren Vervollständigung unterschiedliche Aufnahme- und Auswahlssysteme gegenübergestellt werden.

Einführend wurde im zweiten Kapitel der Stellenwert der „Kompetenzorientierung“ bzw. der „Bildungsstandards“ behandelt – diese pädagogischen Leitkonzepte prägen die im Rahmen dieser Arbeit behandelten Problemstellungen in vielerlei Hinsicht. Nach einer Begriffsdefinition wurde die Funktion von Kompetenzorientierung und den Bildungsstandards erläutert, um mit den Kritiken und den Umsetzungsschwierigkeiten an diesen Probleme aus der Praxis zu berücksichtigen (Roth, 2013, S. 80 ff.; Balz, 2008, S. 15 f.). Für diese Zusammenfassung aber ist dieses zweite (bzw. inhaltlich erste) Kapitel von zu vernachlässigender Bedeutung, aus diesem Grund wird nicht weiter darauf eingegangen.

Die Basis für einen praxisbezogenen Vergleich soll natürlich ausreichend theoretisch fundiert sein – das Kapitel 3 beinhaltet aus diesem Grund einen Kanon theoretischer Konzepte und möglicher Methoden zur Auswahl von Studieninteressentinnen und Studieninteressenten. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass sich die Geister betreffend dieser Thematik definitiv scheiden (u.a. Günter Trost, 2005, S. 138), bzw. dass es bis zum heutigen Zeitpunkt noch absolut keine Übereinstimmung in der Frage gibt, welche Zulassungssysteme am „optimalsten“ wären. In der Fachliteratur wird aufgezeigt, dass dies be-

reits bei der grundlegenden bzw. dahintersteckenden Frage scheitert, welchen Zweck eine selektierende Auswahl überhaupt haben sollte. Hier stehen sich Vertreterinnen und Vertreter, die der Meinung sind, eine Auswahl vor dem Studium sollte sich auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studium- Abschlusses beziehen, und Vertreterinnen und Vertreter, die meinen, eine etwaige Selektion solle diejenigen auswählen, die am „geeignets-ten“ für die angestrebte Profession (z.B. Lehrerin bzw. Lehrer) sind, gegenüber. Im Nachhinein muss konstatiert werden, dass die Autorinnen und Autoren, welche eher mit der ersteren Idee sympathisieren, vor allem für die Berücksichtigung schulischer Noten plädieren, da diese ihrer Meinung nach die kognitive Leistungsfähigkeit, die Motivation und weitere Parameter, die essentiell für ein erfolgreiches Abschließen eines Studiums sind, widerspiegeln würden. Demgegenüber präsentieren Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Idee Fakten und Statistiken zu Studienabbruchs- Quoten, die sie auf die Erkenntnis der Studierenden zurückführen, dass der angestrebte Abschluss nicht mit ihren persönlichen Vorstellungen, Zielen und Erwartungen konform geht.

Insgesamt zeigt das dritte Kapitel also die deutliche Uneinigkeiten betreffend den „einzig wahren“ Verfahren und Prozesse für die Auswahl von Studierenden. Trotzdem wird ein guter Überblick über die vorhandenen Konzepte gegeben, des Weiteren werden diese durch eine vergleichende Gegenüberstellung auf ihre Vorteile und Nachteile hin analysiert, wodurch auch abgeleitete Grundsätze formuliert werden konnten (Westmeyer, 2005, S. 142). Außerdem wurde für den im nächsten Kapitel hergestellten Bezug zur Praxis die angestrebte theoretische Grundlage damit erarbeitet. Möglicherweise kann von dieser Erkenntnis auch gelernt werden, dass man sich je nach Zweck an unterschiedlichen Methoden orientieren könnte, denn was als zentrales Ergebnis aus dem zweiten Kapitel hervorgeht, ist, dass es keine Generallösung für alle Fälle gibt.

Im vierten Kapitel wird anhand der Praxis aufgezeigt, wie in den Ländern Österreich, Deutschland, Schweden, Japan und der Schweiz auf das behandelte Problem reagiert wird. Für jedes Land wird zuerst aufgezeigt, wie bzw. ob angehende Studierende generell für den tertiären Bildungsbereich ausselektiert werden, in einem weiteren Schritt wird angeführt, welche speziellen Zulassungssysteme es jeweils für das Lehramtsstudium gibt. In einer anschließenden Analyse wird dann noch der Zugang zu sportwissenschaftlichen Studiengängen bzw. zum Studium „Bewegung und Sport“ anhand eines Beispiels aus der Praxis analysiert. Für Österreich wurde der Prozess am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien näher begutachtet, für die Schweiz wurde das Department für Sport, Be-

