



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zur Ausbildung professioneller Standards: Zur Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden mit dem System LehrerInnenbildung im Fach ‚Bewegung und Sport‘. Ein Vergleich von Universität Wien (ZSU) und ausgewählten Pädagogischen Hochschulen.“

verfasst von / submitted by

Moritz Bernglau

gemeinsam mit / in collaboration with

Stefan Spindler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Bewegung und Sport
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Danksagung

Zunächst wollen wir Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner für die fortwährende Unterstützung und Betreuung unserer Diplomarbeit, während des beinahe einjährigen Entstehungsprozesses danken. Durch seine Hinweise und Rückmeldungen, sein stetes Hinterfragen wurden wir angetrieben diese Arbeit mit vorliegendem Ergebnis abzuschließen.

Einen wesentlichen Anteil an unserem Erfolg im Studium und dem gesamten Leben tragen unsere Familien und insbesondere unsere Eltern. Durch ihre Unterstützung, Fürsorge und Liebe von Kindheitstagen an, konnten wir uns sorgenfrei entwickeln und zu jenen Menschen werden, die wir heute sind. Danke für eure Geduld, euer Verständnis und euren Ehrgeiz uns zu erfolgreichen Menschen zu erziehen. Danke für alles!

Ein besonderer Dank gilt Helmut Bernglau, einem kritischen Korrekturleser, der uns das Leben in den meisten Fällen erleichtert, uns durch seine Exaktheit jedoch auch hin und wieder zur Verzweiflung gebracht hat.

An dieser Stelle seien auch unsere Freundinnen, Verena und Barbara erwähnt, die mittlerweile ein Teil unserer Familien geworden sind. Sie waren es, die uns in schwierigen Phasen dieser Diplomarbeit Mut zugesprochen haben und durch ihr unerschütterliches Vertrauen in uns, unser Selbstvertrauen gestärkt haben. Danke für die wunderbare Zeit mit euch!

Abschließend wollen wir all jenen danken, die hier nicht namentlich genannt sind: Freunde und Verwandte, aber auch viele Unbekannte, die uns im Entstehungsprozess dieser Arbeit unterstützt haben, jene Personen die uns konstruktiv-kritisches Feedback gegeben haben und alle Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Studie – Vielen Dank!

Zusammenfassung

Die Ausbildung professioneller Standards stellt eine essentielle Entwicklung in der Harmonisierung und internationalen Vergleichbarkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Der Fokus dieser Diplomarbeit liegt einerseits auf dem Stand der Entwicklung und der Vermittlung professioneller Standards und andererseits auf der Erforschung der (pädagogischen) Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Fach „Bewegung und Sport“. Neben der theoretischen Aufarbeitung der Themen wurde eine empirische Studie (Fragebogenerhebung) durchgeführt (n =110), die sich auf die Verarbeitungstiefe und die persönliche Bedeutung professioneller Standards von Studierenden und Lehrenden unterschiedlicher Institute (Universität Wien und Pädagogische Hochschulen) konzentriert. Zusätzlich stellt die allgemeine Studienzufriedenheit einen weiteren Aspekt des Fragebogens dar. Im Zuge der quantitativen Auswertung wurden eine Faktorenanalyse sowie Unterschieds- und Zusammenhangstest zwischen den Zielgruppen durchgeführt.

Die Ergebnisse offenbaren einige signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Zielgruppen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe der Standards. Werden die Standards in Hinblick auf die persönliche Bedeutung betrachtet, so sind kaum signifikante Unterschiede festzustellen. In Bezug auf die Verarbeitungstiefe und die persönliche Bedeutung zeigt sich bei zahlreichen Standards ein signifikanter positiver Zusammenhang, was in weiterer Folge auf eine grundsätzliche Zufriedenheit der Studierenden und Lehrenden mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ hindeutet. Diese Interpretation bestätigt auch die Auswertung der allgemeinen Studienzufriedenheit, die 46,4% der Befragten als sehr oder eher zufrieden mit dem Studium ausweist.

Schlüsselwörter: professionelle Standards – Studienzufriedenheit – Verarbeitungstiefe – persönliche Bedeutung – Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“

Abstract

The training of professional standards represents an essential development in the harmonization and international comparability of teacher education. The focus of this diploma thesis is on the one hand on the development status and communication of professional standards, and on the other hand on the study of (pedagogical) satisfaction of students and teachers with teacher education in the subject "Physical Education". Besides analyzing the topics on a theoretical level, an empirical study (questionnaire) was conducted ($n = 110$), which focuses on the processing depth and the personal importance of professional standards for students and teachers at different institutions (University of Vienna and colleges of education). In addition, the general satisfaction with studies is a further aspect that is comprised in the questionnaire. In the course of the quantitative analysis, a factor analysis as well as balance and relation tests were carried out between the target groups.

The results indicate some significant differences between different target groups regarding the processing depth of the standards. When examining the standards with regard to the personal importance, almost no significant differences are noted. Concerning the processing depth and the personal importance, there is a significant positive correlation in numerous standards, which suggests a basic satisfaction of students and teachers with the degree program "Physical Education". This interpretation is confirmed by the analysis of the general satisfaction with studies that identifies 46.4% of the respondents as very or fairly satisfied with the studies.

Key words: professional standards – satisfaction with studies – processing depth – personal importance – degree program "Physical Education"

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung (Bernglau & Spindler).....	1
2	Theoretischer Teil.....	4
2.1	Der Begriff Zufriedenheit (Bernglau)	4
2.1.1	Definitionsansätze	5
2.1.2	Aspekte der Zufriedenheit	6
2.1.3	Entstehung von Zufriedenheitsbedingungen	16
2.1.4	Erhebungsmethoden und Ergebnisse zur Zufriedenheit	18
2.1.5	Zufriedenheit – ein erster Überblick	25
2.2	Pädagogische Zufriedenheitsforschung (Spindler)	27
2.2.1	Einleitung	27
2.2.2	Historische Betrachtung der Forschungsentwicklung.....	29
2.2.3	Arbeitszufriedenheit vs. Berufszufriedenheit im Lehrberuf.....	32
2.2.4	Aspekte der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern.....	35
2.2.5	Ist-Stand und aktuelle Studien	40
2.2.6	Fächerspezifische Studien	53
2.2.7	Conclusio	55
2.3	Zur Ausbildung professioneller Standards (Spindler)	57
2.3.1	Definition von Kompetenz und Standard	57
2.3.2	Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	61
2.3.3	Die Oserschen Standards	65
2.4	Universität und Pädagogische Hochschule – zur Ausbildung (Bernglau)	71
2.4.1	PädagogInnenbildung NEU.....	71
2.4.2	Curriculum-Analyse	72
2.4.3	Fazit	83
2.5	Von der Theorie zur Empirie (Bernglau & Spindler).....	84
2.5.1	Ziel und Fragestellungen.....	85
2.5.2	Hypothesen.....	86

2.5.3	Mehrwert für die Wissenschaft.....	87
3	Empirischer Teil (Bernglau & Spindler)	89
3.1	Forschungsdesign	89
3.2	Fragebogenkonstruktion.....	90
3.2.1	Die Entstehung des Fragebogens	91
3.2.2	Der Fragebogen	92
3.2.2.1	Angaben zur Person.....	98
3.2.2.2	Verarbeitungstiefe der professionellen Standards.....	100
3.2.2.3	Bedeutung der professionellen Standards.....	102
3.2.2.4	Zur Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“	104
3.3	Durchführung	106
3.3.1	Bericht über den Ablauf der Durchführung	106
3.3.2	Statistische Tests und Auswertungsstrategie	107
3.4	Ergebnisdarstellung und Interpretation	109
3.4.1	Beschreibung der Stichprobe.....	109
3.4.2	Dimensionalität des Fragebogens (Faktorenanalyse).....	116
3.4.3	Ergebnisse der Prüfung auf Unterschiede.....	122
3.4.4	Ergebnisse der Prüfung auf Zusammenhänge.....	129
3.4.5	Modusanalyse der Standards	131
3.4.6	Ergebnisse zur Studienzufriedenheit	137
3.4.7	Ergebnisse der Stellenwerte der einzelnen Ausbildungsbereiche	142
4	Fazit und Ausblick (Bernglau & Spindler)	145
	Literaturverzeichnis	149
	Abbildungsverzeichnis	160
	Tabellenverzeichnis.....	162
	Anhang	165
	1. Fragebogen Studierende.....	165
	2. Fragebogen Lehrende	180
	3. Ausdrucke aus SPSS	195

1 Einleitung (Bernglau & Spindler)

Kinder sind unsere Zukunft. Betrachtet man diese vertraute Weisheit, so überrascht es wenig, dass der Ausbildung zukünftiger Generationen in sozial und wirtschaftlich gut entwickelten Ländern große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Mittels neuer Lehrpläne, unterschiedlicher Schulformen oder spezieller Fördermaßnahmen (zuletzt beispielsweise *Förderung 2.0* in Wien) sollen Verbesserungen bewirkt und eine gut ausgebildete Jugend, die unsere Zukunft sichert, herangebildet werden. Doch *auf die Lehrerin und den Lehrer kommt es an.* Ihnen kommt aus wissenschaftlicher Sicht, wenig überraschend, eine bedeutende Rolle in der Gestaltung des schulischen Alltags zu (vgl. König, 2010, S. 42). Aber nur eine zufriedene und gut ausgebildete Lehrerin bzw. ein zufriedener und gut ausgebildeter Lehrer ist auch eine wirklich gute Lehrperson und kann demzufolge einen pädagogisch wertvollen und erfolgreichen Unterricht durchführen und Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995; Lipowsky, 2006, S. 64). Allein dies gibt ausreichend Anlass den Begriff bzw. das Konstrukt der Zufriedenheit genauer zu betrachten. „Zufriedenheit beschreibt das psychische Innenleben eines Menschen und ist daher ein schwieriges und nicht gut beobachtbares Phänomen“ (Schütz, 2009, S. 35), doch zeigt sich in empirischen Studien, dass sich sehr wohl Satisfiers, Dissatisfiers, Neutrals und Criticals (vgl. Gierl & Bartikowski, 2003), wie beispielsweise Persönlichkeitsfaktoren, Gesundheit aber eben auch Arbeit finden lassen, die Zufriedenheit und Glück mehr oder weniger stark beeinflussen.

Lehrkräfte, so wie alle berufstätigen Menschen, wollen im Job zufrieden sein, gut verdienen, flexible Arbeitszeiten haben und in einer angenehmen Atmosphäre tätig sein. Sie wollen sich beruflich weiterentwickeln und beweisen, wobei zu geringe Motivation genauso wie zu großes Engagement sich negativ auf die Leistungsfähigkeit auswirken können. Lehrerinnen und Lehrer stehen dabei jedoch vermehrt unter großem Druck, ausgehend von Politik und Gesellschaft, aber auch von Kindern und Eltern (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 16). Die *pädagogische Zufriedenheitsforschung*, die einen wesentlichen Teil der theoretischen Ausarbeitung dieser Arbeit einnimmt, leistet seit mehr als 30 Jahren wichtige Beiträge zur Feststellung der Arbeitsbedingungen, Belastungsfaktoren und Zufriedenheit (vgl. Schütz, 2009, S. 21).

Nach Rudow (1994, S. 156) hat sich in den 1990er-Jahren die Untersuchung der Arbeitszufriedenheit als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerforschung etabliert. Im deutschsprachigen Raum erschien 1979 die erste Studie von Merz zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften (vgl. Ammann, 2004, S. 60). Eine Studie des

österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000, S. 134) zeigte, dass 82% der Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Tätigkeit als Lehrkraft sehr zufrieden oder insgesamt zufrieden sind. Zu ähnlichen Ergebnissen (Anteil der (sehr) zufriedenen Lehrkräfte zwischen 60 und 80%) kamen auch andere größere Untersuchungen wie zum Beispiel die von Gehrman aus dem Jahr 2003 (Gehrman, 2007, S. 189; Schütz, 2009, S. 21). Gemeinsam haben all diese Studien (Schütz, 2009; Ammann, 2004; Merz, 1979; Gehrman, 2003), dass sie die allgemeine Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern untersuchen, jedoch ohne konkrete Beziehungen zu den einzelnen Schulfächern bzw. zum Unterricht selbst.

Als weiterer wesentlicher Indikator, der zur Zufriedenheit im Lehrberuf beiträgt, kann und muss auch die Ausbildung der Lehrpersonen herangezogen werden. „Eine hochwertige Ausbildung von Lehrkräften [...] wirkt sich positiv auf die Qualifikation und Professionalisierung aus, ihr professionelles Handeln ermöglicht *guten* Unterricht, von dem die Schüler profitieren – und zwar nicht nur in Bezug auf ihre Fachleistung, sondern auch hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung“ (König, 2010, S. 43). Auch Wayne und Youngs (2006, S. 91 f.) stellten in ihren Forschungen fest, dass Lehrerinnen und Lehrer aus gut bewerteten Ausbildungsinstitutionen höhere Lernzuwächse bei ihren Schülerinnen und Schülern generieren, als Lehrerinnen und Lehrer aus schlechter bewerteten Ausbildungsinstitutionen.

Auf Grund von Forschungsergebnissen dieser Art und dem Anspruch, die pädagogische Zufriedenheitsforschung erweitern zu wollen, ergibt sich für diese Arbeit die Notwendigkeit der Erhebung der Studienzufriedenheit, wobei nicht die Ermittlung äußerer Einflussfaktoren (wie Betreuungsverhältnisse, Räumlichkeiten oder Ausstattung), die die Studierenden zufrieden oder unzufrieden machen, angestrebt wird. Vielmehr wird eine inhaltliche Analyse des Studiums in den Vordergrund gestellt, bei der die Erhebung wesentlicher Standards für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ von zentraler Bedeutung sind.

Zunächst steht die Frage im Vordergrund, welche Standards als bedeutungsvoll und welche als weniger bedeutend für die zukünftige Lehrtätigkeit angesehen werden. In einem weiteren Schritt wird die Verarbeitungstiefe, also die Intensität der Auseinandersetzung mit einzelnen Standards im Zuge des Studiums ermittelt. Aus diesen beiden Fragestellungen – Bedeutung und Verarbeitungstiefe – soll rückschließend die Zufriedenheit der Studierenden mit der inhaltlichen Komponente des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ abgeleitet werden. Einen wesentlichen Aspekt stellt jedoch auch die Sicht der Lehrenden im System der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung dar, die im Zuge der empirischen Befragung ebenfalls aufgearbeitet werden soll.

Da die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte derzeit in einem dualen System zwischen Universität und Pädagogischen Hochschulen durchgeführt wird, wird auch die Erhebung der Ausbildung professioneller Standards an diesen Einrichtungen stattfinden.

Die eigens für diese Abschlussarbeit durchgeführte Curriculumsanalyse zeigt, dass durch die Initiative *PädagogInnenbildung NEU* (vgl. BMBF, 2016, S.1), mit der eine „inhaltliche Aufwertung und weitere Akademisierung des Lehrberufs“ (BMBF, 2016, S. 1) die Harmonisierung, also verbesserte Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Hochschulen, sowie die Vereinheitlichung der Ausbildung aller pädagogischen Berufsgruppen, angestrebt wird und der damit einhergehenden Curriculumsneugestaltung bereits ein großer Schritt in Richtung der Ausbildung professioneller Standards gemacht wurde. In vielen Bereichen sind die Lehrpläne der Sportlehrerinnen- und Sportlehrerausbildung der Universität Wien und des Entwicklungsverbunds Süd-Ost ähnlich gestaltet, in einigen Bereichen unterscheiden sie sich jedoch noch deutlich.

Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen wird diese Diplomarbeit den Status quo der Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien sowie an verschiedenen pädagogischen Hochschulen Österreichs, vor dem Hintergrund der pädagogischen Zufriedenheitsforschung und der allgemeinen Studienzufriedenheit, ermitteln. Auf Grund dieser Aspekte und der zugrundeliegenden Literatur kann folgende Forschungsfrage abgeleitet werden:

Wie gestaltet sich die Ausbildung und Vermittlung professioneller Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ hinsichtlich ihrer Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung für Studierende und Lehrende?

Die empirische Studie dieser Diplomarbeit wird einen bereits erprobten Fragebogen (vgl. Oser, 2001) mit neuen Aspekten kombinieren, sodass die Dimensionen der professionellen Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ um einige erweitert werden. Darüber hinaus kann der Erkenntnisgewinn zur Weiterentwicklung und fortführenden Professionalisierung des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien sowie an den Pädagogischen Hochschulen beitragen.

2 Theoretischer Teil

In diesem ersten Teil der Diplomarbeit werden grundlegende Theorien, aber auch Konzepte aufgearbeitet, die eine Analyse der erhobenen Daten aus dem empirischen Teil dieser Arbeit ermöglichen und verständlich machen sollen. Hierfür wurden bewehrte Basiswerke der einzelnen Fachwissenschaften, genauso wie aktuelle Studien herangezogen, sodass die Begrifflichkeiten und Ansätze von verschiedenen Standpunkten beleuchtet und möglichst objektiv dargestellt werden können.

2.1 Der Begriff Zufriedenheit (Bernglau)

Bevor auf die Themenbereiche der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit und vor allem der pädagogischen Zufriedenheitsforschung eingegangen werden kann, ist es zunächst essentiell, den grundlegenden Begriff der *Zufriedenheit* selbst zu definieren. Diese Notwendigkeit resultiert vorrangig aus den nicht immer eindeutigen Beschreibungsansätzen und den sich daraus ergebenden parallel und zum Teil auch synonym verwendeten Begrifflichkeiten (vgl. Mayring, 1991, S. 16; Tücke, 2003, S. 326 ff.). Dieser erste Abschnitt dient daher dazu, die darauffolgenden Kapitel leichter verständlich zu machen.

Der Ursprung des Begriffs der Zufriedenheit findet sich im 16. Jahrhundert. Hier wurde aus den beiden Wörtern „zu“ und „Frieden“ das Adjektiv „zufrieden“, wobei die Bedeutung das Gegenstück zu Streit darstellte. Im Zuge der zeitlichen Entwicklung wurde das Wort zur Beschreibung von „äußerer Ruhe“ eingesetzt, wohingegen es heutzutage vielmehr als „innerer Zustand“ gesehen wird (vgl. Merz, 1979, S. 19, zit. n. Werderits, 2012, S. 5).

Aktuell ist, wie oben bereits angesprochen, die Bedeutung bzw. die Verwendung des Begriffs der Zufriedenheit nicht immer eindeutig. Viele Autorinnen und Autoren verwenden unterschiedliche Begriffe, um idente bzw. sich sehr stark ähnelnde Sachverhalte zu beschreiben. Bei Tücke (2003, S. 326 ff.) werden beispielsweise die Begriffe Zufriedenheit und Glück in Kombination bzw. abwechselnd eingesetzt. Weitere deutschsprachige Ansätze diesbezüglich sind jene des Konzeptes der Lebensqualität (vgl. Engelhardt, Wenke, Westmüller & Zillesen, 1973), aber auch das Konstrukt des Wohlbefindens, bei dem Glück als affektives und Zufriedenheit als kognitives Wohlbefinden beschrieben werden (vgl. Glatzer, 1992, S. 77 ff.).

In der englischsprachigen Literatur sind häufig Aussagen bezüglich „well-being“, „satisfier“ oder auch „Quality of life“ zu finden (vgl. Veenhoven, 1996; Cadotte & Turgeon, 1988; Leung, Cheung & Liu, 2011).

All diese Begriffe beschreiben im Grunde den Zustand von Zufriedenheit, also „[...] die subjektive Freude am Leben selbst“ (Veenhoven, 2011, S. 1). Diese kurze Aussage allein reicht jedoch bei weitem nicht aus um dieser Vielzahl, der soeben angeführten Begrifflichkeiten, gerecht zu werden. Daher soll im Folgenden ein kurzer Aufriss verschiedener Definitionsansätze und Beschreibungen von Zufriedenheit, Glück und Ähnlichem gegeben werden.

2.1.1 Definitionsansätze

„Glück: eine Emotion mit eindeutigem Handlungsbezug (wie z.B. auch Begierde, Überraschung, Verwunderung, Leid) im Sinne von subjektiver Glückseligkeit [...]. Was vom Gefühl Glück unmittelbar verstanden werden kann, ist die Mimik und Gestik von glücklichen Menschen. Schwierig gestaltet sich die Beschreibung von Glück. [...] Eine klare Trennung von Glück und Freude ist nicht eindeutig vorzunehmen“ (Spektrum der Wissenschaft, 2002).

Wesentlich in diesem Ansatz erscheint der Abschnitt der *subjektiven Glückseligkeit*, der darauf verweist, dass es sich hierbei um eine individuelle Wahrnehmung handelt. Dieser Aspekt wird auch bei Rosenstiel (1975, S. 23) angesprochen, wobei er hier den Erwartungshorizont des Individuums als essentiellen Faktor für das Erlangen von Zufriedenheit anspricht. Genauer wird dies in weiterer Folge der Arbeit unter dem Punkt des Adaptionsniveaus (siehe Kapitel 2.1.3) beschrieben.

Schütz (2009, S. 34 f.) hält wiederum fest, dass der Begriff der Zufriedenheit in den Alltagswortschatz eingebunden und durchwegs positiv konnotiert ist. Auch hier wird Glück, aber auch Ausgeglichenheit als Assoziation genannt. Weiter beschreibt sie den Begriff als das „psychische Innenleben des Menschen“, bei dem es sich um ein „nicht gut beobachtbares gedankliches Phänomen bzw. gedanklich konzipiertes Gebilde“ handelt, wodurch, wie bereits schon im vorherigen Ansatz, die subjektive-individuelle Komponente hervorgehoben wird.