wegung und Gesundheit der Universität Basel analysiert, die Ergänzungsprüfung der Universität Köln wurde nicht zuletzt aufgrund ihrer Bekanntheit als deutsches Beispiel verwendet, als japanischer Repräsentant können die Erkenntnisse über die sportpraktische Aufnahmeprüfung der Ibaraki- Universität präsentiert werden, und für Schweden wird der Zugang zu sportwissenschaftlichen Universitäten nur allgemein beschrieben, weil hier ein völlig anderes Verfahren zur Auswahl von Studierenden zum Zug kommt.

Bevor näher auf die Erkenntnisse des vierten Kapitels eingegangen wird, soll noch im Vorhinein eine sehr treffende und zusammenfassendes Statement von Ulrich Teichler erwähnt sein: *„In den meisten Ländern mit sehr elaborierten Hochschulzulassungssysteme stellen wir fest, dass die Hochschulzulassung keineswegs durch ein hohes Maß an Übersichtlichkeit und Konsistenz gekennzeichnet ist. Die elaborierten Hochschulzulassungssysteme wirken sehr barock. Das hängt damit zusammen, dass jedes einzelne Verfahren seine Stärken und Schwächen, seine gewünschten und problematischen Nebeneffekte hat. Das Nebeneinander verschiedener Kriterien und Verfahren gewährleistet, dass niemand die Schwächen von einzelnen Elementen als unerträglich zurückweisen kann“* (Teichler, 2005, S. 149). Ähnlich sieht dies die Autorin Sabine Radtke: Sie beschäftigt sich speziell mit den Eliteschulen des Sports im internationalen Feld, und kam nach ihrer Analyse zu dem Ergebnis, dass es *„weit reichende Variationen zwischen den Ländern gibt“*, *„hinsichtlich des Ausmaßes, inwiefern die einzelnen Sportschulen Teil eines nationalen Strategieplans sind“* (Radtke, 2007, S. 132).

Diese beiden Erkenntnisse spiegeln sehr schön die im Rahmen dieser Diplomarbeit gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich des internationalen (aber auch nationalen) Vergleichs unterschiedlicher Aufnahme- und Auswahlverfahren wieder. In der Theorie werden verschiedene Ansätze als „die Richtigen“ dargestellt, für jeden dieser Ansätze wird aber auch konzidiert, nicht ohne erhebliche Nachteile zu sein. Die Ausschnitte aus der Praxis zeigen sehr schön, dass man sich noch für kein einheitliches Verfahren zur Selektion (im Vergleich zu den einheitlichen Studiengängen „a la Bologna“) entscheiden konnte: In Österreich wird nicht nur an den Universitäten der beiden größten Städte (Wien und Graz) unterschiedlich auf die Frage geantwortet, wie Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt werden sollten, auch zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der „sportpraktischen Ergänzungsprüfung“ zwischen allen vier Instituten, an denen eine sportwissenschaftliche Ausbildung angeboten wird. Für die Schweiz und Deutschland gibt es sehr ähnliche Ergebnisse zu berich-

ten: Die nationale Heterogenität – nicht nur in der Thematik der Auswahl, auch in sämtlichen anderen bildungsrelevanten Fragen – wird von unterschiedlichen Autoren (u.a. in der SPRINT-Studie von Brettschneider, 2013) zur Schau gestellt, hier muss aber erwähnt sein, dass durch den „Königsweg“ des Abschlusses der Sekundarstufe II der generelle Hochschulzugang ähnlich wie in Österreich geregelt ist, außerdem gibt es auch in der Schweiz und in Deutschland eine „sportpraktische Aufnahmeprüfung“ zu den sportwissenschaftlichen Studiengängen, somit kann diesen drei Ländern zumindest eine gewisse Ähnlichkeit bezüglich der Struktur nachgesagt werden (Beck, 2001, S. 23 ff.; Horstkemper, 2001, S. 11 ff.)

Bleiben Schweden und Japan – für Japan kann summa summarum behauptet werden, dass wesentlich größere Unterschiede im Vergleich zu den deutschsprachigen Ländern ausgemacht werden können – zum Teil beruhen diese sicherlich auf der unterschiedlichen Kultur, zum Teil sind diese aber auch nicht mit dem kulturellen Hintergrund zu begründen. Interessant ist, dass deutsche Theoretiker (z.B. Bernd Marcus, 2005, S. 152 f.) eine Zentralisierung bzw. Konzentrierung der jeweiligen Kompetenzen als unbedingt notwendige Verbesserungsmaßnahme für das deutsche System anführen, während dies in Japan bereits eines der zentralsten Phänomene für alle angehenden Studierenden ist: „Prüfungshölle“ und „Prüfungskrieg“ nennt Teichler (2000, S. 334) als Beispiele für die Tatsache, dass für diese Situation sogar eigene Begriffe existieren, denn in Japan gibt es diese eine, zentralisierte, einheitliche Aufnahmeprüfung, die für alle Studierenden verpflichtend ist, wenn sie an einer öffentlichen Universität studieren wollen. Sakano (2011, S. 135 ff.) konstatiert, dass diese Prüfungen im „Nationalen Zentrum für Aufnahmeprüfungen an Hochschulen“ als jene Prüfung mit der höchsten Priorität angesehen wird, teilweise lernen die (angehenden) Studierenden bereits während der Schulzeit für diesen Test. Weiterführend meint der Autor, dass anschließend zu diesem zentralen Test noch die Aufnahmeprüfungen an den jeweiligen Instituten oder Fakultäten bestanden werden müssen, die aber von Einrichtung zu Einrichtung voneinander differieren. Um diese Ergebnisse zusätzlich zu bestätigen, wurden verschiedene Professoren an unterschiedlichen Universitäten zu jenem Themengebiet befragt, wobei die gewonnenen Informationen verifiziert wurden: *„The way of entrance examination is different depending on university. A written examination is usually essential, but physical test is not necessarily”* schreibt das Sekretariat der Japanischen Gesellschaft für *“Physical Education, Health and Sport Sciences“*. Auch Tetsuy Kobayashi (1993, S. 6) bestätigt diese Heterogenität der universitätsspezifischen Aufnahmeprüfungen:

“The test tend to be highly competitive, although the degree of competitiveness may differ according to the kind of school, local conditions, and subject matter“.

Somit zeigt sich, dass nach einer zentralisierten, verpflichtenden Aufnahmeprüfung eine weitere, institutsinterne Überprüfung erfolgt. Für sportwissenschaftliche Studiengänge wird teilweise eine sportpraktische Aufnahmeprüfung abgehalten (zum Beispiel an der analysierten Ibaraki- Universität), dies ist jedoch auch von Institut zu Institut unterschiedlich, wie auch Moe Machida, Koordinator des Komitees für internationale Beziehungen der japanischen Gesellschaft für „Bewegung und Sport“, „Sportwissenschaften“ und „Gesundheitswissenschaften“ bestätigt: *„each university has its own entrance examinations for students. So these examinations could include both paper exams and practical exams, or either one, depending on the university“.*

Somit zeigt sich für Japan ein Bild, dass Vermutungen hinsichtlich dieser Thematik aufgrund der Leistungsorientiertheit jener Gesellschaft bestätigen könnte – Prüfungen sind der wahrscheinlich zentrale Aspekt in der Beschreibung der japanischen Auswahl- und Aufnahmeprozesse.

Ein total anderes Bild ergibt sich – wie in Kapitel 4.7. aufgezeigt werden konnte, für Schweden. Hier kann schon an der allgemeinen Zulassung zu den tertiären Bildungseinrichtungen des Landes erkannt werden, dass Japan und Schweden nur wenig Gemeinsamkeiten – bezogen auf die untersuchte Thematik – aufweisen: Neben dem Abschluss der Sekundarstufe gibt es noch mehrere, weitere Möglichkeiten, an einer Hochschule zu studieren, die auch genutzt werden, wie auch Fägerlind (1996, S. 212) aufzeigt. Die Autorin meint, dass *„ein anderes schwedisches oder ausländisches Äquivalent oder der Nachweis eines gleichwertigen Wissensstandes, etwa durch Berufserfahrung“* ebenfalls zur Zulassung führen kann (Fägerlind, 1996, S. 212). Judith Ricken (2009, S. 25) hält in ihrer Dissertation auch fest, dass zusätzliche Ausbildungen ebenfalls den Weg auf die Universität ebnen können.

So zeigt sich auch ein relativ offener Zugang zu den Lehramtsstudien, da keine zusätzlichen Prüfungen (a priori) abgehalten werden. Die Leistungen sind erst im Studium zu erbringen, unter anderem müssen zusätzlich zu den studiumsinternen Prüfungen bestimmte Fertigkeiten bzw. *„Skills“* beherrscht werden: *„a set of goals (in terms of competencies) should be accomplished. The overall goal is that the students should have the knowledge*

and skills needed to realize the goals of the pre-school, school and adult education” (Linde, 2003, S. 113).