Rosenstiel (1975, S. 22) spricht im Zusammenhang mit der Entstehung von Zufriedenheit von Befriedigung der Bedürfnisse, wobei er die Bedürfnisse wiederum als Motive beschreibt. Aus diesem Ansatz ist also abzuleiten, dass wir subjektiv rationale Entscheidungen treffen, um unser Wohlbefinden zu steigern. In seiner Ausführung spricht er weiter die Auswirkung der Zufriedenheit auf die Leistungsbereitschaft an - es existiert demnach eine positive Korrelation.

Mit der Aussage „Generally speaking, people who are satisfied with their life may experience more positive and less negative emotions“ (Leung et al., 2011, S. 155) wird

jedoch darauf verwiesen, dass im Konstrukt der Zufriedenheit auch negative Aspekte implementiert sind bzw. in die Erforschung inkludiert gehören. Weiter schreibt die Autorengruppe in diesem Zusammenhang, dass eine *generelles Glücklich sein* nicht notwendig ist, um in einzelnen Lebensbereichen erfolgreich zu sein.

Die hier angeführten Ansätze zeigen die Vielfältigkeit der Herangehensweisen an die Beschreibung des Sachverhaltes der Zufriedenheit in ihren Umrissen. In einigen Belangen erscheint es Parallelen und Überschneidungen zu geben, in zahlreichen anderen Punkten sind die Beschreibungen jedoch konträr.

Auch bei der Messung, also der Überprüfung von Zufriedenheit, lassen sich zweierlei Herangehensweisen feststellen. Während Veenhoven (2011, S. 2) für die direkte Erfragung der Zufriedenheit plädiert, spricht sich Schütz (2009, S. 35) für eine Unumgänglichkeit von Indikatoren zur Zufriedenheitsmessung aus (siehe auch Kapitel 2.1.4). Bei genauerer Betrachtung wird jedoch auch bei Veenhoven ersichtlich, dass er neben der direkten Frage nach der Zufriedenheit ebenso andere Faktoren in seine Auswertungen einfließen lässt.

Welche Faktoren dies sind, bzw. welche Aspekte und Bedingungen zum Glücklich- und Zufriedensein beitragen, wird im Zuge des nachstehenden Kapitels genauer erläutert.

2.1.2 Aspekte der Zufriedenheit

Bereits seit 1946 werden in den Vereinigten Staaten grundlegende Untersuchungen zur Zufriedenheit durchgeführt. Vorrangig wurde diesbezüglich im Auftrag von Wirtschaft bzw. Politik geforscht, weshalb die Zufriedenheit bzw. auch die Lebensqualität, wenig überraschend, hauptsächlich mittels sogenannter lebensverbessernden Bedingungen, wie Wohlstand, Vollbeschäftigung, Bildung, etc. (vgl. Veenhoven, 2011, S. 298 f.) gemessen wurde. Bis zu den 1960er Jahren wurde hierfür meist das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf herangezogen, seither werden neben den materiellen Aspekten jedoch auch soziale Indikatoren impliziert. Der Human Development Index (HDI) oder auch der Index of Sozial Progress (ISP) stellen für die Politik und Wirtschaft aktuelle Vergleichswerte dar (vgl. Veenhoven 1996, S. 2 ff. & 2011, S. 298).

Für die reine Zufriedenheitsforschung, losgelöst von jeglichen politischen und wirtschaftlichen Interessen, stellen sich jedoch auch diese modernen Varianten als zu wenig tiefgehend dar.

Beierlein, Kovaleva, László, Kemper und Rammstedt (2014, S. 5) stellen ebenfalls eine Konzentration auf „objektive Sozialindikatoren zur Beschreibung der Lebensqualität“ in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhundert fest, wohingegen die subjektive

Komponente der Lebensqualität, die durch Befragungen erhoben wird, laut diesen Autorinnen und Autoren, erst mit den 80er Jahren präsent wird.

Einen wesentlichen Punkt in der Zufriedenheitsforschung stellt die Unterscheidung in Zufriedenheit bewirkende und Unzufriedenheit vermeidende Merkmale da. Gierl und Bartikowski (2003, S. 14 ff) verwenden hierzu die Begrifflichkeiten *Dissatisfier* für Merkmale, die Unzufriedenheit bewirken, *Satisfier* für solche, die Zufriedenheit bewirken, *Critical* für Merkmale die sowohl Unzufriedenheit als auch Zufriedenheit bewirken und *Neutral* für solche, die weder Zufriedenheit noch Unzufriedenheit erzeugen und lehnen sich dabei, im Sinne der Nomenklatur, eng an die Ausführungen von Cadotte und Turgeon (1988) an. Inhaltlich orientiert sich die Kategorisierung sehr stark an der *Zwei-Faktoren-Theorie*, die 1959 von der Autorengruppe Herzberg, Mausner und Snyderman eingeführt wurde und in Motivationsfaktoren (= Satisfier) und Hygienefaktoren (= Dissatisfier) unterschied (vgl. Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). Auch andere Autorengruppen definieren diese Merkmalsausprägungen, geben den Kategorien jedoch unterschiedliche Bezeichnungen (vgl. unter anderem Kano, 1984; Brandt & Scharioth, 1988).

Als *Satisfier* können im Arbeitsleben unter anderem Erfolgserlebnisse, Anerkennung, Aufstieg, Verantwortung und Entfaltung genannt werden, während die Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen aber auch zu Vorgesetzten, sowie die Firmenpolitik und die Krisensicherheit des Arbeitsplatzes zu den *Dissatisfiers* gezählt werden (vgl. Kroepe, 2002, S. 9 f.).

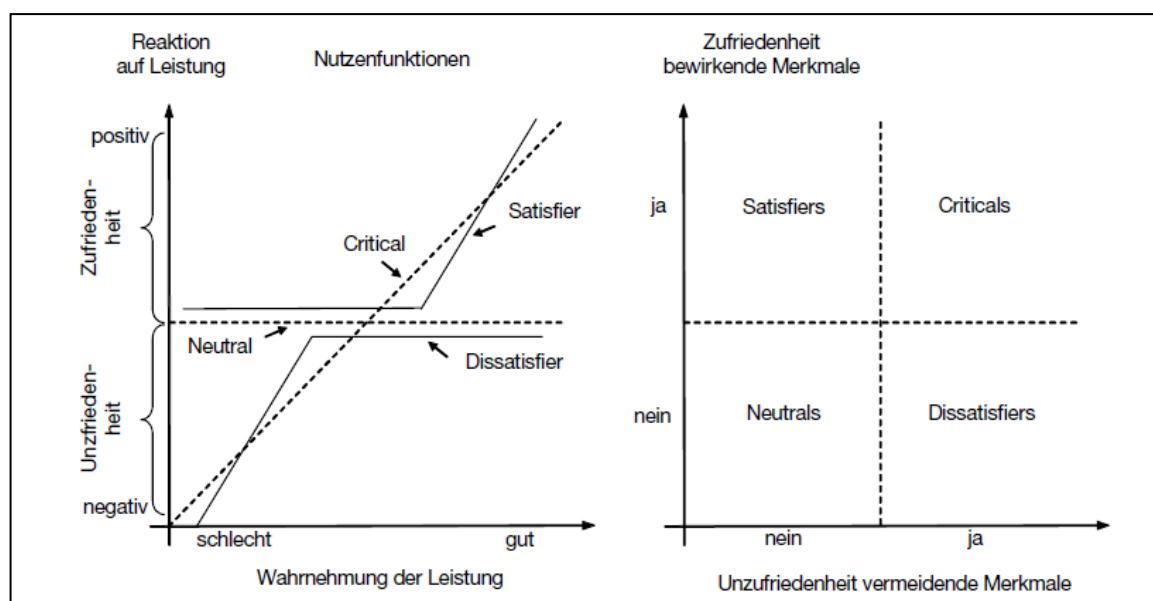


Abbildung 1: Nutzungsfunktionen unterschiedlicher Merkmalskategorien und darauf basierende Merkmalsportfolios (Gierl & Bartikowski, 2003, S. 16)

Abbildung 1 zeigt auf der rechten Seite die oben beschriebenen Merkmalsportfolios. Die linke Grafik zeigt die Nutzungsfunktion der einzelnen Merkmalskategorien und kann folgendermaßen interpretiert werden (vgl. Gierl & Bartikowski, 2003):

- *Satisfiers* wirken sich demnach auf die Zufriedenheit erst dann aus, wenn die Wahrnehmung der Leistung als gut eingestuft wird.
- *Dissatisfiers* wirken sich hingegen auf die Zufriedenheit nur dann aus, wenn die Leistung als negativ wahrgenommen wird.
- Die Gruppe der *Neutrals* hat zu keinem Zeitpunkt, also egal ob die Leistung als gut oder schlecht eingestuft wird, Einfluss auf die Zufriedenheit.
- Die Kategorie der *Criticals* wirkt sich jedoch zu jedem Zeitpunkt auf die Zufriedenheit aus. Wird die Leistung als schlecht eingestuft, so wird das Gefühl der Unzufriedenheit dominieren, währenddessen bei der Wahrnehmung von guten Leistungen auch die Zufriedenheit steigen wird.

Mit diesen Ausführungen (Gierl & Bartikowski, 2003) wird die Existenz von beeinflussend wirkenden und demnach berücksichtigungswürdigen Komponenten der Zufriedenheitsforschung gezeigt. Gleichzeitig wird jedoch auch auf das Vorhandensein von nicht beeinflussenden Parametern hingewiesen.

Der hier zitierte Artikel bezieht sich zwar vorrangig auf die Kundenzufriedenheit, besitzt jedoch auch für die allgemeine Zufriedenheitsforschung Gültigkeit und stellt somit eine wesentliche Grundlage für die weiteren Überlegungen dieser Arbeit dar: Welche Faktoren beeinflussen die Zufriedenheit und welche nicht?

Einen weiteren Ansatz, der bereits erste konkrete Komponenten der Zufriedenheit anspricht, liefert Glatzer (1992), der seine Aussagen auf die Ideen von Bellebaum (1992) stützt. Hierzu definiert er einen mehrdimensionalen Wohlfahrtsbegriff, der einerseits aus objektiven Bedingungen – sozioökonomischer Status, Gesundheit, Einkommen, etc. – und subjektiven Zufriedenheiten besteht (vgl. Glatzer, 1992, 50 ff.). Aus Tabelle 1 lassen sich demnach vier Zustände definieren:

- 1) Treffen gute objektive Bedingungen mit guter subjektiver Zufriedenheit zusammen, so spricht man von Well-being, also von Wohlbefinden.
- 2) Bei der Kombination gute objektive Bedingungen jedoch schlechter subjektiver Zufriedenheit spricht man von Dissonanz.
- 3) Die Paarung schlechter objektiver Bedingungen mit guter subjektiver Zufriedenheit wird als Adaption beschrieben.

4) Treffen schlechte objektive Bedingungen und zusätzlich schlechte subjektive Zufriedenheit aufeinander, nennt man dies Deprivation.

Tabelle 1: Das Zusammenspiel subjektiver Zufriedenheit und objektiver Bedingungen (nach Glatzer, 1992, S. 51)

		subjektive Zufriedenheit	
		gut	schlecht
objektive Bedingungen	gut	Well-being	Dissonanz
	schlecht	Adaption	Deprivation

Es zeigt sich, dass nur durch das ideale Zusammenspiel objektiver Bedingungen und subjektiver Zufriedenheit der „Idealzustand“ des *Well-being*, des *positiven Wohlbefindens* eintritt.

Leung et al. (2011, p. 156) stellen jedoch fest, dass sich die Identifikation von, für das *Subjective well-being*, (*SWB*) also das *subjektive Wohlbefinden*, verantwortlichen Lebensbereichen schwierig gestaltet, weshalb sie auf das Konzept der *Life satisfaction* (*LS*), der *Lebenszufriedenheit* zurückgreifen.

Dabei unterscheiden die Autoren zwei wesentliche Bereiche, das *private Ich/Selbst* und das *relationale Ich/Selbst*. Hierzu merkt Heine (2001) an, dass je nach Kultur einer der beiden Bereich stärker in das Konstrukt der Zufriedenheit implementiert ist und unterteilt in zwei Kulturtypen: „Generally, the self in collectivist cultures is characterized as enmeshed, interdependent, and contextualized. Conversely, the self in individualist culture is characterized as self-contained, independent, and clearly bounded“ (Leung et al., 2011, p. 156, zit. n. Heine, 2001). Auch Veenhoven (1996, p. 4 ff.) beschreibt in seinen Studien die Unterschiede in der Auswirkung einzelner Faktoren auf die Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger unterschiedlicher Gesellschaften bzw. Kulturen.

Tücke (2003, S. 329) fasst die für ihn wesentlichen Komponenten des Glücks und der Zufriedenheit folgendermaßen zusammen:

- ein positives Gefühl
- Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation
- Abwesenheit negativer Gefühle

Diese Komponenten, aber auch die zuvor zusammengetragenen Ideen und Konzepte zur Zufriedenheit, wirken sehr vage und stellen keine konkreten Ansätze zur Messbarmachung des Begriffes dar. Weiten (2001, p. 422 ff.) hat hingegen drei große Merkmalskategorien, die in weiterer Folge vorgestellt werden, zusammengefasst. Dies sind Bedingungen, die eng in Zusammenhang mit Glück und Zufriedenheit stehen, solche die einigermaßen eng damit in Verbindung stehen und solche, bei denen kein Zusammenhang besteht.

Im Sinne der Kategorisierung von Gierl und Bartikowski (2003) wären die beiden erst genannten Bedingungen sogenannte Criticals (da sie sowohl positiv, als auch negativ auf die Zufriedenheit einwirken können) und die letztgenannten wären Neutrals (da unter keinen Umständen eine Beeinflussung der Zufriedenheit stattfindet).

Faktoren, die eng mit Zufriedenheit zusammenhängen:

- *Liebe und Heirat*

Laut Frey und Stutzer (2003, p. 17 f.) sind es vor allem die Komponenten Liebe, Dankbarkeit, Anerkennung, Sicherheit und materielle Gegenleistungen die einerseits die Zufriedenheit, andererseits aber auch die psychische und physische Gesundheit fördern. Verheiratete Personen weisen demnach eine durchschnittlich höhere Zufriedenheit auf als Geschiedene, Verwitwete oder noch nie Verheiratete. Dies zeigt sich auch in der untenstehenden Abbildung 2.

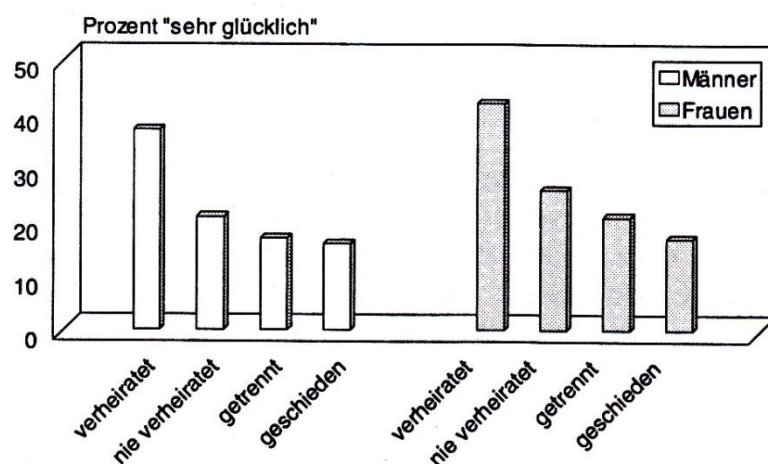


Abbildung 2: Zusammenhang des Familienstandes und der Zufriedenheit (Weiten, 2001, p. 424)

Studien zeigten zusätzlich, dass sich durch stabile Partnerschaften Abhängigkeiten und Depressionen rückläufig entwickeln (vgl. Burman & Margolin, 1992; Ross, Mirowsky & Goldsteen, 1990).

- *Arbeit*

Tücke (2003, S. 331) hält fest, dass in gewissen Gesellschaft und hier lediglich bei einem Teil der Bevölkerung, die Wichtigkeit der Arbeit abnimmt. Trotzdem verweist er darauf, dass sich nach einer gewissen Zeit der Arbeitslosigkeit bei einem Großteil der Menschen ein Gefühl der Unzufriedenheit entwickelt, was zu einer neuerlichen Arbeitssuche führt. Auch Leung et al. (2011, S. 158) gehen auf Grund aktueller Studien (Burke, Burgess & Fallon, 2006; Wiese, Freund & Baltes, 2002) von der Beeinflussung des *Subjective well-being* (SWB), dem *subjektiven Wohlbefinden* durch den Karriereerfolg aus.

- *Persönlichkeitsfaktoren*

Weiten (2001, p. 425) betont, dass extravertierte Persönlichkeiten zufriedener und glücklicher zu sein scheinen, als solche die zurückgezogen und schüchtern, also introvertiert agieren. Diesbezüglich formuliert er die These, dass es extravertierte Personen leichter fällt, soziale Kontakte aufzubauen und sie dadurch mehr soziale Unterstützung erfahren. Dieser mögliche Zusammenhang wird in Abbildung 3 verdeutlicht. Ein weiterer Persönlichkeitsfaktor ist das Selbstwertgefühl (oder auch Selbstwertschätzung), das von Autorinnen und Autoren als Schlüsselkompetenz für den Umgang mit neuen bzw. unterschiedlichen Lebenssituationen verstanden wird (vgl. Branden, 1969).

Sehr stark verallgemeinert fasst Tücke zusammen: „Zufriedenheit in der Vergangenheit ist der beste Prädiktor für Zufriedenheit auch in Zukunft“ (2003, S. 333) und meint damit, dass aus vergangenen positiven Ereignissen Kompetenzen gewonnen werden, die zu einer adäquaten und erfolgreichen Lebensbewältigung beitragen.

Faktoren die einigermaßen eng mit Zufriedenheit zusammenhängen:

- *Gesundheit*

Ein weiterer Faktor, der zur Zufriedenheit zumindest in untergeordnetem Maße beiträgt, ist die Gesundheit. Lange Zeit wurde der Begriff negativ als Abwesenheit von Krankheit definiert. 1948 formulierte die World Health Organization (WHO) die bis heute bekannteste positive Gesundheitsdefinition: „Gesundheit ist der Zustand des völligen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur des Freiseins von Krankheit und Gebrechen“ (World Health Organization, 1948). Es zeigt sich hier, neben den rein medizinischen Aspekten, auch die Wichtigkeit der sozialen und geistigen Komponenten. Ein weiteres Indiz für den Beitrag der Gesundheit zur allgemeinen Zufriedenheit ist die Formulierung des Wohlbefindens.

Lippke und Renneberg (2006, S. 8) betonen jedoch die Wichtigkeit der Ergänzung dieses Ansatzes. Einerseits verweisen sie auf die Gesundheit als sich ständig verändernden *dynamischen Prozess*, andererseits merken sie an, dass das *vollkommene Wohlbefinden*

ein relativer Zustand ist, der auch subjektiv nicht immer erreichbar ist. Dies bedeutet, dass sich Menschen wohlfühlen können, jedoch zur selben Zeit auch Störungen wahrnehmen können.

Für die Zufriedenheitsforschung hat sich trotzdem herausgestellt, dass Personen, die als gesund gelten, im Allgemeinen glücklicher sind. Wie eben festgestellt, sind Menschen mit Krankheiten und/oder Behinderungen nicht per se unzufrieden bzw. unglücklich (vgl. Tücke, 2003, S. 333).

- *Sozialkontakte*

Auch die sozialen Kontakte, sei es zu Freunden, Bekannten oder Familienangehörigen, tragen zur Zufriedenheit eines Individuums bei. Weiten (2001, p. 425) betont die Auswirkung sowohl von Anzahl, als auch Art, also Intensität der Beziehungen, auf das subjektive Gefühl des Wohlbefindens.

Wie bereits im Unterpunkt der Persönlichkeitsfaktoren angesprochen, scheint es einen Zusammenhang zwischen dem Habitus einer Person und dessen sozialen Kontakte zu geben. Dieser Kausalzusammenhang wird in Abbildung 3 dargestellt und kann folgendermaßen interpretiert werden: Extravertierte Personen, also kontaktfreudige, offene Menschen zeigen eine erhöhte Zufriedenheit. Diese Zufriedenheit wirkt sich positiv auf die Sozialkontakte aus – sowohl in Art und Umfang. Positive Sozialkontakte steigern wiederum das subjektive Zufriedenheitsgefühl. Gleichzeitig tendieren extravertierte Individuen von Haus aus zu mehr und intensiveren Sozialkontakten, was zur erhöhter Zufriedenheit führt.

Die mögliche Rückkoppelung (in der Grafik als strichlierter Pfeil dargestellt) von der Zufriedenheit auf die Extraversion wird vom Autor (Tücke, 2003) nicht angesprochen und wurde nachträglich von den Autoren dieser Diplomarbeit hinzugefügt.