Für die Zulassung zum Studium “Bewegung und Sport” gibt es dementsprechend auch keine Aufnahmeprüfung – wie auch Johan Lindström – Education Officer an der „*swedish school of sport and health sciences*“ bestätigt: *„the entrance level to GIH’s Masters program is a bachelor degree within the field of Sport Sciences, which also in this case could be equivalent to a degree in physical education. There are no entrance examination or physical test you need to pass“*.

Übrig bleibt eine Übersicht über verschiedene Verfahren zu Auswahl- und Aufnahmeverfahren, und die Gewissheit, dass sich auch im Laufe der Zeit und der ständig steigenden Vergleichbarkeit (auf internationaler Ebene) in sämtlichen bildungsrelevanten Aspekten noch kein System durchsetzen konnte – praktiziert werden (zumindest in den untersuchten Ländern) Verfahren, die zwischen „offen“ und „prüfungsdominiert“ eingereiht werden könnten. Auch eine weitere, wichtige Erkenntnis ist sicherlich der in den theoretischen Kapiteln erarbeitete Vergleich, wo für jedes Konzept unterschiedliche Vor- und Nachteile aufgezeigt werden konnte.

Tabellen- Verzeichnis

Tabellen- Nummer	Tabellen- Bezeichnung	Seite
1	<i>Kompetenzunterteilung nach Frey</i>	18
2	<i>Selektionsergebnisse im Hochschulauswahlverfahren</i>	34
3	<i>Aufnahmeprüfungen im nationalen Vergleich</i>	67
4	<i>der Basistest</i>	69
5	<i>Gestaltend- darstellende Bewegungshandlungen</i>	69
6	<i>Leichtathletische Bewegungshandlungen</i>	70
7	<i>Schwimmerische Bewegungshandlungen</i>	70
8	<i>Spielorientierte Bewegungshandlungen</i>	71
9	<i>Turnerische Bewegungshandlungen - Frauen</i>	72
10	<i>Turnerische Bewegungshandlungen- Männer</i>	72
11	<i>Reihung der japanischen Aufnahmeprüfungen</i>	79
12	<i>Anforderungen an Lehramtsstudierende</i>	81
13	<i>Aufnahmeprüfung der Ibaraki- Universität</i>	87
14	<i>Turnen</i>	97
15	<i>Schwimmen</i>	97
16	<i>Leichtathletik und Ausdauer</i>	97
17	<i>Mannschaftsspiele - eines der Spiele ist auszuwählen.</i>	98
18	<i>Rückschlagspiele</i>	98
19	<i>Geräteturnen und Akrobatik</i>	106
20	<i>Aerobic und Gymnastik</i>	106
21	<i>Schwimmen</i>	107
22	<i>Sportspiele</i>	107
523	<i>Leichtathletik</i>	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildungs- Nummer	Abbildungs- Bezeichnung	Seite
1	<i>Typologie der befragten Lehrenden (nach Roth, 2013, S. 81)</i>	26
2	<i>Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz, nach Gogoll, 2012, S. 50.</i>	29
3	<i>Ausschnitt aus dem Eignungstest des Lehramtsstudiums der Universität Wien</i>	63
4	<i>das japanische Schulsystem</i>	74
5	<i>Zugangswege zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (in Anlehnung an Lehmann et al., 2007, S.).</i>	102

Verwendete Internet- Adressen

- Aufnahmeprüfung „Lehramtsstudium NEU“:
<http://www.aufnahmepruefung.at/aufnahmepruefung-lehramtsstudium-neu/>, zugegriffen am 4.12.2014
- Aufnahmeverfahren „Lehramtsstudium NEU“:
<http://aufnahmeverfahren.univie.ac.at/studien/lehramt/>, zugegriffen am 4.12.2014
- derStandard.at: <http://derstandard.at/1389858772736/Lehramtsstudium-Aufnahme-Test-ohne-Auswirkung-auf-Zulassung>, zugegriffen am 30.12.2014.
- Ergänzungen und Änderungen des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien: http://lehre-schmelz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/spl35/Formulare/UF_BuS_Studienplan.pdf, zugegriffen am 3.3.2015.
- Homepage „Studentpoint“ der Universität Wien: http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/detailansicht/studium/wird-noch-bekanntgegeben-26/?tx_univiestudentpoint_pi1%5Bbackpid%5D=96350&cHash=cceab0b5f5d8cf26a894d76c64975863, zugegriffen am 24.11.2014.
- Homepage „Studentpoint“ der Universität Wien:
<http://studentpoint.univie.ac.at/lehramtsstudien>, zugegriffen am 24.11.2014.
- Homepage „Studentpoint“ der Universität Wien:
<http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/detailansicht/studium/wird-noch-bekanntgegeben>, zugegriffen am 24.11.2014.
- Homepage „Studienservicecenter Universität Wien“: <http://lehre-schmelz.univie.ac.at/ssc-studienservicecenter/zulassung/ergaenzungspruefung/>, zugegriffen am 24.11.2014.
- Homepage der *Universität Basel* - <https://dsbg.unibas.ch/departement/>, zugegriffen am 13.12.2014
- Homepage zu den *Numerus Clausus* – Werten: www.nc-werte.info, zugegriffen am 30.12.2014.
- Homepage zum Zulassungsverfahren der Universität Graz: <http://zulassung-lehramt.uni-graz.at/>, zugegriffen am 11.01.2015.
- Offizielle Homepage der Universität Wien zum Lehramts- Aufnahmeverfahren:
https://aufnahmeverfahren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/sp_aufnahmeverfahr

en/Aufnahmeverfahren/Lehramt_Informationen_2014.pdf, zugegriffen am 3.3.2015.

- Salzburger Nachrichten – Artikel über Lehramtsstudien: <http://www.salzburg.com/nachrichten/rubriken/bestestellen/karriere-nachrichten/sn/artikel/premiere-fuer-neue-lehramtsstudien-68293/>, zugegriffen am 17.12.2014.
- Steven, M. (o.J.). Stichwort: Input. In: Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/9873/input-v7.html>, zugegriffen am 8.10.2014.
- Studienberechtigungsprüfung: <http://www.studieren.at/studieren-ohne-matura/studienberechtigungspruefung-sbp>, zugegriffen am 30.12.2014.
- Website zu den Sport-Eignungsprüfungen in Deutschland: <http://www.sport-eignungspruefung.de/content/sport-studieren-wissenswertes-%C3%BCber-sporteignungspr%C3%BCfungen>, zugegriffen am 11.01.2015

6 Literaturverzeichnis

- Amelang, M. & Funke, J. (2005). Entwicklung und Implementierung eines kombinierten Beratungs- und Auswahlverfahrens für die wichtigsten Studiengänge an der Universität Heidelberg. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), S. 135 – 137.
- Amesberger, G. & Stadler, R. (2012). Bildungsstandards für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. Empirische Untersuchung zur aktuellen Diskussion und Empfehlung für eine mögliche Implementierung. In: Kleiner, K. (Hrsg.), *Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ im Kontext*. Purkersdorf: Hollinek.
- Astrand, B. (2012). Does Teacher Education Matter? Newly Graduated Teachers' Evaluation of Teacher Education in Sweden. *Reflecting Education*, Vol. 8, Nr. 2, S. 6 – 22.
- Balz, E. (2007). Standards im Sportunterricht - Flucht nach vorn! *Sportunterricht*, 56 (1), S. 21-22.
- Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? *Sportpädagogik*, 32 (3), S. 14-18.
- Balz, E. (2012). Einführung: Kompetenzorientiert Sport unterrichten? In: Roth, A., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten*. Aachen: Shaker Verlag.
- Bauer, T. et al. (2012). Erfordert das Lehramt eine Ausbildung oder ein Studium? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Vol. 59(2), S. 141-152.
- Beck, E. (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Journal für Lehrerinnenbildung*. Vol. 1, S.23 – 28.
- Beck, E., Horstkemper, M. & Schratz, M. (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bewegung. Aktuelle Entwicklungen und Tendenzen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Journal für Lehrerinnenbildung*. Vol. 1(1), S. 10 – S. 28.
- Becker-Mrotzek, M. (2012). Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. In: Paechter M. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2006). Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Plöger, W. (Hrsg.) *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn, Wien: Schöningh.
- Bosse, D. (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Kassel: Prolog.

- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brettschneider, W.D. et al. (2006). *Deutscher Sportbund: DSB-Sprint-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brockhaus – die Enzyklopädie; Band 11: IST – KIP; 1997. JAPAN Seite 115.
- Conzelmann, A. (2012). „Sport“ studieren in der Schweiz. Überblick sportwissenschaftliche Studiengänge in der Schweiz. Unveröffentlichte PDF- Präsentation. Bern.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 44(1), S. 21 – 39.
- Deci, E & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Diketmüller, R. (2013). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung als Chance. In: Bauer-Plauderer, G. (Hrsg.), *Kompetenzorientierung als Unterrichtschance*. Krems: FrauenForum Bewegung und Sport.
- Döbert, H. (2004). *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dörpinghaus A. & Uphoff I.A. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drinck, B. (2002). Marktorientierung im japanischen Bildungssystem. Einblick in den gegenwärtigen japanisch-deutschen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, S. 261 – 278.
- Drosdowski, G. (1989). *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Wien: Dudenverlag.
- Fägerlind, I. & Tegborg, M. (1996). Länderstudie Schweden. In: Mitter, W. (Hrsg.): *Wege zur Hochschulbildung in Europa: Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluß und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland*. Köln, Wien: Böhlau.
- Faulhammer, F. (1999). *Universitätsstudiengesetz*. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr.
- Felten, M. (2012). Nur mehr ist besser! *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Vol. 59(2), S. 141-152.

- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 50(6), S. 903 – 925.
- Fritz, U., Paechter, M., Slepcevic-Zach, P. & Stock, M. (2012). Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten. In: Paechter M. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In: Roth, A., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten*. Aachen: Shaker Verlag.
- Gogoll, A. (2013). *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit*. Magglingen: o.A.
- Gold, A. & Giesen, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 40(3), 111- 124.
- Gruber, K.H., (2012). *Gesamtschule - Anatomie und Pathologie der Reform der Sekundarstufe I in Österreich und Deutschland im internationalen Kontext*. Unveröffentlichtes Skriptum. Wien: Universität Wien.
- Grupe, O., Konfik, H. & Krüger, M. (2004). *Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer*. *Sportwissenschaft*, Vol.34(4), S. 484-495.
- Haasch, G. (2000). *Bildung und Erziehung in Japan*. Berlin: Spiess.
- Härle, G. (2012). Die Erde ist keine Schiebele. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Vol.59(2), S. 141-152.
- Hata, T. & Sekine, S. (2012). Philosophy of sport and physical education in Japan: Its history, characteristics and prospects. *Journal of the Philosophy of Sport*, Vol. 37(2), S. 215 – 224.
- Hoffmann, A. (2013). *Wie mach ich Lehramtsstudierende kompetent?* In: Gogoll, A. (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Beliebigkeit*. Magglingen: o.A.
- Horstkemper, M. (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. *Journal für Lehrerinnenbildung*. Vol.1, S. 11 – S. 12.
- Höstfält, G. & Wermke, W. (2011). Bildungsreform zwischen nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische Lehrerbildung und Bologna. *Beiträge zu Lehrerbildung*, Vol. 29(1), S. 27 – 38.
- Jäger, R. (2005). Zur Auswahl von Studierenden – einige Gedanken und Bedenken. *Psychologische Rundschau*, 56(2), S. 144 – 146.

- Jahnke, T. (2008). Die empirische Wünschelrute und ihre Folgen. *kentron Extra– Journal zur Lehrerbildung*, S. 28 – 29.
- Kahlroth, M. & Lindqvist, T. (2013). *Universitet & högskolor. Arsrappport 2013*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer*. Bern: Haupt.
- Kersting, M. (2005). Beratung und Auswahl von Studienbewerbern: Ziele und Methoden. *Psychologische Rundschau*, Vol.56(2), S. 123 – 153.
- Kleiner, K. (2002). Qualifizieren für morgen: Studienpläne im Vergleich. *Bewegungserziehung*, Vol. 2, 14 – 29.
- Kleiner, K. (2007). „Zwischen Tradition und Kontingenz der fachdidaktischen Ausbildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. In: Kleiner, K. (Hrsg.) *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. Purkersdorf: Hollinek.
- Kobayashi, T. (1993). Japans Teacher Education in Comparative Perspectives. *Peabody Journal of Education*, Vol. 68(3), S. 4 – 14.
- Lehmann, L. & Criblez, L. (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 2007, S. 377 – 391.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Schwerpunktthema der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.
- Linde, G. (2003). The Meaning of a Teacher Education Reform: national story- telling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26(1), S. 109 – 122.
- Marcus, B. (2005). Plädoyer für eine zentrale, beratungsorientierte Studieneignungsdiagnostik. *Psychologische Rundschau*, 56(2), S. 151 – 152.
- Matoba, M. (2011). Lehrerausbildung in Japan: Lernen im Schulkontext am Beispiel der Lesson Studies. In: Pilz, M. (Hrsg.), *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan: Bildungssystem und Übergangsfragen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89 – 106.
- Meier, S. (2013). Wie schätzen angehende Sportlehrkräfte ihr Kompetenzniveau nach dem Studium ein? In: Gogoll, A. (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Stillstand und Belieblichkeit*. Magglingen: o.A.
- Mitteilungsblatt der Universität Wien (2005/06). *Ergänzung und Änderung des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ an der*

Universität Wien, ausgegeben am 18. Juli 2005. 37. Stück, Nr. 215. Wien: Universität Wien.