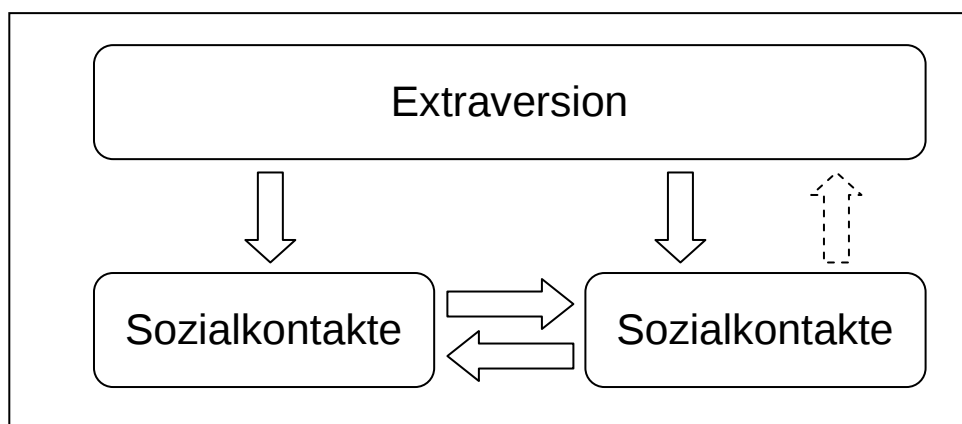


Abbildung 3: Möglicher Kausalzusammenhang zwischen Extraversion, Sozialkontakten und (Lebens-) Zufriedenheit (verändert nach Tücke, 2003, S. 334)

- *Religiosität bzw. Spiritualität*

Religiosität und Spiritualität werden in diesem Zusammenhang zu einem Punkt zusammengefasst, da sie die Gemeinsamkeit eines geschlossenen Weltbildes aufweisen. Natürlich unterscheiden sich diese Weltbilder von Gruppierung zu Gruppierung, allerdings erklärt Myers (1992) in seinem Buch *The pursuit of happiness: Who is happy and why?*, dass diese Weltbilder, gemeinsam mit der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, zu den wesentlichsten Elementen von Religiosität und Spiritualität zählen, die Einfluss auf die allgemeine Zufriedenheit haben. Dies begründet er einerseits mit dem damit einhergehenden verringertem Zweifeln (auf Grund des geschlossenen Weltbildes) und andererseits mit dem Vermitteln des Sinn des Lebens anhand gewisser Überzeugungen. Andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wie Gomez und Fisher (2005, S. 1384) erkennen ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Religiosität bzw. Spiritualität und der Zufriedenheit. Es wird hier von einer Verbundenheit mit Gott bzw. dem Kosmos gesprochen, die positive Aspekte wie den inneren Frieden ansprechen, was wiederum neue Energien und Zufriedenheit erzeugt.

Aus traditionell chinesischer Perspektive ist das Wohlbefinden das Zusammenspiel von Körper, Geist und Seele (Englisch: body, mind und spirit) in Zusammenhang mit einer dynamischen Umwelt (vgl. Pan, 2003, p. 241 f.).

Leung et al. (2011, p. 156 ff.) bezeichnen Spiritualität vorrangig als Bewältigungsstrategie für SWB, die jedoch häufig vernachlässigt wird.

Faktoren, die nicht mit Zufriedenheit zusammenhängen

Die folgenden Bereiche stehen zwar laut Weiten (2001, p. 425) nicht in direktem Zusammenhang mit dem allgemeinem Zufriedenheitsgefühl, sollen hier jedoch trotzdem kurz erwähnt werden, da eine, nicht von Studien widerlegte, Beeinflussung, durchaus denkbar wäre.

- *Geld*

Der Zusammenhang zwischen dem materiellen Besitz, also dem Wohlstand und der Zufriedenheit fällt geringer aus, als angenommen werden könnte. Tücke (2003, S. 335) hält diesbezüglich fest, dass vorallem in westlichen Kulturen, diese Abhängigkeit marginal ist. Vielmehr verweist er darauf, dass materiell arme Menschen zwar tendenziell unzufriedener sind, das Wohlbefinden in Kombination mit Wohlstand jedoch nicht linear zunimmt. Dieser Bruch im Zusammenhang der beiden Variablen findet bereits bei einem relativ geringen Wohlstandsniveau statt. Tücke beschreibt in weiterer Folge sogar einen negativen Zusammenhang, demnach die Zufriedenheit ab einem bestimmten Einkommen bzw. materiellen Besitz abnimmt und verweist dabei, ohne konkrete Namen zu nennen, auf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die aktuell von einer postmaterialistischen

Gesellschaft ausgehen. Dies würde die Theorie des negativen Zusammenhangs der beiden Variablen ab einem gewissen Schwellenwert erklären.

Eine weitere Studie von Myers (1998) zeigt wiederum eine gegenteilige Entwicklung. Die in den USA durchgeführten Befragungen zeigen, die Zunahme der subjektiven Bedeutung materiellen Wohlstandes seit den 1970er Jahren. Waren es zu Beginn der 70er Jahre nur rund 40% der Befragten, die den materiellen Wohlstand als wichtig oder sehr wichtig einstufen, so stieg dieser Wert bis in die späten 1980er Jahre auf einen Wert von knapp 80% und hat sich seither in etwa auf diesem Niveau eingependelt (vgl. Myers, 1998, S. 409).

- *Alter*

Auch das Alter spielt laut Weiten (2001, S. 422 ff.) keine tragende bzw. stark beeinflussende Rolle in Bezug auf die Zufriedenheit. Dies bestätigt die Untersuchung von Baron (2001, S. 406), der eine, über alle Lebensabschnitte hinweg, konstante allgemeine Zufriedenheit feststellen konnte. Aus seinen Forschungen leitet er hingegen sogar einen leichten Anstieg des allgemeinen Wohlbefindens mit zunehmendem Alter ab.

- *Kinder*

Das nach außen getragene Idealbild einer Familie ist immer eines der Zufriedenheit, Glück und Harmonie symbolisiert, woraus leicht der Schluss abgeleitet werden könnte: Kinder machen Eltern zu glücklicheren und zufriedeneren Menschen.

Dies widerlegen jedoch empirische Studien, die folgendes zeigen: „Menschen mit Kindern unterscheiden sich im Durchschnitt hinsichtlich ihrer Lebenszufriedenheit nicht von kinderlosen Paaren“ (Tücke, 2003, S. 337).

- *Intelligenz*

Zwar befähigt die Intelligenz zu besseren schulischen Leistungen und erhöhten Verdienstmöglichkeit jedoch steht dies nicht in Zusammenhang mit der Zufriedenheit. Weder klügere (bezogen auf den IQ), noch besser ausgebildete Menschen zeigen eine durchschnittlich höhere Lebenszufriedenheit als schlecht ausgebildete oder weniger intelligente Personen.

- *Körperliche Attraktivität*

Als letzten Punkt, der nicht mit dem allgemeinen Wohlbefinden in Zusammenhang steht, führt Weiten (2001, S. 425) die körperliche Attraktivität bzw. das äußere Erscheinungsbild an.

Die von Weiten (2001, S. 422 ff.) angeführten Aspekte von Zufriedenheit, Glück und Wohlbefinden decken sich in weiten Bereichen mit den Forschungsergebnissen von anderen WissenschaftlerInnen und Wissenschaftlern. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch ersichtlich, dass es vor allem im Bereich der von Weiten bezeichneten Gruppe der *Faktoren die nicht mit Zufriedenheit zusammenhängen* einige Abweichungen zu anderen Forschungsergebnissen gibt bzw. wenig weiterführende Literatur existiert, die diese Aussagen wissenschaftlich belegt.

Aus diesem Grund werden in der nachstehenden Tabelle 2 verschiedene Autoren und Autorinnen aber auch Organisationen, die sich mit der Zufriedenheitsforschung auseinandergesetzt haben (vgl. Wohoska, 2010, S. 9 ff.) vorgestellt. Es wird versucht, eine übersichtliche Darstellung, essentielle Kategorien der Zufriedenheit, zu liefern, sodass ersichtlich wird, welche Autorinnen und Autoren für welche Aspekte plädieren. Um eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Studien zu ermöglichen, wurden einzelne, homogene Items zu größeren Kategorien zusammengefasst.

Tabelle 2: Kategorien zum Konstrukt Zufriedenheit

	WHO (2002)	Eurofund (2003)	Korczak (1995)	Fahrenberg (2000)
Gesundheit (psychisch & physisch)	✓	✓	✓	✓
Unabhängigkeit	✓			
soziale Beziehungen	✓		✓	✓
Umwelt/Umfeld	✓	✓	✓	
Spiritualität/Religiosität	✓			
wirtschaftliche Situation		✓	✓	✓
Beschäftigung/Arbeit		✓		✓
Bildung		✓		
Familienbeziehung		✓		✓
Freizeit			✓	✓
Sicherheit			✓	
Versorgung			✓	✓

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass sich der Begriff der Zufriedenheit, wie zuvor bereits beschrieben, aus zahlreichen verschiedenen Items bzw. Kategorien zusammensetzt und deshalb ein sehr komplexes Konstrukt ist. Bei genauerer Analyse dieser Gegenüberstellung lassen sich einige sehr interessante Ableitungen finden. Demnach wird in allen betrachteten Studien ein Zusammenhang zwischen der Gesundheit und der Zufriedenheit gesehen. Vorrangig wird hier von der allgemeinen Gesundheit gesprochen. Bei der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization, 1993) wird jedoch weiter zwischen physischer und psychischer Gesundheit unterschieden.

Ein weiterer sehr interessanter Aspekt ist die Nennung sowohl des Umfelds bzw. der Umwelt (vgl. World Health Organization, 1993; Eurofund, 2003; Korczak, 1995) aber auch der wirtschaftlichen Situation (vgl. Eurofund, 2003; Korczak, 1995; Fahrenberg et al., 2000) von jeweils drei Studien als eine wesentliche Komponente der Lebensqualität somit der Zufriedenheit. Spannend ist dies vorallem, da Weiten (2001, S. 422 ff.) Geld, also Wohlstand und somit die wirtschaftliche Situation als unwesentlich in der Beeinflussung des persönlichen Glücks einstuft.

Auffällig ist jedoch, dass bei der Hälfte der hier angeführten Untersuchungen die Kategorie *Arbeit* nicht vorzufinden ist. Dies erweist sich als überraschend, vorallem wenn man erneut auf die Kategorisierung Weitens (2001, S. 422 ff.) zurückgreift, der den Aspekt von Arbeit/Beruf zu jenen Faktoren zählt, die die Zufriedenheit stark beeinflussen. Da die Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern für diese Diplomarbeit eine essentielle Rolle spielt, wird in Kapitel 2.2.3 nochmals darauf eingegangen.

2.1.3 Entstehung von Zufriedenheitsbedingungen

Nachdem im vorherigen Kapitel unterschiedliche Kategorien, die mit Zufriedenheit (mehr oder weniger eng) in Zusammenhang stehen vorgestellt wurden, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit der Entstehung von Zufriedenheitsbedingungen, mit der Frage, wodurch die Zufriedenheit beziehungsweise Unzufriedenheit einzelner Individuen zustande kommt.

Frey und Stutzer halten hierzu fest: „[...] However, a psychologically sounder concept of utility should take into consideration that human beings are unable and unwilling to make absolute judgments. Rather, they are constantly drawing comparisons from their environment, from the past or from their expectations of the future. Thus, people notice and react to deviations from aspiration levels” (2003, p. 9). Demnach finden keine absoluten Vergleiche sondern vielmehr Gegenüberstellungen auf interpersoneller Ebene und sehr häufig auch auf intrapersonaler Ebene statt, wobei die eigenen Erfahrungen aus der Vergangenheit eine wesentliche Rolle spielen.

Tücke (2003, S. 339 ff.) erklärt „warum bzw. wodurch“ Menschen zufrieden sind mit Hilfe zweier theoretischer Konzepte aus der Psychologie bzw. Soziologie. Zum einen bezieht er sich auf das *Prinzip des Adaptionsniveaus* und zum anderen auf das *Prinzip des relativen Mangels*.

- *Prinzip des Adaptionsniveaus*

Bei der *Adaption* oder auch *Adaptation* handelt es sich um einen Vorgang, bei dem die Erwartungen oder Bedürfnisse, die eine Person zufrieden stimmen, an frühere

Erfahrungen angepasst werden – dies bedeutet, dass unsere Ansprüche mit dem von uns Erreichten steigen. Laut Tücke (2003, S. 340) nimmt die subjektive Zufriedenheit mit ein und demselben Auslöser ab oder bleibt gleich, jedoch nimmt sie keinesfalls zu.

Auch in der englischsprachigen Literatur ist der Begriff „adaptation“ als „[...] process, or mechanism, that reduces the hedonic effects of a constant or repeated stimulus [...]“ beschrieben (vgl. Frey & Stutzer, 2003, p. 11).

Rosenstiel (1975, S. 23) ergänzt dieses theoretische Konstrukt um die Variable des *Anspruchsniveaus*, die sich aus den Adaptionen ergibt. Besitzt ein Individuum also ein geringes Anspruchsniveau, so wird sich schneller oder häufiger ein Gefühl der Zufriedenheit einstellen. Demnach können selbst objektiv schlechte Bedingungen als subjektiv gute Bedingungen wahrgenommen werden. Für den Autor ist Zufriedenheit demnach nur relativ bestimmbar und hochgradig vom individuellen Erwartungshorizont abhängig.

In der Konsumentenzufriedenheitsforschung wird dies als *Nicht-Bestätigungsparadigma* beschrieben. Demnach vergleichen Kundinnen und Kunden ihr erworbenes Gut mit den eigenen Erwartungen oder mit einem sogenannten „Referenzstandard“. Fällt die subjektive Bewertung des Produkts vergleichsweise besser als der Referenzwert aus, so wird ein positives Zufriedenheitsgefühl erreicht. Hingegen wird sich ein Gefühl der Unzufriedenheit bei einer schlechteren subjektiven Bewertung, als jenes des Referenzwertes, einstellen (vgl. Gierl & Bartikowski, 2003, S. 14).

- *Prinzip des relativen Mangels*

Das *Prinzip des relativen Mangels* ist in der Soziologie auch unter der Begrifflichkeit der *relativen* oder *subjektiven Deprivation* bekannt. Laut dieser Theorie entsteht eine wesentliche Komponente des individuellen (Un-)Glücksgefühls aus interpersonellen Vergleichen.

Für diese Gegenüberstellungen werden zumeist Bezugsgruppen aus derselben sozialen Schicht, also Personen die dem Individuum hinsichtlich des Berufs, Einkommens, Familienstands etc. ähnlich sind, herangezogen und ein negatives Abschneiden festgestellt. Das Ergebnis führt zu einem negativen Glücksgefühl (vgl. Tücke, 2003, S. 341).

Smith und Huo (2014, p. 331 f.) beschreiben die Relative Deprivation (RD) in einer abgewandelten Version als „upward comparison“ also einen Vergleich mit einer „höheren Gesellschaftsschicht“ die zu emotionalen, mentalen, psychischen aber auch physischen Schädigungen führen kann. Die Benachteiligung wird von den Individuen in diesen Fällen als ungerechtfertigt angesehen. Die beiden Autorinnen betonen den Aspekt der

Subjektivität von RD und verweisen auf eine besondere Gefahr von geistigen und körperlichen Schädigungen vorrangig in Fällen, in denen die Benachteiligung als unverdient und der soziale Wechsel aussichtslos erscheint. Dies zeigt sich auch darin ob und wie Menschen auf die relative Deprivation reagieren: “How people respond to RD depends on whether they (a) experience the disadvantage directed toward them as a unique individual or as a member of a group (e.g., ethnic category, occupation), (b) feel anger or another emotion (e.g., sadness), and (c) view the system (e.g. workplace, nation) as open to change” (Smith & Huo, 2014, p. 331).

Die *Aspiration level theory* beschreibt ebenfalls den sozialen Vergleich, den Individuen anstellen, wobei nicht der absolute Wert als essentiell erscheint, sondern vielmehr die relative Position zum Vergleichsindividuum (vgl. Frey & Stutzer, 2003, S. 10).

2.1.4 Erhebungsmethoden und Ergebnisse zur Zufriedenheit

Die Erhebungsmethoden der Lebenszufriedenheit bzw. jeglicher Art der Zufriedenheit, kann in drei Kategorien unterteilt werden. Einerseits existieren Studien, die das Konstrukt anhand eines einzelnen Items erfragen, sogenannte *Single-Item-Ansätze*. Andererseits wird in zahlreichen Fragebögen auch mit *Multiple-Item-Ansätzen*, also Fragebatterien, die aus zahlreichen Einzelfragen bestehen, gearbeitet. Die dritte Variante stellen *zusammengesetzte Indizes* dar, die aus subjektiven Erhebungen (mittels Fragebögen) und empirischen Daten errechnet werden.

Im Folgenden werden diese drei Ansätze anhand exemplarischer Beispiel aus der aktuellen Zufriedenheitsforschung genauer erläutert.

- *Single-Item-Ansätze*

Bereits seit den 1970er Jahren wird die Lebenszufriedenheit in sozialwissenschaftlichen Befragungen häufig anhand eines einzelnen Items erhoben. Die Probandinnen und Probanden werden aufgefordert ihre Zufriedenheit auf einer Skala, die von sehr zufrieden bis sehr unzufrieden reicht – es existieren jedoch zahlreiche unterschiedliche Formulierungen – einzuordnen (vgl. Beierlein, 2014, S. 5). Kritisiert werden an dieser Erhebungsmethode unter anderem die sich durch die unterschiedlichen Formulierungen ergebenden veränderten Varianzen der Skalen (vgl. Diener, 1984, p. 542 ff.), sowie die „veränderte Effektstärke der Korrelation mit soziodemographischen Variablen“ (vgl. Pinquart & Sörensen, 2000, p. 190 f.).

Ein Beispiel, für einen *Single-Item-Ansatz* zur Erhebung der Lebenszufriedenheit ist das *Eurobarometer*. Es handelt sich hierbei um ein Umfragetool der Europäischen Kommission, das seit 1973 in halbjährlichen Abständen angewandt wird. Das

Eurobarometer setzt sich aus einem Standardteil, der stets aus derselben Fragenbatterie besteht und einem Erweiterungspart, der jeweils spezifische Themengebiete behandelt, zusammen (vgl. Bläser, 2013).

Im Standard Eurobarometer 84 (vgl. European Commission, 2015), der im August 2015 in allen EU-28 Mitgliedsstaaten durchgeführt wurde, ist die allgemeine Zufriedenheit anhand von folgendem Item erhoben worden: „On the whole, are you very satisfied, fairly satisfied, not very satisfied or not at all satisfied with the life you lead?“ In der Deutschen Version wird dieses folgendermaßen formuliert: „Sind Sie insgesamt gesehen mit dem Leben, das Sie führen, sehr zufrieden, ziemlich zufrieden, nicht sehr zufrieden oder überhaupt nicht zufrieden?“.

Der langjährige Trend dieser Befragung zeigt die relative Konstanz der Zufriedenheit aller EU-Bürgerinnen und Bürger seit 1973. Rund 80% aller Probandinnen und Probanden gaben an, sehr oder zumindest ziemlich zufrieden mit ihrem Leben zu sein (vgl. Europäische Kommission, 1997, S. 1).

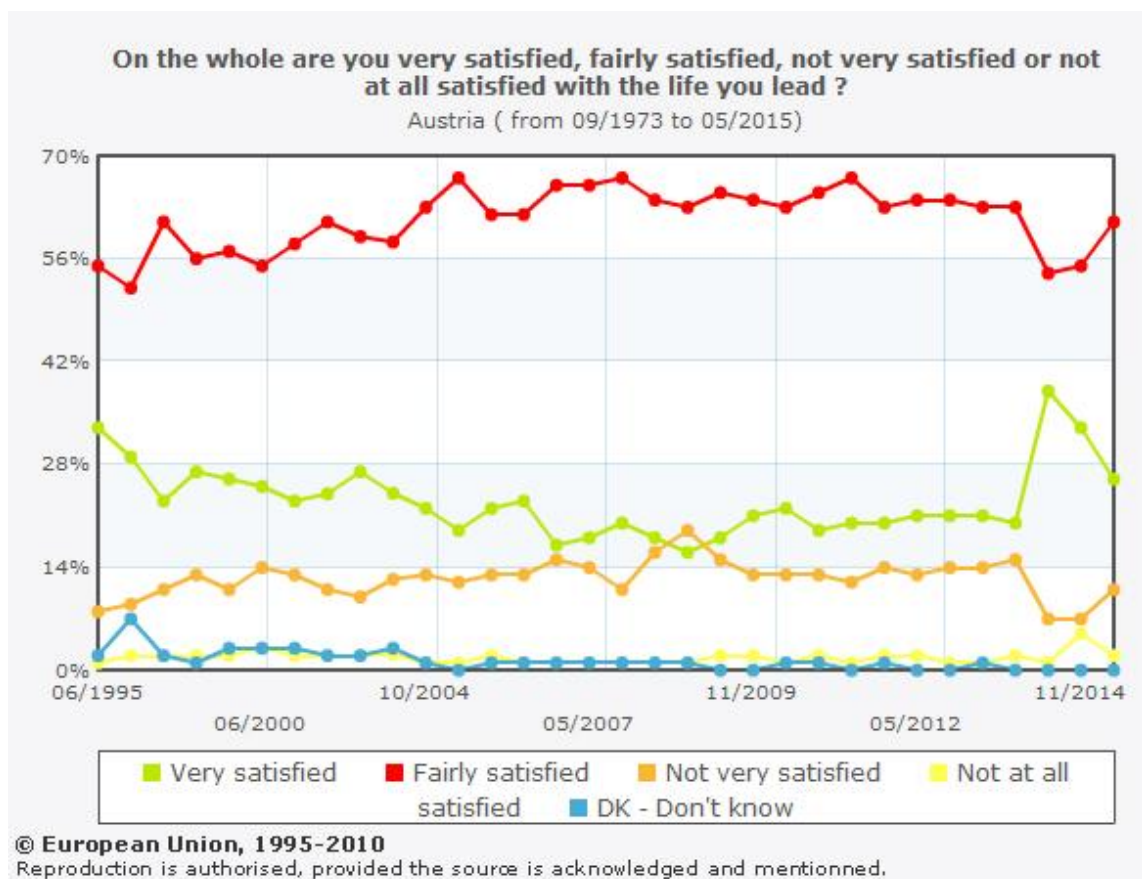


Abbildung 4: Entwicklungstrend der Zufriedenheit der Österreichischen Bevölkerung laut Eurofund 1995-2014 (am 23.01.2016 abgerufen unter http://ec.europa.eu/public_opinion/cf/showchart_line.cfm?keyID=1&nationID=11,&startdate=1995.06&enddate=2015.05)

Aus der obenstehenden Grafik (Abb. 4) lässt sich auch für Österreich dieser Trend ablesen, wobei die Abbildung erst mit dem Beitrittsjahr Österreichs zur EU 1995 startet.