Moennighoff, B. (2012). Lehramt braucht Studium. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Vol.59(2), S. 141-152.

Möhring, G. & Wittich, M. (2012). Erfordert das Lehramt eine Ausbildung oder ein Studium? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Vol.59(2), S. 141-152.

Naul, R. (2000). *Sportwissenschaft in Deutschland und Japan*. Aachen: Meyer & Meyer.

Oelkers, J. (1998). Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 44, S. 3-6.

Oerter, R. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU.

Okade, Y. (2000). Das Schulfach Leibeserziehung auf dem Weg zum fünftägigen Schulsystem: Die Reformbewegung in Japan und die Rolle der Sportpädagogik. In: Naul, R. (Hrsg.), *Sportwissenschaft in Deutschland und Japan*, S. 60 – 78.

Paechter, M. (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Pechar, H. (2005). Der österreichische Hochschulzugang nach dem EuGH. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, Vol. 6, S. 5 – 18.

Pechar, H. (2007). Der offene Hochschulzugang in Österreich. In: Badelt, C. (Hrsg.), *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Grazer Univ.-Verl.

Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. (2004). *Thematic Network Project AEHESIS – Report of the First year*. Cologne: German Sport University Cologne, Department of Leisure Studies.

Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. (2005). *Thematic Network Project AEHESIS – Report of the Second year*. Cologne: German Sport University Cologne, Institute of European Sport Development & Leisure Studies.

Pilz, M. (2011). Einführung. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan: Bildungssystem und Übergangsfragen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9 – 18.

Pilz, M. (2011). *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan: Bildungssystem und Übergangsfragen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Plöger, W. (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn, Wien: Schöningh.

- Popov, O. (2010). Internationalisation of teacher education in Sweden. In Popov, O. (Hrsg.), *Internationalisation of teacher education in Europe, Curriculum Center for Teachers (ed)*. Tokyo: Tokyo Gakugei University, S. 65-72.
- Radtke, S. (2007). *Sport schools – Eliteschulen des Sports*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Ramseger, J. (2000). Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? *Neue Sammlung*, Vol. 40(1), 91-97.
- Rau, J. (2003). *Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang*. Weinheim: Beltz.
- Ricken, J. (2009). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Dortmund: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Vol. 20(3), S. 172 – 191.
- Rindermann, H. (2005). Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung. *Psychologische Rundschau*, Vol. 56 (2), S. 127 – 129.
- Rückert, H.W. (2006). Passfähigkeit oder Complexity Perception – Nach welchen Kriterien sollte sich die Studienfachwahl richten? *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Vol. 4, S. 106 – 112.
- Sakano, S. (2011). Die Bedeutung der Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Rahmen der Hochschulbildung in Japan. In: Pilz, M. (Hrsg.), *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan: Bildungssystem und Übergangsfragen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 129 – 152.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2004). *Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte*. In: *Spektrum der Sportwissenschaften*, Vol.16(2), S. 47 -62.
- Schmid, C. (2009). *Bildungsstandards im Schulwesen*. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich vom 2.Jänner 2009. Wien: o.A.
- Schmid, K. (2009). *Lehrerdienst- und -besoldungsrecht. Internationaler Vergleich anhand ausgewählter Länder*. Online- Beitrag des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien.
- Schmitt, M. (2005). Auswahl von Studierenden: Historie, Zweck und Aufbau dieses Diskussionsforums. *Psychologische Rundschau*, Vol. 56(2), S. 123 – 124.
- Schratz, M. (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. *Journal für Lehrerinnenbildung*, Vol. 1, S. 17 – 22.