Die Ergebnisse des aktuellsten Eurobarometers (August 2015) zeigen einen ähnlichen Trend. 81% der befragten Bevölkerung der EU28-Mitgliedsstaaten geben an, sehr oder

Tabelle 3: Ergebnis der Lebenszufriedenheit (D70) des Eurobarometers von August 2015 (nach European Commission, 2015, p 1)

		Ve satis		Fai satis		Not satis		Not satis		Don't
		Aut. 2015	Diff. Aut. 2015 - SP. 2015	Aut. 2015	Diff. Aut. 2015 - SP. 2015	Aut. 2015	Diff. Aut. 2015 - SP. 2015	Aut. 2015	Diff. Aut. 2015 - SP. 2015	
EU28		24	1	57	0	15	0	4	-1	0
EURO AREA		22	1	59	0	15	-1	4	0	0
NON-EURO AREA		28	0	55	2	13	-1	3	-1	1
BE		32	10	61	-3	6	-5	1	-2	0
BG		4	-2	41	0	37	4	17	-3	1
CZ		14	-4	68	2	15	1	3	1	0
DK		70	-5	28	4	2	1	0	0	0
DE		33	4	59	-3	7	-1	1	0	0
EE		14	3	66	-2	17	-2	3	1	0
IE		44	4	50	-2	5	-1	1	-1	0
EL		6	2	34	-4	32	-3	28	5	0
ES		20	3	57	-3	18	-1	5	1	0
FR		20	-1	66	2	11	-1	3	0	0
HR		19	3	55	1	20	-3	6	-1	0
IT		7	1	60	3	27	-1	6	-3	0
CY		28	2	53	0	15	-1	4	-1	0
CY (tcc)		12	4	37	-9	37	2	14	4	0
LV		16	3	57	0	22	-3	4	-1	1
LT		14	-3	61	4	20	-1	5	0	0
LU		35	-5	60	5	4	0	1	0	0
HU		9	-1	58	3	25	-2	8	0	0
MT		32	-2	61	3	7	0	0	-1	0
NL		54	2	41	-2	4	0	1	0	0
AT		26	0	59	-2	13	2	2	0	0
PL		15	2	70	3	11	-4	1	-2	3
PT		3	-1	50	-3	41	6	6	-2	0
RO		7	-2	50	0	33	1	10	1	0
SI		28	3	59	3	11	-5	2	-1	0
SK		12	-1	59	-1	24	2	5	0	0
FI		35	-1	60	2	5	0	0	-1	0
SE		49	1	47	-1	3	0	1	0	0
UK		44	1	49	0	6	0	1	-1	0

ziemlich zufrieden mit ihrem Leben zu sein (vgl. European Commission, 2015, p 1).

Aus der obenstehenden Tabelle 3 lassen sich einige weitere sehr interessante Details ableiten. So zeigt sich beispielsweise, dass die österreichische Bevölkerung prozentuell eine höhere Zufriedenheit aufweist, als der EU28-Durchschnitt. Am zufriedensten scheint jedoch die dänische Bevölkerung mit ihrem Leben zu sein. 70% der befragten Personen geben an sehr zufrieden und 28% ziemlich zufrieden zu sein. Gesamt ergibt dies einen Wert, der um 17 Prozentpunkte über dem EU28-Durchschnitt und somit nur knapp unter 100% liegt. Besonders unzufrieden sind laut Eurobarometer 2015 die Bevölkerungen Bulgariens und Griechenlands mit ihrem Leben. Hier gaben mehr als 50% der befragten Personen an, nicht sehr oder überhaupt nicht zufrieden mit ihrem Leben zu sein.

- *Multiple-Items-Ansätze*

Die Erhebung der Lebenszufriedenheit mittels mehrerer Fragen bzw. einer Fragenbatterie wurde auf Grundlage der Kritik an *Single-Item-Ansätzen* initiiert. Trotz des Vorteils der erhöhten Ökonomie, wiegen für zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Nachteile der verminderten Reliabilität und Validität der Erhebung mittels einer einzigen Frage stärker (vgl. Steiger, 2011, S. 12, zit. n. Powdthavee, 2007).

Die *Satisfaction With Life Scale*, kurz *SWLS*, erstmals in der Publikation von Diener, Emmons, Larsen, Griffin im Jahre 1985 im Journal of Personality Assessment erwähnt, stellt eine weit verbreitete Variante eines *Multiple-Items-Ansatzes*, zur Messung der Lebenszufriedenheit dar. Die Autorengruppe formuliert fünf Items, die in der untenstehenden Tabelle 4 dargestellt sind, mit einer siebenteiligen Antwortskala, die von „1 = starke Ablehnung“ bis „7 = starke Zustimmung“ reicht (vgl. Diener et al., 1985, p. 71 ff.; Schumacher, 2003):

Tabelle 4: Englische Originalversion und deutsche Übersetzung SWLS-Befragung (nach Diener et al., 1985, p. 71 ff. & Schumacher, 2003)

Englisch	Deutsch
In most ways my life is close to my ideal.	In den meisten Punkten ist mein Leben meinem Ideal nahe.
The conditions of my life are excellent.	Meine Lebensbedingungen sind hervorragend.
I am satisfied with my life.	Ich bin zufrieden mit meinem Leben.
So far I have gotten the important things I want in life.	Ich habe bisher die wichtigen Dinge, die ich mir vom Leben wünsche, auch bekommen.
If I could live my life over, I would change almost nothing.	Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich fast nichts ändern.

Die Punkte der einzelnen Items werden am Ende der Befragung zu einem Gesamt-Score zusammengerechnet und ergeben einen Punktestand der die Lebenszufriedenheit

repräsentiert. Dieser kann laut Entwicklern wie folgt interpretiert werden (vgl. Diener et al., 1985, p. 71):

Tabelle 5: SWLS Gesamt-Score (nach Diener et al., 1985, p. 71)

Punkte	Interpretation
5-9	sehr unzufrieden
10-14	unzufrieden
15-19	etwas unzufrieden
20	neutral
21-25	etwas zufrieden
26-30	zufrieden
31-35	sehr zufrieden

Ein weiteres Beispiel für einen *Multiple-Items-Ansatz* ist der *Positive and Negative Affect Schedule*, kurz *PANAS*, der die Lebenszufriedenheit anhand von 20 Gefühlen bzw. Empfindungen mit einer fünfstelligen Bewertungsskala misst. 10 dieser Begriffe stammen aus der Kategorie der *PA*, also der positiven Wirkung und 10 aus dem Bereich der *NA*, also der negativen Wirkung (vgl. Watson, Lee & Tellegen, 1988, p. 1064).

PA: attentive, interested, alert, excited, enthusiastic, inspired, proud, determined, strong und active

NA: distressed, upset, guilty, scared, hostile, irritable, ashamed, nervous, jittery und afraid

Die Bewertungsskala reicht von „1 = very slight or not at all“ bis „5 = extremely“, als deutsche Übersetzung „1 = gar nicht“ und „5 = äußerst“. (vgl. Watson et al., 1988, p. 1070).

„Dieser Itemsatz wird (je nach Untersuchungsplan) mit bis zu sechs verschiedenen Instruktionen vorgelegt, die sich auf Angaben zu unterschiedlich erstreckten Zeitintervallen beziehen: Wie fühlen Sie sich im Moment – Wie haben Sie sich heute gefühlt - ...in den letzten Tagen ... – in den letzten Wochen ... - ... im letzten Jahr ... – Wie fühlen Sie sich im allgemeinen“ (Krohne, Egloff, Kohlmann, Tausch, 1996, S. 141).

Die beiden hier vorgestellten *Multiple-Items-Ansätze* spielen trotz ihres bereits relativ hohen Alters, (Entwicklung 1985 bzw. 1988) nach wie vor eine wesentliche Rolle, dies nicht nur in den Sozialwissenschaften. Sie werden für aktuelle Forschungszwecke, teilweise in ihrer Originalversion, teilweise in leicht abgeänderten Varianten, eingesetzt (vgl. Merz, Malcarne, Roesch, Ko, Emerson, Roma & Sadler, 2013; Ebesutani, Okamura, Higa-McMillan & Chorpita, 2011; Post, Van Leeuwen, Van Koppenhagen & De Groot, 2012).

- *Zusammengesetzte Indizes*

Eine weitere Variante der Ermittlung der Lebenszufriedenheit stellt die Berechnung mittels zusammengesetzter Indizes dar. Hier wird einerseits das subjektive Wohlbefinden, wie bereits erwähnt mittels Fragebogen erhoben, mit objektiven Faktoren, wie beispielsweise dem Bruttoinlandsprodukt, der Lebenserwartung oder ähnlichen ökonomischen bzw. sozialökonomischen Kennzahlen zur Messung des Wohlstandes, kombiniert. Die Vorteile, die bei Kombinationen dieser Art entstehen, liegen vorrangig in der Vereinfachung komplexer und multidimensionaler Phänomene, sowie in der rationalisierten interdisziplinären Zusammenarbeit und Forschung, wodurch sich spartenübergreifende Theorieansätze ableiten lassen (vgl. Tangian, 2005, S. 10 ff.).

Der *Happy Planet Index*, kurz *HPI*, zur Erhebung der Lebenszufriedenheit ist eines der bekanntesten Beispiele der *zusammengesetzten Indizes*. Erstmals wurden die Forschungsergebnisse, sowie die zugrundeliegende Studie, 2006 von der New Economics Foundation (NEF) und Friends of Earth veröffentlicht (vgl. Kroll, 2011, S. 8).

Besonderes Interesse kommt dieser neuen Variante der Zufriedenheitsforschung zu, da der bisher unbeachtet Aspekt der Nachhaltigkeit inkludiert wird: „Established in 2006, the HPI quickly garnered media attention as an innovative method of evaluating the ability of a country or region to support healthy, productive human populations without a disastrous or unsustainable impact on their environment. The HPI is based on calculations of life satisfaction and life expectancy in terms of ecological footprint” (Ricker, 2009, p. 2369).

Mit anderen Worten lässt sich der HPI als die Anzahl der erwarteten „glücklichen Lebensjahre = Happy Life Expectancy“ beschreiben und wird wie folgt berechnet (vgl. Nef, 2012, p. 3):

$$\text{Happy Planet Index (HPI)} = \frac{\text{Experienced well-being} \times \text{Life expectancy}}{\text{Ecological Footprint}}$$

Als objektive Variablen gehen hier die Lebenserwartung (= Life expectancy) und der ökologische Fußabdruck (= Ecological Footprint) in die Berechnung des Happy Planet Index ein. Das erlebte Wohlbefinden (= Experienced well-being) ist die subjektive Komponente des HPI und wird mittels Fragebogen erhoben.

Betrachtet man die in Abbildung 5 dargestellten Einzelergebnisse der Indikatoren, so wird ersichtlich, dass die subjektive Zufriedenheit, wie bereits beim Eurobarometer, in Dänemark mit einem Wert von 7,8 sehr stark ausgeprägt ist und deutlich über dem erhobenen Durchschnittswert von 5,3 liegt. Solch deutlich erhöhte Werte lassen sich unter anderem auch für Kanada, Norwegen, die Schweiz und einige andere Länder

feststellen. Am unteren Ende der Zufriedenheitsliste finden sich vorrangig afrikanische Länder – das Schlusslicht bildet Togo.

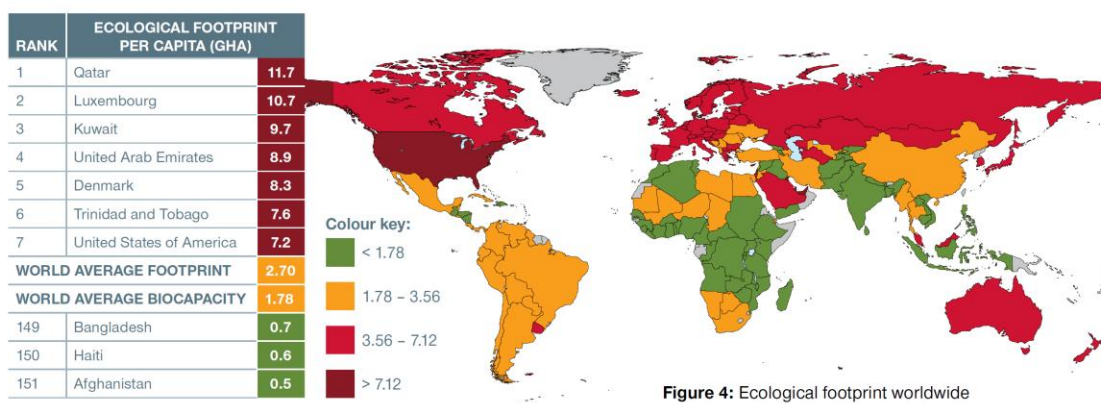
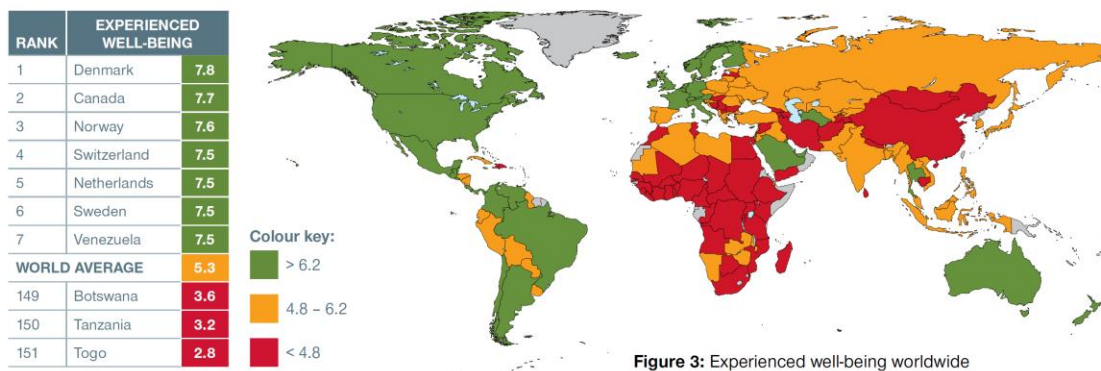
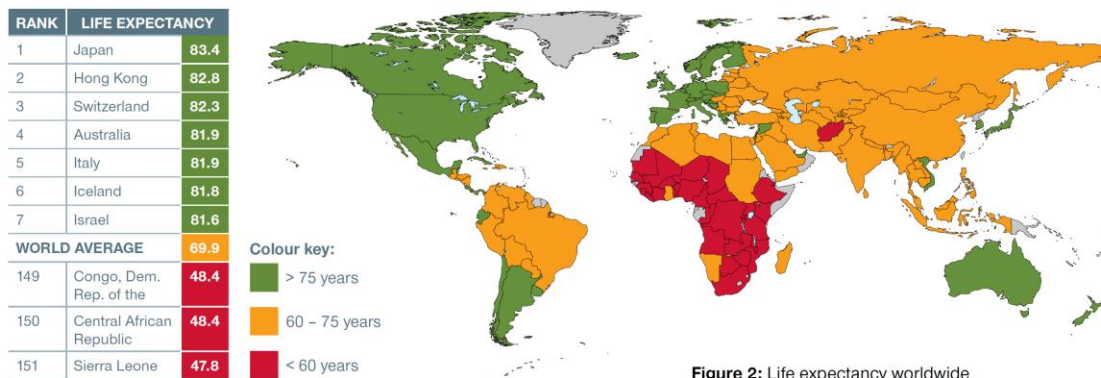


Abbildung 5: Ergebnisse der Einzelmessung der HPI-Komponenten der teilnehmenden Nationen inklusive Ranking der best- und schlechtplatziertesten Nationen 2012 (Nef, 2012, p. 11)

Werden nun die beiden anderen Komponenten, Lebenserwartung und ökologischer Fußabdruck, in die Berechnung impliziert, so ergibt sich (siehe Abbildung 6) ein neues Bild. Länder, die in der Zufriedenheitsliste weit vorne rangierten, finden sich, wenn überhaupt, nun im Mittelfeld. Kanada lag 2012 beispielsweise auf Platz 65 der HPI-Liste. „Gewinner“ sind vorallem Staaten Mittel- und Südamerikas. Angeführt wird die Liste von Costa Rica, gefolgt von Vietnam und Kolumbien (vgl. Happy Planet Index, 2016).

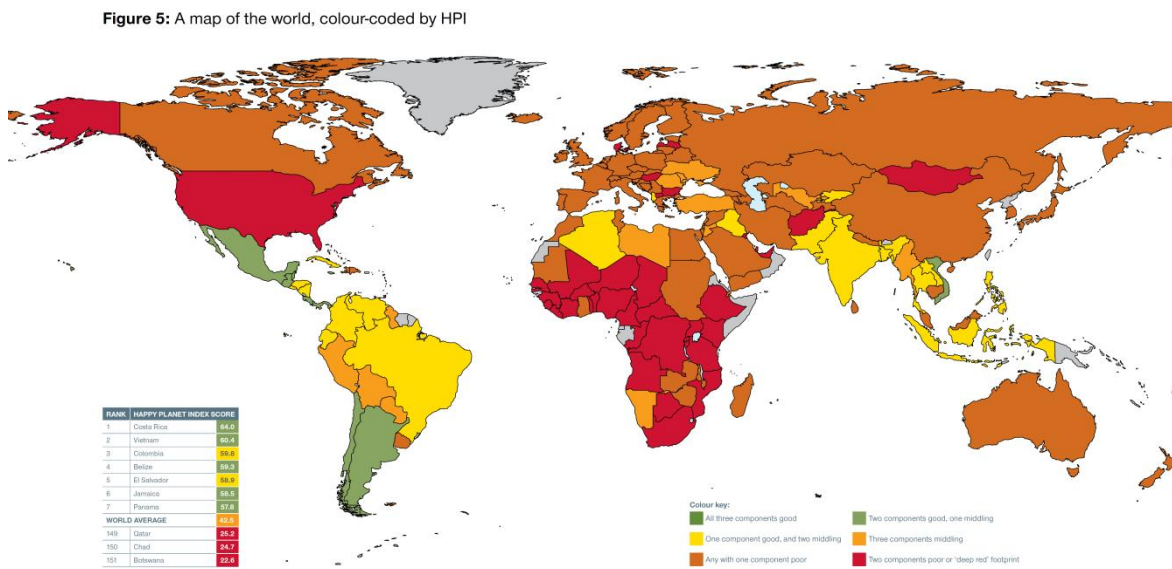


Abbildung 6: Happy Planet Index (HPI) inklusive Ranking der best- und schlechtplatziertesten Nationen 2012 (Nef, 2012, p. 12)

2.1.5 Zufriedenheit – ein erster Überblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Begriff der Zufriedenheit nicht immer eindeutig definierbar ist, da er sich, je nach Autorengruppe aus unterschiedlichen Aspekten zusammensetzt. Glatzer (1992, S. 50 ff.) beispielsweise verweist auf eine subjektive sowie eine objektive Komponente des Konstrukts, die es bei der Erforschung sowie Interpretation zu berücksichtigen gilt.

Historisch betrachtet hat sich die Zufriedenheitsforschung und -messung im vergangenen Jahrhundert multidimensional weiterentwickelt. Wurden zu Beginn der Untersuchungen lediglich Interpretationen auf Grundlage verschiedener wirtschaftlicher Kenngrößen durchgeführt, so zeigt sich in aktuellen Forschungsansätzen eine tiefergreifender Analyse mit einem erweiterten Verständnis des Begriffs der Zufriedenheit, der weit über die finanzielle bzw. ökonomische Komponente hinausgeht (vgl. Beierlein et al., 2014, S. 5).

Demnach setzten sich Forscherinnen und Forscher, aktuell mehr denn je, mit der Thematik der Zufriedenheit auf verschiedensten Ebenen auseinander und initiieren

interdisziplinäre Forschungsansätze, die immer wieder neue Komponenten des Konstrukts beleuchten und das Verständnis der Vielschichtigkeit von Zufriedenheit erweitern. Hierzu nutzen sie nicht nur einzelne Fragen oder Fragenbatterien sondern auch Kombinationen aus *Single-* bzw. *Multiple-Items-Ansätzen* und soliden objektiven Kenngrößen wie beispielsweise das BIP.

Dieser erste Einblick in die Theorie der Zufriedenheitsforschung, inklusive wichtiger Definitionsansätze, soll als Grundlage für die weiteren Überlegungen dieser Diplomarbeit dienen. In den folgenden Kapiteln wird auf die hier dargebotenen Konzepte und Informationen aufgebaut und die pädagogische Zufriedenheitsforschung aus dem historischen, vorrangig aber aus dem aktuellen Blickwinkel der Wissenschaft vorgestellt.

2.2 Pädagogische Zufriedenheitsforschung (Spindler)

Da sich diese Diplomarbeit mit Studierenden, also zukünftigen Lehrkräften, und Lehrenden des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ beschäftigt, widmet sich dieses Kapitel der pädagogischen Zufriedenheitsforschung, bei der die Lehrerinnen und Lehrer im Zentrum der Untersuchungen stehen. Mit Hilfe dieses Kapitels soll dargestellt werden, dass die Zufriedenheit von Lehrpersonen mehrdimensional ist und sich aus unterschiedlichen persönlichen Vorstellungen, aber auch objektiven Gegebenheiten zusammensetzt.

Nach einer kurzen Einleitung in das Thema, welche der Frage nach dem Sinn der pädagogischen Zufriedenheitsforschung nachgeht, wird die Geschichte dieses Forschungsgegenstandes aufgearbeitet. Anschließend wird auf die Begrifflichkeiten Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit im Zusammenhang mit Lehrkräften Bezug genommen. Danach werden der aktuelle Forschungsstand in dem Bereich analysiert und Studien sowie Diplomarbeiten zur Zufriedenheit von Lehrkräften vorgestellt. Außerdem wird auf fächerspezifische Untersuchungen eingegangen. Einige dieser Ergebnisse dienen im empirischen Teil der Arbeit als Vergleichsgrundlage. Grundsätzlich liegt der Fokus dieses Abschnittes im deutschsprachigen Raum, wobei Studien aus Deutschland aufgrund der Größe des Landes quantitativ am häufigsten vertreten sind.

2.2.1 Einleitung

Viele Studien und Forschungen im pädagogischen Bereich widmen sich ausschließlich den Belastungen und Beanspruchungen der Lehrkräfte (Rothland, 2013; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006; Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013; Schaarschmidt, 2013). Die Thematik Zufriedenheit im Zusammenhang mit dem Lehrberuf wird oft mit den oben genannten Belastungen und Beanspruchungen in Verbindung gesetzt, sie wird aber nicht als eigener Forschungsgegenstand untersucht (Van Dick, 1999; Schult, Münzer-Schrobildgen & Sparfeldt, 2014; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000). Daraus lässt sich schließen, dass Belastungen und Zufriedenheit in engem Zusammenhang stehen, sowohl im negativen als auch im positiven Sinne. Beispielsweise kann eine Lehrkraft gleichzeitig belastet und zufrieden sein (vgl. Bieri, 2006; Schult et al., 2014). Diese Arbeit beschäftigt sich einerseits mit der Ausbildung professioneller Standards und andererseits mit der Zufriedenheit von Lehrenden und Studierenden unterschiedlicher Bildungsinstitute, die indirekt aus den Ergebnissen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung der Standards abgeleitet wird.

Nun stellt sich die Frage, warum es so wichtig ist, dass Lehrerinnen und Lehrer zufrieden sind, sei es in der Volksschule, in allen Sekundarstufen 1 und 2 sowie in berufsbildenden höheren Schulen. Welche Berechtigung hat die pädagogische Zufriedenheitsforschung? Schütz (2009, S. 187) stellte im Rahmen ihrer Studie den Lehrkräften die Frage „Welchen Einfluss haben Ihrer Meinung nach Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsunzufriedenheit auf die Qualität Ihrer pädagogischen Arbeit?“. Alle Personen gaben an, dass ihrer Meinung nach die Zufriedenheit die Qualität der Arbeit beeinflusst. Michaelowa (2002, S. 27) stellte ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Schülerinnen- und Schülerleistungen/ Unterrichtsqualität und der Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer fest. Auch Schaarschmidt (2004) kam zu einem ähnlichen Ergebnis:

„Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens kann auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d. h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber berufsspezifischen Belastungen auszeichnen.“
(Schaarschmidt, 2004, S. 18, zit. n. Oesterreich, 2015, S. 3)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit von der Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer, sei sie positiver oder negativer Natur, abhängt. Dies stellt einen Grund für die Wichtigkeit der Erforschung der Zufriedenheit der Lehrkräfte dar. Weiters scheint die Berufszufriedenheit im Lehrberuf die Lernbedingungen in der Klasse zu prägen. Demnach folgt einer unzufriedenen Lehrkraft auch eine schlechte Lernvoraussetzung (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 21), was bedeutet, dass die Lehrerinnen und Lehrer auch einen wesentlichen Anteil am Lernklima in der Klasse haben.

Landert (2002) fasst in seinem Forschungsbericht über die Zufriedenheit und Unzufriedenheit von Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer passend zusammen:

- *„Gute Berufszufriedenheit bei Lehrpersonen ist eine Bedingung für gute Unterrichtsqualität, die sich wiederum positiv auf die Lernergebnisse auswirkt.*
- *Gute Berufszufriedenheit von Lehrerkollegien bewirkt ein gesundheitsförderndes Schulklima und setzt Kräfte frei für überdurchschnittlichen Einsatz im Kollektiv, ist somit eine Bedingung von Schulqualität.*
- *Gute Berufszufriedenheit beeinflusst die Gesundheit der Lehrpersonen und wirkt sich betriebs- und volkswirtschaftlich günstig aus.*
- *Berufszufriedenheit kann die Abwanderung aus dem Lehrerberuf beeinflussen; auch die Senkung der Fluktuationsrate ist volkswirtschaftlich bedeutsam.“* (Landert, 2002, S. 14)

Schlussendlich haben die Lehrerinnen und Lehrer Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die wiederum die Zukunft gestalten. Daher betreffen die Erkenntnisse der Forschung in diesem Bereich nicht nur den Berufsstand der Lehrkräfte, sondern in gewissem Maße die ganze Gesellschaft (vgl. Landert, 2002, S. 6).

2.2.2 Historische Betrachtung der Forschungsentwicklung

In den 1970er-Jahren entstanden die ersten Studien zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum. Davor wurde der Fokus auf die Schülerinnen und Schüler gelegt. Ein Grund für die Etablierung dieser Lehrerinnen- und Lehrerforschung zu dieser Zeit lag in der Einführung der Gesamtschulen und den damit verbundenen wahrgenommenen Symptomen bei Lehrkräften. Das Ziel damals war es, präventiv gegen Berufsunzufriedenheit vorzugehen, wobei hierfür Studien zum aktuellen Zufriedenheitsstand notwendig waren. Trotzdem blieb dieses Thema, im Gegensatz zum Thema Burnout, innerwissenschaftlich. Im deutschsprachigen Raum erschien 1979 von Merz die erste umfassende Studie zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften. In den 1980ern wurden zunehmend die Themen Stress, Belastung und Burnout mit Berufszufriedenheit in Verbindung gesetzt (vgl. Ammann, 2004, S. 59 f., S. 66). Nach Rudow (1994, S. 156) etablierte sich in den 1990er-Jahren die Untersuchung der Arbeitszufriedenheit als Teil der Lehrerinnen- und Lehrerforschung. Neben der Zufriedenheit spielten auch die Lehrerinnen- und Lehrerergesundheit sowie Stress eine wichtige Rolle. Seit Mitte der 1990er-Jahre wurden vermehrt Studien zu diesem Thema publiziert, vor allem in Deutschland (vgl. Oesterreich, 2015, S. 56; siehe Kapitel 2.2.5).

Die folgende Tabelle 6, die von Schütz (2009) im Rahmen ihrer Studie zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit erstellt wurde, gibt einen guten Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Zufriedenheitsforschung von Lehrkräften.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die pädagogische Zufriedenheitsforschung seit mehr als 30 Jahren wichtige Arbeit zur Feststellung der Arbeitsbedingungen, Belastungsfaktoren und Zufriedenheit von Lehrkräften leistet. Auffallend ist, dass sich fast alle Studien bzw. Forschungen auf die Schule, also auf den Primar- und Sekundärbereich, konzentrieren und der Tertiär- und Weiterbildungsbereich weitestgehend ausgelassen wird (vgl. Schütz, 2009, S. 21; siehe Kapitel 2.4). Trotzdem heißt diese Richtung *pädagogische* Zufriedenheitsforschung, auch wenn der Begriff Pädagogik „über den eigentlichen Schulunterricht hinaus“ geht und „jede Höherentwicklung des Menschen durch Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (Stein, 2013, S. 11) bezeichnet.

1990er		Bein/Anderson/Maes 1990 (Befragung von 83 amerikanischen Lehrern mit dem JDS)				Wright/Bonett 1992 (Effekt des Arbeitsplatzwechsels auf AZ und Gesundheit, empirische Untersuchung)
		Sherman 1990 (Überprüfung von Qualitätszirkeln an 64 amerikanischen Schulen)				
		Barnabe/Burns 1994 (AZ-Befragung in Quebec)				
		Ball/Stenlund 1990 (Arbeitsbedingungen und AZ bei kanadischen Lehrern)				
	Evans 1999 (Arbeitsbedingungen und Zufriedenheit an englischen Grundschulen)					
Keppelmüller 1995 (BZ von Kindergärtnerinnen in Österreich, vergleichende Studie zwischen öffentlichen und kirchlichen Kindergärten)	Ipfling/ Peez/ Gamsjäger 1995 (Berufszufriedenheit, Schweiz, Österreich, Deutschland, 3 Hauptuntersuchungen, Stichprobenumfang teilweise bis N = 2119),	Pfeiffer 1994 (BZ von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien)		Schaeper 1994 (Arbeitssituation von Lehrern an westdeutschen Universitäten in fünf Disziplinen)	Arabin 1996 (Befragung von Unterrichtenden an hessischen Volkshochschulen, Aspekt der Zufriedenheit z. T. berücksichtigt)	Büssing 1991 (Struktur und Dynamik von AZ), Fischer 1991 (Arbeitszufriedenheit), Hummel 1995 (AZ: eine individuelle und gesellschaftliche Herausforderung; ein umfassendes Modell der AZ)
Gleich 1993 (Arbertssituation von Erzieherinnen in katholischen Einrichtungen)	Grunder/Bieri 1995 (AZ-Befragung in der Schweiz)			Endres/ Ulrich 1995 (international vergleichende Studie in 13 Ländern)		Kolb 1996 (Zusammenhang zwischen AZ und Transparenzerleben)

Jahr/ Segment	Elementar	Primar	Sek I	Sek II	Teritär	WB	Pädagogisch relevante, theoretische Abhandlungen zur AZ/BZ
		Grassie Pasch-Fors-hoff 1998 (BZ von Sonderschullehrern in Düsseldorf u. Köln)	Grimm 1993 (Kognitive Landschaften von Lehrern, BZ)		Klausner 1997 (Identitätsdynamiken von Wirtschaftslehrern)		Rudow 1994 (Die Arbeit des Lehrers, Darstellung theoretischer und empirischer Aspekte von Stress, Angst, Burnout und AZ)
			Sauerbeck 1996 (Berufsmotivation von Hauptschullehrern)				
		Gehrman/Hühner 1997 (Befragung 854 Lehrkräfte im vereinten Berlin)					
		Heyer 1998 (Befragung in Bayern von 925 Lehrern und 207 Schulräten. Thematik: Schullandheimpädagogik, Berücksichtigung der BZ in einer Frage)					
	Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995 (Berufliches Selbstverständnis von Erzieherinnen in evangelischen Kindergärten)	van Dick 1999 (AZ von Grund-, Haupt- und Realschullehrern, Verwendung des JDI)			Bachmann 1999 (BZ bei Lehrern an berufsbildenden Schulen)		Matiaske 1999 (wirtschaftswissenschaftliche Betrachtungsweise, zur Statik und Dynamik von AZ)
		Stahl 1995 (BZ an Grund- und Hauptschulen)					

Jahr/ Segment	Elementar	Primar	Sek I	Sek II	Teritär	WB	Pädagogisch relevante, theoretische Abhandlungen zur AZ/BZ
2000er	Rudow 2004 (Befragung 947 Erzieherinnen in Baden-Württemberg mit dem JDS)	Bieri 2002 (Diss. basiert auf Untersuchung/Forschungsprojekt von 1994/95 Grunder/Bieri, AZ in der Schweiz)	Lenhard 2003 (BZ von Realschullehrern in Bayern)				Ellinger 2002 (Arbeitszufriedenheit in Jugendhilfewerken)
		Stamouli 2003 (BZ von Lehrkräften, Vergleich Griechenland, Deutschland und Schweiz)					Cohrs/Abele 2005 (Vergleich von sieben Berufsgruppen, darunter auch Lehrer, Einflüsse von beruflichen Zielen, Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsmerkmalen auf AZ)
	GEW Studie 2007 (Bundesweite Befragung von Erzieherinnen, N = 1.9)		Ammann 2004 (BZ von Lehrern in der Berufseingangsphase, qualitative Studie)				

2.2.3 Arbeitszufriedenheit vs. Berufszufriedenheit im Lehrberuf

In diesem Unterkapitel werden die Begriffe *Arbeitszufriedenheit* und *Berufszufriedenheit* im Zusammenhang mit Lehrerinnen und Lehrern näher analysiert und es wird festgelegt, welcher Begriff in der vorliegende Arbeit Verwendung findet.

In der Literatur herrscht kein klarer Konsens über die beiden Begriffe Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit in Bezug auf die Lehrkräfte. Merz (1979, S. 18) weist auf eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe hin und zitiert dabei Neuberger (1974, S. 140), der von einem „babylonischen Begriffschaos“ spricht.

Grundsätzlich gibt es eine Unterscheidung, wobei Stahl (1995, S. 105) Arbeitszufriedenheit „als Arbeitsplatzzufriedenheit in der augenblicklichen Arbeitssituation“ versteht und Berufszufriedenheit „die generelle Akzeptanz einer einmal getroffenen Berufswahl darstellt“. Aufbauend auf diesen Definitionen kommt Stahl (ebd.) zum Entschluss, dass es keinen Sinn macht bei der Untersuchung der Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern zwischen den beiden Begriffen zu unterscheiden, da ein Arbeitsplatzwechsel oder ein Wechsel des Arbeitgebers, der bei Lehrkräften der Staat ist, nicht in Frage kommt.

In der englischsprachigen Literatur wird in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit von *job satisfaction* und in Bezug auf die Berufszufriedenheit von *vocational satisfaction* gesprochen (vgl. Bieri, 2006, S. 33). Die Unterscheidung ist hier dieselbe wie bei Stahl (ebd.).

Obwohl es laut Grunder und Bieri (1995, S. 22) differente Ausprägungen der Begriffe gibt, scheinen sich die unterschiedlichen Definitionen nicht zu widersprechen, sondern zu ergänzen. Um das Konstrukt zu operationalisieren wird versucht Kategorien zu bilden und Modelle zu entwerfen. Eine der bekanntesten Theorien ist die von Merz aus dem Jahr 1979, die die Basis für viele weitere Studien und Definitionen bildet. Laut Merz (1979, S. 21 ff.) gibt es vier Varianten von Arbeitszufriedenheit: Arbeitszufriedenheit als *emotionaler Zustand*, als *Motiv*, als *Einstellung* oder als *Werthaltung*.

Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand

Bei dieser Form von Zufriedenheit wird eben diese als „gefühlsmäßige Reaktion auf bestimmte Situationen oder Aktivitäten verstanden“ (Ammann, 2004, S. 19). Es geht hierbei um die subjektive Befindlichkeit in Arbeit und Beruf, die positiv ausgedrückt als angenehmer emotionaler Zustand gesehen wird (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 22 f.).

Arbeitszufriedenheit als Motiv

Nach diesem Begriffsverständnis besitzt Zufriedenheit eine Verhaltensrelevanz, was bedeutet, dass eine Person versucht den unbefriedigt erlebten Ist-Zustand in einen

befriedigenden Soll-Zustand umzuwandeln. Die Berufszufriedenheit kann daher als Ursache und Ziel beruflichen Handelns auftreten (vgl. Ammann, 2004, S. 20).

Merz (1979, S. 23 ff.) beschreibt hier weitere vier Unterkategorien bzw. Konzeptionen, die Arbeitszufriedenheit als Motiv konkretisieren:

1. Bedürfnisorientierte Konzeption: Diese besagt, dass eine Person unterschiedliche Motive hat und diese befrieden möchte um ein inneres Gleichgewicht zu erlangen. Zufrieden ist demnach jemand, dessen Bedürfnisse zurzeit befriedigt sind.
2. Anreiztheoretische Konzeption: Hier wird angenommen, dass der Mensch nach Lustmaximierung strebt. Die Arbeitszufriedenheit hängt hier nicht von dem inneren befriedigten Zustand ab, sondern von der äußeren Arbeitssituation und dessen positive Beurteilung.
3. Kognitive Konzeption: Im Mittelpunkt dieser Konzeption steht die kognitive Beurteilung der Umwelt. „Unzufriedenheit entsteht dann, wenn bedeutsame Elemente des kognitiven Systems unvereinbar und widersprüchlich sind.“ (Merz, 1979, S. 24)
4. Humanistische Konzeption: Bei dieser Art von Arbeitszufriedenheit ist das Streben des Menschen nach Selbstverwirklichung im Vordergrund. Zufriedenheit ist daher eine aktive und erlebte Selbstverwirklichung im Beruf, das durch eine Steigerung des Engagements gekennzeichnet ist (vgl. Merz, 1979, S. 23 ff.).

Arbeitszufriedenheit als Einstellung

Hier wird Zufriedenheit als Einstellung zum Beruf bzw. zum Arbeitsverhältnis verstanden, wobei das Ergebnis sich einerseits aus kognitiv-rationalen und andererseits aus emotionalen Bewertungs- und Beurteilungsprozessen zusammensetzt (vgl. Ammann, 2004, S. 20).

Arbeitszufriedenheit als Werthaltung

Bei dieser Definition wird die Arbeitszufriedenheit mit den eigenen Werthaltungen in Verbindung gesetzt. Die Zufriedenheit entsteht also, wenn die eigenen arbeitsbezogenen Werte erfüllt werden. Je mehr dies der Fall ist, desto höher ist auch die Berufszufriedenheit (vgl. Ammann, 2004, S. 22).

Zusätzlich beschreibt Ammann (2004) noch zwei weitere Ausprägungen: Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal und als Person-Umwelt-Phänomen. Persönlichkeitsmerkmal meint die Tatsache, dass möglicherweise eine Person von Grund auf zufrieden oder unzufrieden ist, also als Eigenschaft seiner Person angesehen werden

kann (vgl. Ammann, 2004, S. 21 f.). Das Konzept des Person-Umwelt-Phänomen geht auf Büssing (1991, S. 89, zit. n. Ammann, 2004, S. 22) zurück, der die Arbeitszufriedenheit „als eine Beziehung, in der Soll-Wert-bedingte Ist-Wert-Veränderungen und Ist-Wert-bedingte Soll-Wert-Veränderungen stattfinden können“ definiert.

In Bezug auf die vier Facetten nach Merz (1979) kommt Rudow (1994, S. 157) zur Erkenntnis, dass die Arbeitszufriedenheit durch einen Soll-Ist-Vergleich zwischen den individuellen Erwartungen und dem Inhalt der Arbeitstätigkeit entsteht. Die Zufriedenheit wird bei Ausübung des Berufs als Einstellung wirksam und ist somit wesentlich für das Wohlbefinden und die psychische Lebensqualität.

Trotz vieler Versuche Arbeitszufriedenheit zu messen und zu definieren, sind sich die Autorinnen und Autoren einig, dass es bis heute keine einheitliche und allgemeine Definition von Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit gibt (vgl. Merz, 1979; Grunder & Bieri, 1995; Ammann, 2004; Schütz, 2009). Dieser nicht vorhandene Konsens erschwert bzw. verhindert den Vergleich von Untersuchungen in dem Bereich und steht einer einheitlichen Definition von Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit im Wege (vgl. Merz, 1979, S. 29)

Grassie und Pasch-Forsthoff (1998) fassen in diesem Zusammenhang passend zusammen:

„Aus dem Literaturstudium kann die Erkenntnis gewonnen werden, daß [sic!] keine eindeutige Begriffsbestimmung von Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit vorliegt [...] Trotz der langjährigen Forschung gibt es keine umfassende Theorie“ (Grassie & Pasch-Forsthoff, 1998, S. 18 f., zit. n. Ammann, 2004, S. 16)

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Zufriedenheit von Lehrenden und Studierenden des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ zu messen. Dafür ist es nicht notwendig, zwischen den Begriffen Berufszufriedenheit und Arbeitszufriedenheit zu unterscheiden (in Anlehnung an Stahl, 1995, S. 105). Die beiden Begriffe werden wie bei vielen anderen Forschungen auch (Merz, 1979; Grunder & Bieri, 1995; Ipfling et al., 1995; Landert, 2002) als Synonym verwendet. Berufszufriedenheit wird in dieser Arbeit „als Einstellung zur Arbeitssituation definiert, die sich aus kognitiv-evaluativen und aus emotionalen Bewertungen zusammensetzt und häufig einen Soll-Ist-Vergleich beinhaltet“ (Schütz, 2009, S. 23). Anders ausgedrückt verstehen die Autoren der Studie die Zufriedenheit als positiven Gefühlszustand im Zusammenhang mit der Arbeit (in Anlehnung an Retzl, 2007, S. 61).

2.2.4 Aspekte der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern

Nun stellt sich die Frage, wer oder was Einfluss auf die Berufszufriedenheit von Lehrkräften hat. Welche Determinanten liegen in der Literatur vor? Wie versuchen verschiedene Autorinnen und Autoren Berufszufriedenheit von Lehrkräften zu messen? Nachfolgend werden bekannte Modelle sowie deren Determinanten und Aspekte vorgestellt.

Rudow (1994, S. 157) kommt in seinem Buch zu dem Ergebnis, dass die Arbeitszufriedenheit keineswegs eindimensional ist und somit nicht in Form einer Frage abgedeckt werden kann, sondern dass sie mehrere Dimensionen, Facetten bzw. quantitative Faktoren aufweist. Deshalb wird in der Literatur zur pädagogischen Zufriedenheitsforschung stets versucht das Konstrukt *Berufszufriedenheit* von Lehrkräften anhand von verschiedenen Aspekten/Determinanten (meist in Form von quantitativen Umfragen) zu messen. Zusammengefasst bedeutet dies, dass sich die Zufriedenheit mit dem Beruf aus Teilzufriedenheiten (Aspekten) zusammensetzt, die einen Einblick in die Bedingungen und Determinanten von Arbeitszufriedenheit gewährleisten (vgl. Merz, 1979, S. 35 f.). Das Ergebnis in der quantitativen Forschung ist oft eine Zahl, die alle einzelnen Zufriedenheiten zusammenfasst (siehe Tabelle 7 in Kapitel 2.2.5).