- Simmenroth-Nayda, A. et al. (2014). Das neue Göttinger Auswahlverfahren für Medizin – welche Bewerber können profitieren? *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, Vol. 108(10), S. 609 – 617.
- Slepcevic-Zach P. & Tafner, G. (2012). Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? In: Paechter M. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 52, S. 186 – 197.
- Stemmler, G. (2005). *Studierendenauswahl durch Hochschulen: Ungewisser Nutzen*. *Psychologische Rundschau*, Vol. 56(2), S.125 – 127.
- Steyer, R., Yousfi, S. & Würfel, K. (2005). Prädiktion von Studienerfolg: Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie. *Psychologische Rundschau*, Vol. 56(2), S. 129 – 131.
- Strauß, B. (2006). Auswahl der Medizinstudenten durch die medizinischen Fakultäten. Probleme und Vorteile für die Universitäten. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* 4, S. 344 – 350.
- Teicher, K. & Teichler, U. (1997). Der Übergang von Bildungs- in das Beschäftigungssystem in Japan. *Bildung und Erziehung*, Vol. 50(4), S. 409-429
- Teichler, U. (2000). Hierarchie der Universitäten. In: Haasch, G. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Japan*. Berlin: Spiess.
- Teichler, U. (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Terada, M. (2011). Übergang und Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in der japanischen Oberschule: System, Praxis und Forschung. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan: Bildungssystem und Übergangsfragen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107 – 128
- Tettenborn, A. & Zopfi, S. (2008). Der Besuch von Dr. Annette Tettenborn und Stephan Zopfi von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz gewährte Einblicke in die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *kentron Extra– Journal zur Lehrerbildung*, S. 4 - 7.
- Thonhauser, J. (1991). *Projekt „Studieren in Österreich“. Ein Beitrag zur Aufklärung von Ausmaß, Ursachen und Möglichkeiten der Verminderung des Dropout-Problems an Universitäten und Hochschulen*. Salzburg: Univ.-Verlag.

- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Verfahren kommen prinzipiell in Betracht, welche nicht? *Psychologische Rundschau*, Vol. 56 (2), S. 138 – 140.
- Tulodziecki, G. (2011). *Kompetenz und/oder Bildung?* In: Eilerts, K. (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung*. Münster (u.a.): LIT- Verlag.
- Ueda, K. (2011). Vorwort. In: Pilz, M. (Hrsg.), *Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan: Bildungssystem und Übergangsfragen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7 – 8.
- van Buer, J. & Kuhlee, D. (2008). Professionalisierung der universitären Lehrerbildung. Die neu gestuften Studiengänge zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *konton Extra– Journal zur Lehrerbildung*, S. 13 – 15.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weiß, J. (1996). *Duden – Das Neue Lexikon. Indi – Lau*. Band 5. Mannheim, Wien: Dudenverlag.
- Werler, T. (2004). Schweden. In: Döbert, H. (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 459 – 476.
- Wernert, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westmeyer, H. (2005). Einige Grundsätze zum Vorgehen bei der Auswahl von Studierenden. *Psychologische Rundschau*, Vol. 56(2), S. 142 – 144.
- Yoshimoto, K. (1998). Die Expansion der Allgemeinbildung und ihre Folgen. Allgemeine und berufliche Bildung in japanischen Oberschulen. *Bildung und Erziehung*, Vol. 51(1), S. 205 – 222.
- Ziegler E., Stern E. & Neubauer A. (2012). Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern- Forschung. In Paechter, M. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Zimmermann, K. (2008). *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Jakob Reiterer
Adresse: Neustiftgasse 17 -19/1/9
1070 Wien
Nationalität: Österreich
Email: Jakob_Reiterer@hotmail.com
Geburtsdatum: 19.12.1988
Familienstand: Ledig
Führerschein: Kategorie B



Ausbildung

Jänner – Juni 2013: **Auslandssemester: *Université d'Orléans, Frankreich***

seit Oktober 2009: ***Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“, Universität Wien***

September 2003 – Juli 2008: ***Höhere Lehranstalt für Umwelt und Wirtschaft, 3683 Yspertal***
Ausbildungsschwerpunkt:
Wirtschaftsinformatik, Betriebswirtschaft & Umweltschutz

September 1999 – Juni 2003: ***Gymnasium der Abtei Schlierbach, 4553 Schlierbach***

September 1996 – Juli 1999: ***Volksschule Micheldorf, 4563 Micheldorf***

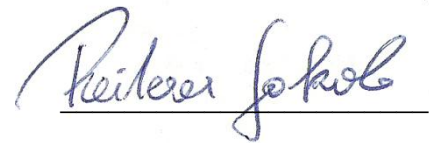
Sprachkenntnisse

Muttersprache: Deutsch

Fremdsprachen: Englisch (sehr gut)
Französisch (mittel – gut)

Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig verfasst habe* und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt“.

A handwritten signature in blue ink, reading "Reiterer Jakob", written over a horizontal line.

Reiterer Jakob, 2015