Demgegenüber steht die Untersuchung der allgemeinen Berufszufriedenheit, die meist anhand von einem Item gemessen wird. Diese bezeichnet „eine Gesamteinstellung des sich Wohlfühlens hinsichtlich der Arbeit und ihrer Umstände“ (Merz, 1979, S. 30, zit. n. Grunder & Bieri, 1995, S. 55) und wird in diversen Untersuchungen in Form von folgenden Fragen operationalisiert (Grunder & Bieri, 1995, S. 55 f.): „Sind Sie mit Ihrem Beruf insgesamt (alles in allem) zufrieden? Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit ganz allgemein? Würden Sie Ihren Beruf wieder wählen?“ Gehrmann (2003, S. 232) verwendete in seiner Studie eine ähnliche Fragestellung („Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation?“), wobei die Probanden aus folgenden Antwortmöglichkeiten wählen mussten: sehr zufrieden, durchaus zufrieden, kann ich nicht sagen, eher unzufrieden oder sehr unzufrieden (ebd.). Um Antworten auf die eben genannten Fragen geben zu können, müssen die Befragten die Vor- und Nachteile des Berufs abschätzen. Früher ist auch die Gesichtsskala von Kunin (1955) zum Einsatz gekommen (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 56). Der Versuch, die allgemeine Berufszufriedenheit eindimensional zu messen, wird in der Literatur (Rudow, 1995; Ammann, 2004) teilweise kritisch betrachtet, da eine Frage nicht erlaubt, auf einzelne Determinanten einzugehen und eine Wiederwahl des Berufs nicht mit einer hohen Berufszufriedenheit gleichgesetzt werden kann (vgl. Grassl, 2012, S. 34). Trotzdem wird eine Frage zur allgemeinen Studienzufriedenheit, die ebenfalls eindimensional ist, im

Fragebogen dieser Arbeit vorkommen und in der vorliegenden Untersuchung als Vergleichsitem aufgefasst.

Nachfolgend werden einige Versuche von Autorinnen und Autoren, die wichtigsten Determinanten der Berufszufriedenheit von Lehrkräften zu nennen, vorgestellt.

Im Jahr 1979 erstellte Merz im Rahmen seiner Untersuchung ein Grundmodell der Berufszufriedenheit, das in Abbildung 7 zu sehen ist. Der Soll-Ist-Wert Vergleich spielt dabei eine wichtige Rolle, wobei die Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit das Ergebnis des Vergleichs der objektiven Merkmale und der individuellen Erwartungen/Ansprüche ist. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass eine Person zufrieden ist, wenn die Differenz zwischen Soll- und Ist-Wert relativ gering ist (vgl. Schütz, 2009, S. 52 f.).

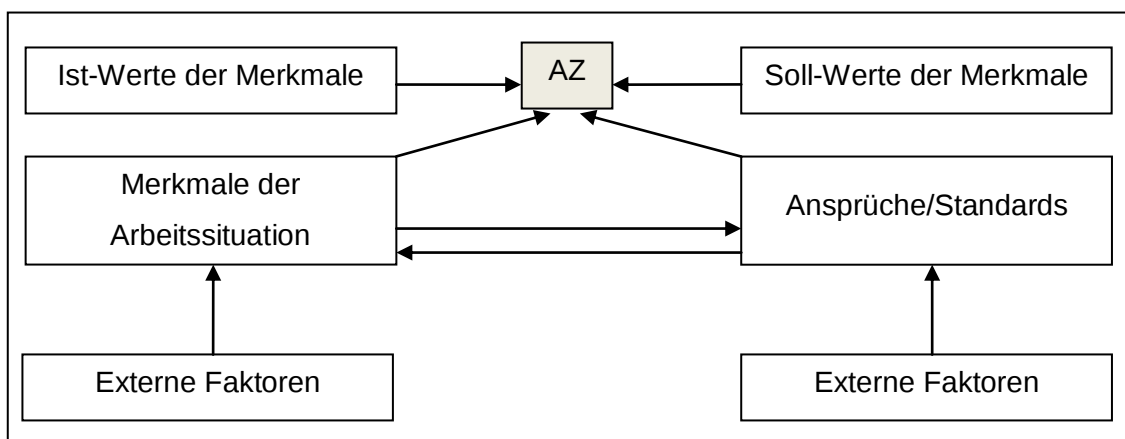


Abbildung 7: Grundmodell der Berufszufriedenheit (nach Merz, 1979, S. 96)

Auf Basis dieses Modells entwickelte Merz (1979) einen mehrdimensionalen Fragebogen zur differenzierten Messung der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. Dieser Fragebogen besteht aus neun Skalen, die wiederum weitere Items beinhalten:

1. „Schulleiter (10 Items)
2. Tätigkeit (11 Items)
3. Bezahlung (6 Items)
4. Eltern (9 Items)
5. Belastung (10 Items)
6. Schulausstattung (6 Items)
7. Kollegen (10 Items)
8. Image (6 Items)
9. Allgemeine Berufszufriedenheit (12 Items)“ (Merz, 1979, S. 117)

Diese neun Skalen waren die Basis vieler darauffolgender Untersuchungen zu diesem Thema. Als Beispiel kann die Untersuchung von Ipfling et al. (1995) genannt werden. In dieser Studie versuchten die Autoren die Skalen von Merz zu erweitern und kamen nach zusätzlichen 60 Interviews mit Lehrkräften zu folgenden Komponenten für die Ermittlung von Berufszufriedenheit von Lehrkräften:

1. *„Mit der Berufsaufgabe, unterrichten und erziehen, unmittelbar zusammenhängende Komponenten:*
 - 1.1. *Unterrichtlicher Erfolg*
 - 1.2. *Erzieherischer Erfolg*
 - 1.3. *Fachliche und pädagogisch-didaktische Sicherheit*
 - 1.4. *Pädagogischer Handlungsspielraum*
 - 1.5. *Anerkennung durch Schüler*
 - 1.6. *Vorwiegen pädagogischer vor Verwaltungsarbeit*
2. *Systemische Komponenten, die die einzelne Schule betreffen:*
 - 2.1. *Dienstliche Relation zum Schulleiter*
 - 2.2. *Dienstliche Relation zum Kollegium*
 - 2.3. *Mitsprachemöglichkeit/Partizipation*
 - 2.4. *Schulklima/Geselligkeit*
3. *Systemische Komponenten, die über die einzelne Schule hinaus das Schulwesen insgesamt betreffen:*
 - 3.1. *Relation zur Schulverwaltung/-aufsicht*
 - 3.2. *Fortbildungsangebot*
 - 3.3. *Angebot an Beratung*
 - 3.4. *Pflege der Schulkultur*
 - 3.5. *Reformaktivitäten*
 - 3.6. *Innovationsmöglichkeiten*
4. *Organisatorische und materielle Komponenten:*
 - 4.1. *Flexibilität der Arbeitsgestaltung*
 - 4.2. *Veränderung bzw. Konstanz der Arbeitsbedingungen*
 - 4.3. *Einsatz gemäß den eigenen Wünschen*
 - 4.4. *Stundenplanungsgestaltung*
 - 4.5. *Klassengröße/-zusammensetzung*
 - 4.6. *Ausstattung der Schule*
 - 4.7. *Räumliche Gegebenheiten*
5. *Standespolitische Komponenten.*
 - 5.1. *Arbeitszeit*

- 5.2. Besoldung
- 5.3. Aufstiegsmöglichkeiten
- 5.4. Beamtenstatus
- 5.5. Vertretung durch Berufsverbände
- 6. Komponenten im Hinblick auf Außenrelationen:
 - 6.1. Relation zu den Eltern
 - 6.2. Ansehen in der Öffentlichkeit
 - 6.3. Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen“ (Ipfling et al., 1995, S. 28 f.)

Rudow (1994, S. 43 ff.) erstellte im Rahmen seiner Forschung zur Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften ein Modell, in dem er zwischen objektiven und subjektiven Belastungen unterscheidet (siehe Abbildung 8). Ob eine Person sich psychisch, also subjektiv, belastet fühlt, hängt von den neutralen objektiven Belastungen ab, die im Rahmen der Widerspiegelung wahrgenommen werden. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass nicht jede Belastung automatisch als belastend wahrgenommen wird und in weiterer Folge zu Stress, Ärger oder Angst führt. Je nachdem wie die Widerspiegelung verläuft, wirkt sie sich wiederum positiv oder negativ auf die Berufszufriedenheit aus (vgl. Rudow, 1994, S. 42 ff.; Lamy, 2015, S. 37).

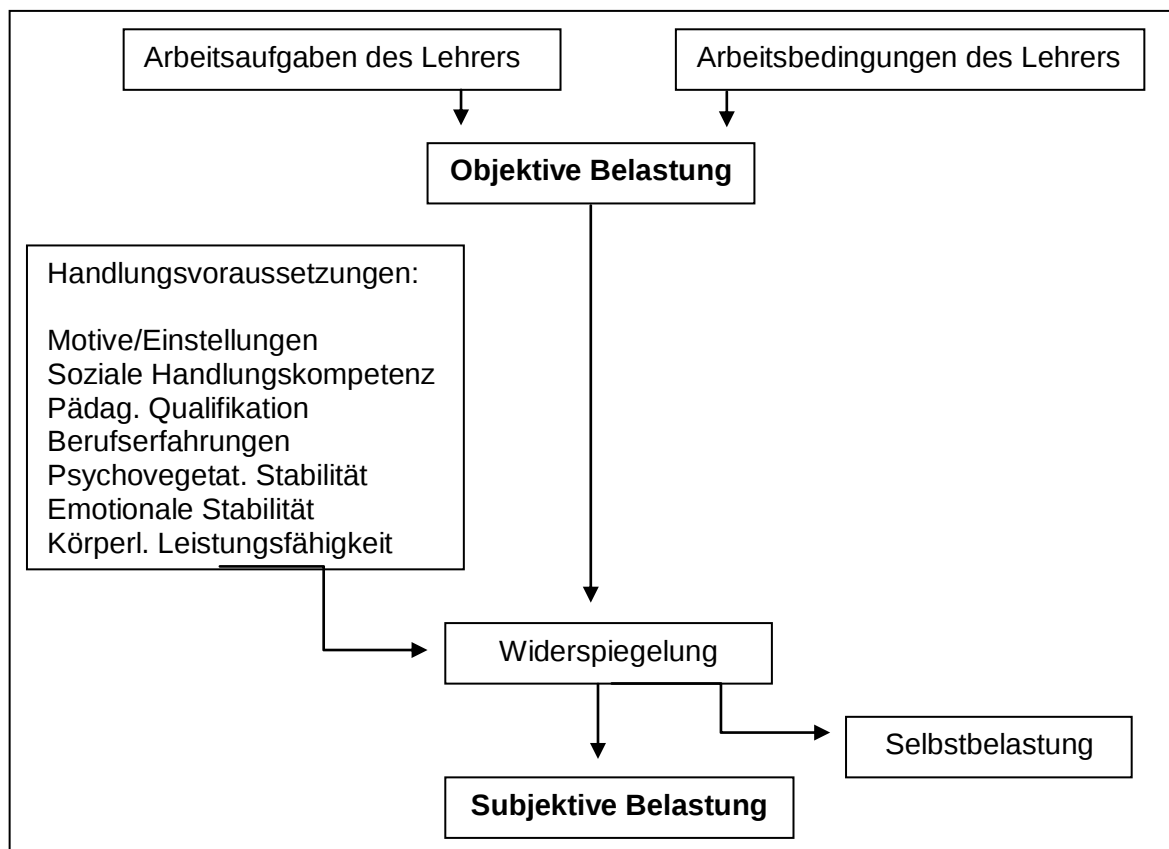


Abbildung 8: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (nach Rudow, 1994, S. 43)

Im Zuge seiner Recherche stellte Rudow (1994, S. 162) eine Liste von Merkmalen zusammen, die die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften beeinflussen (siehe Abbildung 9). Hier nennt er die Lehrer-Schüler-Interaktion, den Tätigkeitsspielraum, die materiellen Arbeitsbedingungen, die curricularen Bedingungen, die Schulgröße, das Berufsimago, das Gehalt, den Führungsstil sowie die sozialen Beziehungen.

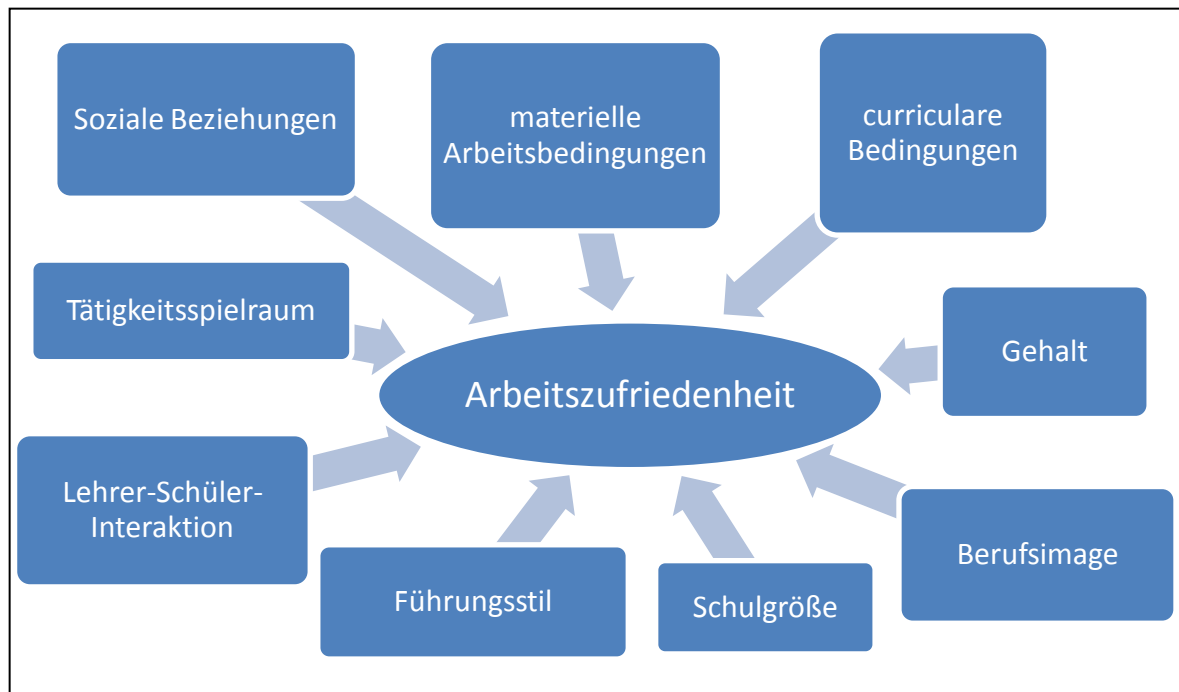


Abbildung 9: Merkmale, die die Arbeitszufriedenheit beeinflussen (nach Rudow, 1994, S. 162)

Stahl (1995) zählte in ihrer Studie folgende Variablen als Determinanten in der pädagogischen Zufriedenheitsforschung auf:

- „Verantwortung, Selbstbestimmung im Beruf, Autonomie am Arbeitsplatz
- Anwendung der vorhandenen Ausbildung/Fähigkeiten
- Erweiterung/Fortbildung der Fähigkeiten
- Abwechslungsreiche, kreative Arbeit
- Belohnungssystem/Beförderungsmöglichkeiten
- Verbale Anerkennung
- Soziale Interaktionen
- Führungsstil“ (Stahl, 1995, S. 134)

Die eben beschriebenen Determinanten der Berufszufriedenheit wurden alle in den 1990ern oder früher entworfen. Landert (2014) hingegen erstellte kürzlich ein Modell, das versucht das Konstrukt Berufszufriedenheit mit 68 Aspekten in 14 Bereichen zu operationalisieren. In Abbildung 10 können seine Determinanten abgelesen werden.

68 Aspekte der Berufszufriedenheit	14 Bereiche der Berufszufriedenheit	Gewicht	Mittelwert der Mittelwerte
	Unterricht / Klasse	7.1%	Gesamtzufriedenheit
	Kolleginnen und Kollegen	7.1%	
	Schulleitung	7.1%	
	Behörde	7.1%	
	Schulische Reformen	7.1%	
	Support schulische Dienste	7.1%	
	Eltern	7.1%	
	Ansehen	7.1%	
	Kantonaler Verband	7.1%	
	Balance Arbeit/Erholung	7.1%	
	Ausstattung des Arbeitsplatzes	7.1%	
	Pensum und Vertrag	7.1%	
	Weiterbildung	7.1%	
	Lohn und Lohnentwicklung	7.1%	

Abbildung 10: Konstrukt der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (Landert, 2014, S. 12)

Grundsätzlich unterscheidet Landert (2014) drei Ebenen der Zufriedenheit: Zufriedenheit mit spezifischen Ausschnitten oder Aspekten des Lehrberufs (68 Aspekte, linke Spalte), Zufriedenheit in breiter gefassten Bereichen des Lehrberufs (14 Faktoren, mittlere Spalte) und Gesamtzufriedenheit (Zusammenfassung der Zufriedenheiten in einem Wert) (vgl. Landert, 2014, S. 13). Genauer über die Studie und deren Ergebnisse kann im Unterkapitel 2.2.5 nachgelesen werden.

Trotz der Vielzahl an Untersuchungen und Operationalisierungsversuchen kann eine Gemeinsamkeit festgestellt werden: „AZ ist letztlich immer das Ergebnis eines Vergleichs der (objektiven) Merkmale der Arbeitssituation und der individuellen Erwartungen und Ansprüche, kurz: der subjektiven Standards“ (Merz, 1979, S. 95, zit. n. Grunder & Bieri, 1995, S. 54). Oder wie Landert (2002, S. 32) im Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit von Lehrkräften schreibt: „Letztlich ist alles wichtig“.

2.2.5 Ist-Stand und aktuelle Studien

In der pädagogischen Zufriedenheitsforschung gibt es unzählige Einzelforschungen und Untersuchungen, die allesamt verschiedene Messmethoden und Items zur Abfragung von Berufszufriedenheit aufweisen. Schütz (2009, S. 21) spricht in dem Kontext auch von einem „Flickenteppich“ und der uneinheitlichen Verwendung des Begriffs Zufriedenheit

(siehe 2.2.3). Ipfling et al. (1995, S. 24) betonen, dass diese uneinheitliche Begriffsdefinition die Vergleichbarkeit von Forschungen einschränkt.

In diesem Kapitel werden verschiedene Studien und Diplomarbeiten bzw. Dissertationen vorgestellt und zusammengefasst, um anschließend auf Tendenzen in den Ergebnissen schließen zu können. Aufgrund der hohen Anzahl an Untersuchungen in dem Gebiet werden nur einzelne Studien, die nach der Jahrtausendwende (2000 oder später) veröffentlicht wurden, dargestellt und beschrieben. Die Reihenfolge erfolgt nach dem Erscheinungsdatum und nicht aufgrund der Größe oder Wichtigkeit der Forschungen. Im Anschluss daran, erfolgt eine kurze Zusammenfassung aller Studien bzw. Arbeiten.

Im Jahr 2000 wurde die Studie *LehrerIn 2000 - Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich* von dem SORA Institute for Social Research and Analysis in Wien im Auftrag vom damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport sowie der GÖED durchgeführt (Hofinger, Jenny, Kaupa, Salfinger, Enzenhofer, Doblhamer, Havranek & Reichmann, 2000). Untersucht und befragt wurden 6.861 Lehrerinnen und Lehrer, die an Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Sonderschulen allgemein bildenden höheren Schulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie an Berufsschulen unterrichteten. Einerseits wurde eine schriftliche Fragebogenerhebung über die Arbeitszeit, Zufriedenheit und Beanspruchungen dieser Lehrkräften durchgeführt, andererseits untersuchten Hofinger et al. (2000) auch den psychischen und physischen Gesundheitszustand. Aufgrund der vielen Untersuchungsgegenstände der Studie wird hier nur auf die Ergebnisse der Befragung bezüglich der Zufriedenheit eingegangen. Das Ziel in diesem Bereich war es, einen Überblick über die allgemeine Arbeitszufriedenheit sowie über die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Lehrberufs zu bekommen. Die allgemeine Arbeitszufriedenheit wurde mit Hilfe der Frage "Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Tätigkeit als LehrerIn? - Mit Ihrer Tätigkeit als LehrerIn insgesamt" (Hofinger et al., 2000, S. 135) untersucht. Gemessen anhand einer fünfstufigen Skala von 1 (sehr zufrieden) bis 5 (gar nicht zufrieden), waren 82% der befragten Lehrkräfte in Österreich insgesamt oder sehr zufrieden mit ihrer Arbeit. Im Gegensatz dazu, waren nur 2% mit ihrer Tätigkeit sehr unzufrieden und keine Person gar nicht zufrieden. Außerdem fanden Hofinger et al. heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen sowie an Volks- und Sonderschulen zufriedener waren als jene, die an Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen unterrichteten. Auch waren junge Lehrkräfte bis zum Alter von 36 Jahren zufriedener als ältere. Angesichts des Geschlechts konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Im zweiten Modul der Zufriedenheitsuntersuchung

wurde gefragt, „Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Tätigkeit als LehrerIn?“. Das Forscherinnen- und Forscherteam legte 14 Aspekte der Arbeitszufriedenheit fest:

- „dem täglichen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen,
- den Beziehungen zu den KollegInnen,
- den Möglichkeiten, über Arbeitsabläufe selbst zu entscheiden,
- der Diensteinteilung,
- dem Ansehen Ihrer Schule,
- dem Führungsstil Ihrer Vorgesetzten,
- der persönlichen Weiterentwicklung durch die berufliche Tätigkeit als LehrerIn,
- den Mitbestimmungsmöglichkeiten der LehrerInnen in der Schule,
- der Unterstützung durch Vorgesetzte,
- den von Schule und Behörden angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten,
- dem Einkommen, den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten,
- der Unterstützung durch Behörden und
- dem Ansehen des Lehrberufes in der Öffentlichkeit“ (Hofinger et al., 2000, S. 141)

Grundsätzlich können diese Aspekte in drei übergeordnete Bereiche gegliedert werden: Erstens die *Zufriedenheit mit der Schulstruktur* (Führungsstil, Unterstützung etc.), zweitens die *Zufriedenheit mit der Entwicklung und Anerkennung* (Einkommen, Aufstiegsmöglichkeiten, Weiterbildungsmöglichkeiten etc.) und drittens die *Zufriedenheit mit den pädagogischen Aufgaben* (Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, persönliche Weiterentwicklung etc.). Die Studie zeigte, dass neun von zehn Lehrerinnen und Lehrern sehr zufrieden oder zufrieden mit dem täglichen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen waren, was bedeutet, dass sie gerne mit jungen Menschen arbeiten. Auch mit den Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen und den Möglichkeiten, über Arbeitsabläufe selbst zu entscheiden waren 80% der Befragten sehr zufrieden oder zufrieden. Hingegen waren 67% der Lehrkräfte mit dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit eher nicht oder gar nicht zufrieden.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Lehrkräfte insgesamt zufrieden mit ihrem Beruf sind, wobei der tägliche Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern und die Beziehungen zum Kollegium zufrieden machen (vgl. Hofinger et al., 2000, S. 13 ff. & S. 134 ff.).

Eurydice, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, veröffentlichte 2004 einen Bericht über die *Attraktivität des Lehrberufs im 21. Jahrhundert* bezogen auf den Sekundärbereich I. Dieser Bericht war Teil einer großen Studie über den Lehrberuf in

Europa, die in 30 Staaten durchgeführt wurde. Da es um die Attraktivität des Lehrberufes ging, wurden auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst befragt, wie zufrieden oder unzufrieden sie mit ihrer Tätigkeit waren. Herausgekommen ist bei dieser Studie, dass die Zufriedenheit vom jeweiligen Land abhängt und im Zusammenhang mit der Konjunktur und dem kulturellen Rahmen steht. Trotzdem lassen sich Tendenzen erkennen und wie auch in der zuvor vorgestellten Studie LehrerIn 2000 waren die Lehrkräfte im „Großen und Ganzen zufrieden“ (Eurydice, 2004, S. 5). Besonders zufrieden waren Lehrerinnen und Lehrer aus Schweden (98% generell zufrieden), den Niederlanden, aus Österreich, aus Finnland (80%) und aus Frankreich (66%). Neben den hohen Zufriedenheitswerten gab es aber auch negative Aspekte im Lehrberuf, beispielsweise klagten viele Lehrkräfte über die schlechten Arbeitsbedingungen und über die Vielfalt der Aufgaben, die von ihnen verlangt werden (vgl. Eurydice, 2004, S. III, S. XVIII, S. 1 f.).

Ammann (2004) befragte in seiner Studie *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen - Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase* 66 Volksschullehrerinnen aus Deutschland und achtete bei der Auswahl der Stichprobe auf deren Heterogenität. Es sollten möglichst unterschiedliche Personen mit verschiedenen Geschichten und Rahmenbedingungen (Single, Teilzeit, Herkunft, Kinder, Stadt, Land etc.) untersucht werden. Die Studie konzentrierte sich ausschließlich auf weibliche Lehrkräfte und befragt wurden nur Personen, die zwischen 38 und 48 Jahre alt waren, also sich in der mittleren Berufsphase befanden. Methodisch gesehen erfasste Ammann die Berufszufriedenheit im Rahmen eines narrativen Interviews, das eine Analyse der Erfahrungen und Identitätsentwicklungen der Lehrerinnen ermöglichte. Im Vergleich zu anderen quantitativen Forschungen, die grundsätzlich nur eine Momentaufnahme darstellen, erlaubt dieses Vorgehen auf die Biographie und prägende Erlebnisse der Probanden einzugehen. In dieser Studie wurde die Berufszufriedenheit „als Querschnitt durch den Strang lebenslanger persönlicher und beruflicher Entwicklung“ (Ammann, 2004, S. 11) gesehen. Die Zufriedenheit ist sozusagen das Ergebnis von Erfahrungen und beruflicher Entwicklung. Deshalb kann hier als Output keine Prozentzahl der zufriedenen Lehrkräfte genannt werden. Dennoch fand Ammann heraus, dass die Zufriedenheit mit dem Beruf im engen Zusammenhang mit dem privaten Leben steht. Eine Krise im Beruf ist häufig mit einer privaten Krise verbunden. Einige Lehrkräfte sahen ihre Partnerschaft als Träger für ihre Berufszufriedenheit. Außerdem stellte der Autor fest, dass sich die Zufriedenheit im Laufe der Berufsbiographie verändert und wandelt, wobei die Arbeit mit Kindern sowie die pädagogische Gestaltungsfreiheit oder die Möglichkeit, kreativ zu sein unterstützende Faktoren im Alltag waren. Diese Faktoren waren auch gleichzeitig Gründe, warum die Lehrerinnen zufrieden waren. Beispielsweise waren die Lehrkräfte mit ihrem Beruf

zufrieden, weil ihnen die Arbeit mit den Kindern Spaß macht, Handlungsspielräume vorhanden sind, der Unterricht nach eigenen Vorstellungen gestaltet werden kann oder sie sich mit den Kolleginnen und Kollegen austauschen können (vgl. Ammann, 2004, S. 10 ff., S. 133, S. 146 ff., S. 230, S. 291 & S. 340).

Im Jahr 2006 und 2007 führte Schütz (2009) eine *bildungsübergreifende Studie zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit* in Hessen, Deutschland, durch. Sie befragte 424 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus verschiedenen Bereichen des Bildungswesens (Elementarbereich (Vorschule, Kindergarten etc.), Sekundarstufe 1 und im Weiterbildungsbereich) mit Hilfe des modifizierten Arbeitsbeschreibungs-Bogens (ABB), der laut Schütz (2009, S. 104) das Standardinstrument der Zufriedenheitsforschung ist. Der Fragebogen gliederte sich in 16 Teile bzw. Aspekte der Arbeitssituation, die jeweils verschiedene Items besaßen und von den Probanden bewertet werden mussten. Großteils erfolgte die Bewertung anhand einer vierstufigen Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten ja, eher ja, eher nein oder nein. Die allgemeine Arbeitszufriedenheit wurde hingegen mit einer siebenstufigen Skala (1 = sehr unzufrieden bis 7 = sehr zufrieden) gemessen. Schütz (2009, S. 23) definierte die Arbeitszufriedenheit in ihrer Studie als „Einstellung zur Arbeitssituation [...], die sich aus kognitiv-evaluativen und aus emotionalen Bewertungen zusammensetzt und häufig einen Soll-Ist-Vergleich beinhaltet“. Ziel dieser Studie war es, den Ist-Zustand von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus verschiedenen Bereichen des Bildungswesens in Bezug auf die Zufriedenheit mit ihrer Arbeit zu erhalten. In ihrer Studie hatten die jüngsten Probanden die höchsten Zufriedenheitswerte (Mittelwert 6,00) und die 31-40-Jährigen (5,29) sowie die über 60-Jährigen die niedrigsten Werte (5,34). Über alle Altersstufen hinweg wurden hohe allgemeine Zufriedenheitswerte (über 5,00) festgestellt. Neben dem Alter wurden auch das Geschlecht, der Familienstand, der Bildungsabschluss und das Anstellungsverhältnis mit der Zufriedenheit in Zusammenhang gesetzt. Am zufriedensten waren einerseits junge, ledige Frauen (nicht älter als 30 Jahre) ohne Kind und akademische Ausbildung und andererseits 41 bis 50-Jährige verheiratete Frauen mit zwei Kindern, einem Monatsgehalt von mehr als 2.000 Euro brutto und einer akademischen Ausbildung. Im Gegensatz dazu, waren geschiedene Männer zwischen 31 und 40 Jahren am unzufriedensten. Außerdem wiesen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Elementarbereichs im Vergleich zu den anderen Probanden die höchsten (über 6,00) Zufriedenheitswerte auf (vgl. Schütz, S. 23 ff., S. 104 ff., S. 120 ff., S. 133 f. & S. 165).

Schult, Münzer-Schrobildgen und Sparfeldt (2014) führten 2006 und 2011 eine Längs- und Querschnittstudie zur Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern (n = 425) in Deutschland durch. Im Rahmen dieser Belastungsforschung wurde zudem die allgemeine

Zufriedenheit von den Lehrkräften mit Hilfe der Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit?“ (Schult et al., 2014, S. 63) gemessen. Als Antwortmöglichkeit gab es eine 10-stufige Skala von 0 (= ganz und gar nicht zufrieden) bis 10 (= ganz und gar zufrieden). Generell wurde die Arbeitszufriedenheit in dieser Studie als „Resultat eines erfolgreichen Umgangs mit den Belastungen des Berufs“ (Klusmann, 2011, S. 280, zit. n. Schult et al., 2014, S. 61) verstanden. Belastung und Zufriedenheit stehen laut den Autoren in engem Zusammenhang und beeinflussen einander. Das Ergebnis der Ein-Item Messung war, dass im Durchschnitt eine hohe Arbeitszufriedenheit bei den Lehrkräften vorhanden war (vgl. Schult et al., 2014, S. 61 ff.).

Der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) ließ 1990, 2001, 2006 und 2014 jeweils eine Studie zum Thema Berufszufriedenheit von Deutschschweizer Lehrkräfte durchführen. Nachfolgend werden nur die Ergebnisse und Methoden der aktuellsten Studie vorgestellt (Landert, 2014). Diese erfolgte im Kalenderjahr 2014, wobei 14.310 Lehrkräfte (= 43% der Mitglieder des Verbandes) an der Studie teilnahmen. Die Probanden mussten einen Online-Fragebogen mit 103 Fragen beantworten, wovon 88 Fragen zur Berufszufriedenheit zählten und 15 zur eigenen Person. Der Fragebogen beinhaltete acht Themenblöcke (Berufszufriedenheit, Gründe größter Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit (offene Fragen), Wiederwahl des Lehrberufs, Empfehlung des Lehrberufs an Dritte, Momente beruflicher Erfüllung, Momente beruflicher Belastung, Merkmale der Person und des Arbeitsplatzes, Offene Spalte für Bemerkungen), wobei der Fokus auf den Block Berufszufriedenheit gelegt wurde (68 Fragen). Landert (2014, S. 12) sieht die Zufriedenheit einer Person im Beruf als „ein Konstrukt, das die Zufriedenheit [...] mit verschiedenen Aspekten ihres Berufs zusammenfasst“. In seinem Modell definiert er 14 Faktoren (*Unterricht/Klasse, Kolleginnen und Kollegen, Schulische Reformen, Schulleitung, Schulbehörde, Eltern, Öffentlichkeit, Pensum/Vertrag, Weiterbildung, Lohn und Lohnentwicklung, Ausstattung des Arbeitsplatzes, Support durch spezialisierte Dienste, Balance von Arbeitszeit/Erholungszeit, Kantonale LehrerInnenorganisation*) der Berufszufriedenheit, die wiederum insgesamt 68 Aspekte beinhalten. Diese Aspekte sollten alle möglichen Felder des Lehrberufs abdecken. Die Gesamtzufriedenheit wurde als mathematischer Mittelwert aller Faktoren (unabhängig von der Anzahl der Aspekte) berechnet. Als Maßstab für die Einschätzung der Zufriedenheit verwendete er eine sechsstufige Skala, die von sehr unzufrieden (= 1) bis sehr zufrieden (= 6) reichte (vgl. Landert, 2014, S. 7 ff.).

Das Ergebnis der Studie kann in Abbildung 11 abgelesen werden.

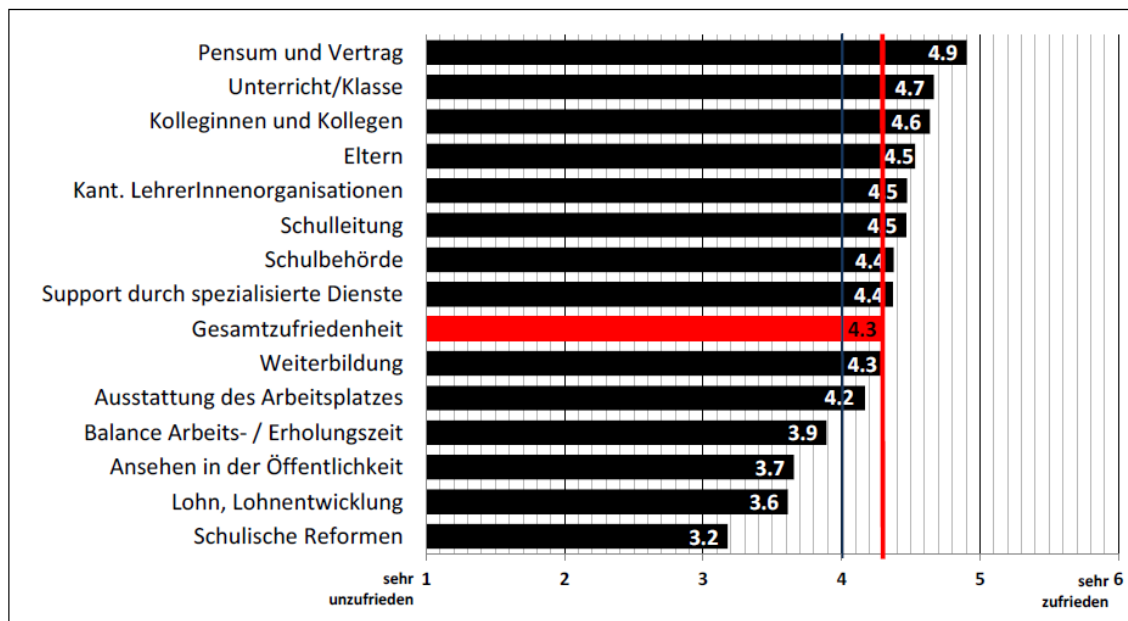


Abbildung 11: Gesamtzufriedenheit der 14 Faktoren (Landert, 2014, S. 18)

Sehr zufrieden waren die Lehrkräfte mit dem Pensum und dem Unterricht an sich sowie mit dem Kollegium und den Eltern. Weniger zufrieden waren sie mit den schulischen Reformen, der Lohnentwicklung und dem Ansehen in der Öffentlichkeit. Generell zeigte sich über alle Aspekte hinweg ein Zufriedenheitswert von 4,3. Weiters gaben 82% der Lehrerinnen und Lehrer an, den Beruf wieder zu wählen, wenn sie erneut die Wahl hätten und 75% würden den Lehrberuf nahestehenden Personen weiterempfehlen (vgl. Landert, 2014, S. 7 ff.).

2010 führte Wohoska im Rahmen ihrer Diplomarbeit eine Studie zum Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität bei 263 Wiener Lehrkräften (Volksschule, Hauptschule, Neue Mittelschule und Allgemein bildende höhere Schule) durch. Mit Hilfe eines Fragebogens, der später quantitativ ausgewertet wurde, und qualitativen Interviews untersuchte sie diesen Zusammenhang. Der Teil über die Arbeitszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer beschäftigte sich einerseits mit der allgemeinen Berufszufriedenheit, die mit der Frage „Sind Sie mit Ihrem Beruf generell zufrieden?“ (Wohoska, 2010, S. 47) erfragt wurde und andererseits mit der Zufriedenheit mit unterschiedlichen Faktoren wie Klassengröße und Arbeitspensum. Die Auswertung zeigte, dass 89,3 % der Befragten sehr oder eher zufrieden und nur 1,5% sehr unzufrieden mit ihrer Arbeit bzw. mit ihrem Beruf waren. Generell konnte ein hoher Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität festgestellt werden, wobei der sozioökonomische Status sowie andere objektive Faktoren wie zum Beispiel die Ressourcen am Arbeitsplatz oder die Arbeitsjahre keinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit hatten. Die subjektiven Variablen wie beispielsweise Belastungen,

Unterrichtsanforderungen und ähnliches zeigten hingegen einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit und die Lebensqualität. In der anschließenden qualitativen Befragung stellte sich heraus, dass „soziale Beziehungen einen wesentlichen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben“ (Wohoska, 2010, S. 118) (vgl. Wohoska, 2010, S. 2, S. 47 f., S. 117 ff.).

Die Arbeit von Grassl (2012), die an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen geschrieben wurde, beschäftigte sich mit der Berufszufriedenheit von 120 Lehrerinnen und Lehrern aus unterschiedlichen Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2). Das Ziel war es, Schulstufenvergleiche in Südtirol bezüglich der Belastung und Zufriedenheit von Lehrkräften durchzuführen. Als Messinstrument verwendete Grassl einen standardisierten Fragebogen, den Ipfling et al. im Jahr 1995 für ihre damalige Zufriedenheitsforschung entwickelten. Dieser Bogen erfasste die Berufszufriedenheit in drei Teilen (Grassl, 2012, S. 104): Im ersten Teil mussten die Befragten die Wichtigkeit von 35 Items für die Arbeitszufriedenheit auf einer Ratingskala (sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig oder unwichtig) einschätzen. Folgende Items waren im Fragebogen enthalten:

- *„Geselligkeit im Kollegium*
- *Eigener pädagogischer Handlungsspielraum*
- *Vertretung durch Berufsverband (ASM oder KSL)*
- *Erfolge in der unterrichtlichen Arbeit*
- *Anerkennung durch Eltern*
- *Erfolge in der erzieherischen Arbeit*
- *Anerkennung durch Vorgesetzte*
- *Besoldung*
- *Anerkennung durch die Schülerinnen/Schüler*
- *Arbeitszeit*
- *Anerkennung durch die Kolleginnen/Kollegen*
- *Status als Angestellte/r im öffentlichen Dienst*
- *Möglichkeit flexibler Arbeitsgestaltung*
- *Prestige in der Öffentlichkeit*
- *Arbeitsklima an der Schule*
- *Mitspracherecht bei schulischen Entscheidungen*
- *Bauliche Gegebenheiten der Schule*
- *Ausstattung der Schule*
- *Klassengröße*

- *Gewisse Konstanz der Arbeitsbedingungen*
- *Schulischer Einsatz gemäß den eigenen Wünschen*
- *Gewisse Reformfreudigkeit im Schulwesen*
- *Eigene fachliche und erzieherische Sicherheit*
- *Hoffnung auf beruflichen Aufstieg*
- *Anregungen durch Fortbildung*
- *Kooperation im Kollegium*
- *Beratung durch Schulinspektorat*
- *Stundenplangestaltung*
- *Vorwiegen pädagogischer Arbeit vor Verwaltungsarbeit*
- *Führungsstil der Schulleitung*
- *Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen*
- *Führungsstil des Schulinspektorats*
- *Möglichkeit, selbst Neues auszuprobieren*
- *Erhaltung meiner Gesundheit*
- *Keine ständigen Neuerungen/Reformen“* (Ipfling et al., 1995, S. 33, zit. n. Grassl, 2012, S. 238)

Im zweiten Teil wurden die Lehrerinnen und Lehrer erneut aufgefordert diese 35 Items zu bewerten, diesmal jedoch in Bezug auf ihre persönliche Berufszufriedenheit zum Zeitpunkt der Befragung. Als Antwortmöglichkeit gab es wieder eine vierstufige Skala mit folgenden Ausprägungen: sehr zufrieden, zufrieden, weniger zufrieden oder unzufrieden. Im dritten und letzten Teil des Fragebogens wurde die allgemeine Berufszufriedenheit anhand der Frage, ob die Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf wieder wählen würden, gemessen. Durch die ersten beiden Teile erhielt die Forscherin einerseits Informationen, welche Items die Lehrkräfte als wichtig oder unwichtig für die Berufszufriedenheit ansehen und andererseits welche Items bei den Probanden persönlich Zufriedenheit oder Unzufriedenheit hervorrufen. Ein Ergebnis der Studie war, dass 86,7% der Befragten, egal in welcher Schulstufe sie unterrichteten, den Lehrberuf wieder wählen würden, wenn sie vor einer erneuten Berufswahl stünden. Außerdem waren die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Vergleich zu anderen Lehrkräften aus Sekundarstufe 1 und 2 generell zufriedener. Unzufrieden waren die Lehrkräfte mit den sogenannten standespolitischen Komponenten wie Arbeitszeit, Lohn oder Aufstiegschancen (vgl. Grassl, 2012, S. 6, S. 104 ff., S. 129 ff.).

Werderits (2012) befragte im Rahmen ihrer Diplomarbeit an der Universität Wien 321 Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer über ihre Zufriedenheit mit der Arbeit. Dafür

entwickelte sie einen Fragebogen, dessen Determinanten und Items sich einerseits auf die Arbeitszufriedenheitstheorien stützten, andererseits auf eine qualitative Umfrage, die sie davor mit 30 Lehrkräften durchgeführt hatte. Schlussendlich untersuchte sie die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte anhand der folgenden acht Punkte:

- *„Organisatorische Aspekte*
- *Eltern*
- *Schüler/innen*
- *Kollegen/innen*
- *Schulleitung*
- *Schulbehörde*
- *Arbeitsinhalt und Arbeitsbedingungen*
- *Schule und Gesellschaft“* (Werderits, 2012, S. 20)

Innerhalb dieser Kategorien gab es wiederum 68 Aspekte, die laut der Autorin die Zufriedenheit beeinflussen. Im Fragebogen wurde beispielsweise die Fragebatterie in Bezug auf die Schulbehörde wie folgt formuliert (Werderits, 2012, S. 113): „Um als Volksschulpädagoge/in zufriedener zu sein, wünsche ich mir in Bezug auf die Schulbehörde ...“. Nach diesem Schema wurden alle Punkte abgefragt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer allgemein zufrieden waren (59 von 321 Befragten waren ganz zufrieden und 205 eher zufrieden), jedoch innerhalb einzelner Punkte Unterschiede festzumachen waren. Beispielsweise wünschten sich 54,8% der Lehrkräfte ein besseres Gehalt und 65,1% weniger Zeit- und Leistungsdruck von der Schulleitung. Außerdem stellte sie einen positiven Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und den sozialen Beziehungen fest: Je höher die Zufriedenheit mit den sozialen Beziehungen war, desto höher war auch die allgemeine Arbeitszufriedenheit (vgl. Werderits, 2012).

Die Tabellen 7 und 8 fassen die eben vorgestellten Studien noch einmal zusammen und lassen Tendenzen erkennen. Grundsätzlich wurde das Konstrukt Berufszufriedenheit von Lehrkräften in den meisten Fällen in Form einer quantitativen Fragebogenerhebung erfasst. Da die Zufriedenheit von vielen Aspekten abhängt, erfolgte die Messung auch anhand von mehreren Items. Dabei spielten die pädagogischen, die systemischen, sowie die organisatorischen und materiellen Komponenten eine wesentliche Rolle. Neben den eben genannten Einflussfaktoren wurden zusätzlich soziodemographische Daten, wie das Dienstalter und die Schulstufe, erhoben. Diese dienten später oft als Vergleichs- und Interpretationsvariablen. Es wurde also stets versucht das Konstrukt Arbeitszufriedenheit

anhand von einem oder mehreren Item(s) zu operationalisieren (vgl. Gehrman, 2007, S. 188 ff.; Rudow, 1995, S. 162).

Auch die Ergebnisse der Umfragen lassen es zu, gewisse Trends zu benennen. Generell kamen alle Studien zur Erkenntnis, dass die Lehrkräfte im Großen und Ganzen zufrieden mit ihrem Beruf sind. Zufriedenheitswerte von 80% waren keine Seltenheit. Zu dieser Schlussfolgerung kommen auch Rudow (1994, S. 171), Grunder und Bieri (1995, S. 261), sowie Ammann (2004, S. 70) und Schütz (2009, S. 21), die ebenfalls zahlreiche Untersuchungen näher analysierten. Bei mehreren Studien kam heraus, dass Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer zufriedener sind als Lehrkräfte aus der Sekundarstufe 1 oder 2.

Grundsätzlich stehen die sozialen Beziehungen, sei es im privaten Leben oder auch im System Schule (Kollegium), sowie die pädagogischen Komponenten und der pädagogische Handlungsspielraum in engem Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit. Das Arbeiten mit Kindern wird auch oft als Grund für die Berufswahl genannt (vgl. Ipfling et al., 1995).

Neben den hohen Zufriedenheitswerten stellten Bieri (2006) und Schult et al. (2014) fest, dass Lehrkräfte aber auch gleichzeitig extrem belastet sind. Das ist paradox und lässt einem auch am Konstrukt Berufszufriedenheit zweifeln (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 64). Rudow (1994, S. 169) sieht den Grund hierfür in der grundsätzlich positiven Einstellung zum Lehrberuf. Außerdem ist er der Meinung, dass Arbeitszufriedenheit und Belastung unabhängige Gefühlszustände sind und erstere überwiegend einstellungs- und motivationsbedingt ist und zweitens eher von Belastungsfaktoren abhängt. Die hohen Belastungen wirken sich erst dann negativ auf die Berufszufriedenheit aus, wenn sie anhaltend sind und in weiterer Folge negative Beanspruchungsfolgen hervorrufen (vgl. Rudow, 1994, S. 169). Eine andere Erklärung für die hohen Zufriedenheitswerte geben Grunder und Bieri (1995, S. 64), die behaupten, dass die Berufszufriedenheit von Lehrkräften nicht nur allein aus der Befriedigung des Arbeitsverhältnisses resultiert, sondern auch Folge eines gesunkenen Anspruchsniveaus ist. Dieser Meinung ist auch Merz (1979, S. 20), der darauf hinweist, dass das Konstrukt Zufriedenheit nicht nur Glück und Wohlbehagen beinhaltet, sondern ebenso Geduld, Passivität und Resignation. Zufrieden sein könnte demnach bedeuten, keine Ansprüche zu stellen oder zu meinen, dass es schlechter sein könnte (vgl. ebd.).

Aufgrund dieser paradoxen Ergebnisse müssen diese auch hinterfragt und nicht als gegeben angenommen werden.

Tabelle 7. Zusammenfassung der Studien

Studien zur Zufriedenheit von Lehrkräften nach 2000							
Jahr	Autorinnen und Autoren	Untersuchungsort	Stichprobe	untersuchte(r) Schultyp(en)	Methode	Messung	Ergebnisse
2000	Hofinger et al.	Österreich	6.861 Lehrerinnen und Lehrer	VS, HS, AHS, BHS, PS, SO, BS	quantitativ-Fragebogenerhebung - mehrere Items	- Allg. BZ: "Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit als LehrerIn insgesamt" (1 = "sehr zufrieden", 5 = "gar nicht zufrieden") - 14 Aspekte der BZ	31% sehr zufrieden; 51% eher zufrieden (bezgl. der allg. BZ); viele Lehrkräfte sind mit dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit nicht zufrieden
2004	Eurydice	Europa (30 Staaten)	keine Angaben verfügbar	keine Angaben verfügbar	Metaanalyse von diversen Studien	keine Angaben verfügbar	Lehrkräfte sind "im Großen und Ganzen zufrieden"
2004	Amman	Deutschland	66 Lehrerinnen	VS	qualitativ-empirisches, exploratives Verfahren (narratives Interview)	Auf Basis von Berufserfahrungen (Frage nach der Berufsbiographie)	Zufriedenheit im Beruf steht im engen Zusammenhang mit der Zufriedenheit im privaten Leben; Lehrkräfte sind zufrieden, weil sie gerne mit Kindern arbeiten
2009	Schütz	Deutschland (Hessen)	424 Lehrerinnen und Lehrer	EL, Sek 1, Weiterbildungsbereich	quantitativ-Fragebogenerhebung - mehrere Items	16 Aspekte der Arbeitssituation; einerseits durch 4 stufige Likert-Skala ("ja", "eher ja", "eher nein", "nein"), andererseits durch eine 7 stufige Zufriedenheitsskala (1 = "sehr unzufrieden" bis 7 = "sehr zufrieden")	junge weibliche Lehrkräfte sind am zufriedensten; generell hohe Zufriedenheitswerte über alle Aspekte hinweg (zwischen 5 und 6)
2014	Landert	Deutsch-Schweiz	14.310 Lehrerinnen und Lehrer	EL, VS, Sek. 1, AHS, BHS	quantitativ - Fragebogenerhebung - mehrere Items	14 Faktoren der Berufszufriedenheit, die 68 Aspekte beinhalten (sechsstufige Skala, die von „sehr unzufrieden“ (= 1) bis „sehr zufrieden“ (=6) geht)	Lehrkräfte erreichen auf der Skala einen durchschnittlichen Wert von 4,3; 82% würden den Beruf wieder wählen
2014	Schult et al.	Deutschland (Saarbrücken)	425 Lehrerinnen und Lehrer	keine Angaben verfügbar	quantitativ-Fragebogenerhebung - ein Item	- Allg. BZ: „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit?“ (0 = ganz und gar unzufrieden bis 10 = ganz und gar zufrieden)	"im Mittel eine hohe Arbeitszufriedenheit"

Tabelle 8: Zusammenfassung der Diplomarbeiten und Dissertationen

Diplomarbeiten bzw. Dissertationen zur Zufriedenheit von Lehrkräften nach 2000							
Jahr	Autorinnen und Autoren	Untersuchungsort	Stichprobe	untersuchte Schulstufe(n)	Methode	Messung	Ergebnisse
2010	Wohoska	Österreich (Wien)	263 Lehrerinnen und Lehrer	VS, AHS, HS, NMS	quantitativ - Fragebogenerhebung - mehrere Items & qualitative Interviews	Allg. BZ: „Sind Sie mit Ihrem Beruf generell zufrieden?“ (vierstufige Skala, die von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ geht) durch „subjektive“ und „objektive“ Faktoren;	89,3% der Lehrkräfte sind „sehr“ oder „eher zufrieden“ mit ihrem Beruf; hoher Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität
2012	Werderits	Österreich (Wien)	321 Lehrerinnen und Lehrer	VS	quantitativ - Fragebogenerhebung - mehrere Items	8 Kategorien mit 68 Aspekten (vierstufige Skala, die von „trifft ganz zu“ (= 1) bis „trifft nicht zu“ (= 4) geht)	59 von 321 sind „ganz zufrieden“ und 205 „eher zufrieden“
2012	Grassl	Südtirol	120 Lehrerinnen und Lehrer	VS, Sek. 1, Sek. 2	quantitativ - Fragebogenerhebung - mehrere Items	35 Items plus Frage nach der Wiederwahl des Berufes (vierstufige Skala, die von „sehr zufrieden“ (4) bis „unzufrieden“ (1) geht).	86,7% würden den Beruf wieder wählen; Volksschullehrkräfte weisen die höchsten Zufriedenheitswerte auf

In Bezug auf die Berufsunzufriedenheit stellten einige Studien fest, dass Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer am wenigsten zufrieden waren. Aspekte, die diese Unzufriedenheit auslösten, waren über mehrere Untersuchungen hinweg das Gehalt, das Ansehen in der Öffentlichkeit sowie der Leistungsdruck von den Vorgesetzten und der Gesellschaft.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass alle Studien trotz unterschiedlicher Forschungsmethoden und Items tendenziell hohe Zufriedenheitswerte von Lehrkräften unterschiedlicher Schulstufen feststellten. Auch würden viele Probanden den Lehrberuf wieder wählen, wenn sie vor der erneuten Wahl stünden. Die Ergebnisse der Studien zur allgemeinen Berufszufriedenheit dienen im zweiten Teil der Arbeit als Vergleichs- und Interpretationswerte.

2.2.6 Fächerspezifische Studien

Gemeinsam haben all diese Studien (Schütz, 2009; Ammann, 2004; Merz, 1979; Gehrman, 2003; Landert, 2014; Hofinger et al., 2000; Schult et al., siehe 2.2.6), dass sie die allgemeine Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern in Form von einem oder mehreren Items untersuchen, jedoch ohne konkrete Beziehungen zu den einzelnen Schulfächern bzw. zum Unterricht selbst herzustellen.

Aus den weiter oben vorgestellten Studien ist bekannt, dass Lehrkräfte grundsätzlich zufrieden mit ihrem Beruf sind, gleichzeitig aber auch oft hoch belastet und überfordert. In keiner der Untersuchungen erfolgte eine genauere Befragung über die Unterrichtsfächer, etwa welche Fächer als belastend oder nicht belastet und in weiterer Folge mit welchen Fächern die Lehrerinnen und Lehrer zufrieden und mit welchen nicht zufrieden sind. Im Bereich der Berufszufriedenheitsforschung gibt es laut Oesterreich (2015, S. 62) lediglich zwei Forschungen, die sich mit der Zufriedenheit von Sportlehrkräften beschäftigen. Escher (1998; zit. n. Oesterreich, 2015, S. 62) untersuchte die allgemeine Zufriedenheit sowie deren Teilzufriedenheiten und Wolters (2010) legte den Fokus auf die fächerspezifischen Merkmale, die in weiterer Folge zur Berufszufriedenheit beitragen. Escher (ebd.) führte eine quantitative Untersuchung an 1808 sächsischen Sportlehrkräften durch und stellte dabei eine hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit fest. 91% der Sportlehrerinnen und Sportlehrer würden den Beruf wieder wählen, das bedeutet, dass sie im Vergleich zu anderen Lehrkräften etwas zufriedener sind (vgl. Oesterreich, 2015, S. 62). Im Gegensatz zu Escher, interviewte Wolters (2010) 40 Sportlehrkräfte und wertete die Interviews qualitativ aus. Sie suchte nach Gründen, warum Sportlehrerinnen und Sportlehrer weniger belastet sind (Oesterreich & Heim, 2006; Schaarschmidt et al., 2004, zit. n. Wolters, 2010, S. 21) als ihre Kolleginnen und Kollegen

mit anderen Fächern oder wie Wolters (2010, S. 23) schrieb: „Bedingungen für eine bejahende Haltung zum Beruf einer Sportlehrkraft“. Die Berufszufriedenheit wird hier also indirekt untersucht. Die Auswertung erfolgte nach dem Konzept der Grounded Theory, wonach anhand der Interviews verschiedene Kategorien gebildet werden. Bei dieser Untersuchung wurden folgende Kategorien festgestellt, die jeweils mit einer passenden Aussage unterlegt wurden:

- *„Freude und Motivation:*

„Also, das macht mir hier so viel Spaß mit den motivierten Kindern“

- *Sportliche Vielfalt und Abwechslung zu anderen Fächern:*

„Es ist einfach eine schöne Abwechslung zu den anderen Fächern“

- *Ausgleich:*

„Es ist für die Schüler ein Ausgleich und für die Lehrer eigentlich auch so ein kleiner Ausgleich“

- *Sport als Freiraum:*

„Für die Schüler ist die Sporthalle auch so ein kleiner Ausbruch aus der Schule“

- *Umgang mit Schüler(inne)n und Atmosphäre:*

„Man lernt die Schüler auch von einer ganz anderen Seite kennen“

- *Erziehungs- und Bildungsziele:*

„Dass ich (...) auf junge Menschen auch erzieherisch einwirken kann“

- *Inklusion:*

„Ich erreiche eben alle Kinder“

- *Arbeitsaufwand:*

„Man kann eine Stunde aus dem Ärmel schütteln““ (Wolters, 2010, S. 30 ff.)

Zusammengefasst spricht Wolters (ebd.) von „Sportunterricht als Insel der Entschulung“. Der Bewegungs- und Sportunterricht hat den Lehrkräften zufolge eine kompensatorische Wirkung sowohl für die Schülerinnen und Schüler, als auch für die Lehrkräfte selbst. Im Unterricht herrscht eine andere angenehmere Atmosphäre als im Klassenzimmer und die Kinder und Jugendlichen sind meistens sehr motiviert und arbeiten mit. Genau aus diesen Gründen gefällt den Sportlehrerinnen und Sportlehrern ihr Beruf und sie sind in weiterer Folge auch zufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen (vgl. Wolters, 2010, S. 21 ff.).

2.2.7 Conclusio

Die vielen Studien bzw. Forschungen sowie Diplomarbeiten und Dissertationen der letzten Jahre in dem Bereich zeigen, dass ein großes Interesse in der Bildungsforschung vorhanden ist. Wie in vielen anderen Berufen, ist es auch im Lehrberuf wichtig, Zufriedenheit anzustreben, da die Lehrerinnen und Lehrer großen Anteil an der Entwicklung und Entfaltung von Schülerinnen und Schülern haben. Sie prägen das Lernklima und eine hohe Zufriedenheit wirkt sich positiv auf die Unterrichtsqualität aus (siehe 2.2.1). Demnach ist es auch wichtig, dass bereits Studierende (und auch Lehrende) mit dem Lehramtsstudium zufrieden sind und dabei vieles mitnehmen können, um später qualitativ hochwertigen Unterricht erteilen zu können.

Die Studien belegen, dass im Lehrberuf eine hohe Zufriedenheit herrscht, wobei aber gleichzeitig auch die Belastungen hoch sind. Einen großen Anteil an der Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer haben die pädagogischen Komponenten, also die pädagogische Arbeit selbst (vgl. Schütz, 2009, S. 23). Viele Lehrkräfte arbeiten gerne mit Kindern und Jugendlichen und führen dies häufig als Grund für ihre Berufswahl an. Diese hohen Zufriedenheitswerte lassen aber auch am Konstrukt Berufszufriedenheit zweifeln (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 64), was im Kapitel 2.2.3 und 2.2.4 nachgelesen werden kann.

In der ersten umfangreicheren Studie zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften stellte Merz (1979, S. 302) aufgrund seiner Ergebnisse zwei extreme Zufriedenheitstypen auf. Erstens den „Typ des zufriedenen Lehrers“, der wie folgt gekennzeichnet ist:

„weiblich – über 50 J. alt – mit langjähriger Berufserfahrung – unterrichtet in der Grundschule – verheiratet – extravertiert- relativ frei von sozialen Ängsten und Kontaktproblemen – religiös – mit dem Leben insgesamt zufrieden [...] – fühlt sich zum Lehrberuf berufen – wollte schon ,immer Lehrer werden‘.“ (Merz, 1979, S. 302)

Zweitens (das Gegenstück zum ersten) den „Typ des unzufriedenen Lehrers“, der diese Merkmale aufweist:

„männlich – unter 30 J. – höchstens ein bis drei Berufsjahre – alleinstehend [...] – mit seinem Leben insgesamt unzufrieden [...] – begann ursprünglich ein anderes Studium – betrachtet den Lehrberuf als einen ‚Beruf wie jeder andere – hat relativ starke Probleme mit seinen Schülern.“ (Merz, 1979, S. 302)

Diese Typen können auch heute noch teilweise bestätigt werden. Ebenfalls stellten neuere Studien fest, dass weibliche Personen, insbesondere ältere, zufriedener sind als

ihre Kollegen. Außerdem weisen damals wie heute Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer im Vergleich zu anderen Lehrkräften höhere Zufriedenheitswerte auf. Grundsätzlich gilt: je zufriedener eine Person mit ihrem Leben ist, desto zufriedener ist sie auch im Beruf.

Es gibt kein allgemeines Konzept, in dem die Berufszufriedenheit wissenschaftlich belegt operationalisiert wurde. Jede Studie bzw. Untersuchung verwendet unterschiedliche Methoden und Items, sodass im Endeffekt jeder Fragebogen bestimmte Teilaspekte der Berufszufriedenheit von Lehrkräften misst (vgl. Stahl, 1995, S. 107). Welche Determinanten und Aspekte dieses Konstrukt aufweist, ist subjektiv und von der Autorin oder vom Autor abhängig.

Auch gibt es im Bereich der pädagogischen Zufriedenheitsforschung keinen Konsens darüber, ob die Begriffe Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit getrennt voneinander zu betrachten sind oder nicht. In dieser Arbeit werden diese zwei Begriffe jedenfalls synonym verwendet.

2.3 Zur Ausbildung professioneller Standards (Spindler)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Ausbildung professioneller Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zunächst werden die Begriffe *Standards* und *Kompetenzen* definiert und analysiert, da diese für das Verständnis dieser Thematik grundlegend sind. Anschließend wird auf die Kompetenzentwicklung im Laufe des Lehramtsstudiums eingegangen. Das darauffolgende Unterkapitel 2.3.3 beschäftigt sich mit den 88 von Oser (2001, S. 230 ff.) erstellten professionellen Standards, welche die Grundlage des Fragebogens dieser Diplomarbeit bilden.

2.3.1 Definition von Kompetenz und Standard

Ähnlich wie bei den Begrifflichkeiten Berufszufriedenheit und Arbeitszufriedenheit gibt es auch bei dem Wort *Standards* unterschiedliche Definitionen und Assoziationen. Die Rede ist hier von Standards in Bildungssystemen, die als Reaktion auf die internationalen Leistungsvergleichsstudien, die Defizite im System festgestellt haben, aufgekommen sind. Zunächst stand die Erarbeitung von Standards für Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Dies zog auf der einen Seite Hoffnungen und auf der anderen Seite Ängste und Widerstände mit sich. Gehofft wurde und wird auf genaue Definitionen von Standards, die darauf abzielen, Lehrkräften im Unterricht eine Orientierung sowie Beurteilungsgrundlage zu geben. Dadurch kann ein bestimmtes Leistungsniveau leicht überprüft werden. Das Ziel ist es, dass möglichst viele Kinder und Jugendliche diese Bildungsstandards erreichen (vgl. Terhart, 2006, S. 29). Mayr (2006, S. 149) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Hoffnungswort“. Allerdings stoßen diese Standards auch auf Widerstand, da das Wort fälschlicherweise mit Standardisierung in Verbindung gebracht wird und laut den Kritikerinnen und Kritikern die Bildung und das Lernen nicht standardisiert werden können (vgl. Terhart, 2006, S. 29).

In einem zweiten Schritt erfolgte eine Einführung bzw. Formulierung von Standards für zukünftige Lehrkräfte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. ebd.). Terhart (2006, S. 30) kritisiert, dass diese Standards nur für die in der Ausbildung befindlichen Lehrerinnen- und Lehrer gelten und die derzeit in der Klasse stehenden Lehrkräfte ausgeklammert werden („Als ob die im Beruf befindlichen ca. 900.000 Lehrkräfte nicht mehr lernen könnten bzw. nicht mehr zu lernen brauchten oder sollten! Hat man sie schon abgeschrieben?“ (ebd.)).

Jetzt stellt sich die Frage, wie Standards definiert sind und was hinter diesem Begriff, der in der heutigen Zeit oft gebraucht wird, steckt. Grundsätzlich ist ein Standard in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein „Qualitätsmerkmal“ (Mayr, 2006, S. 149), also „eine möglichst präzise Festlegung der Eigenschaften, die ein Objekt oder ein Prozess haben

muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen“ (Terhart, 2004, S. 7). Laut Terhart (2006, S. 31) müssen Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in „möglichst präziser Weise die Ziele und erwartete Ergebnisse des ganzen Unternehmens ‚Lehrerbildung‘ beschreiben.“ Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind daher zu erreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten von angehenden oder bereits fertig ausgebildeten Lehrkräften (vgl. Terhart, 2006, S. 32). Dies darf jedoch nicht falsch verstanden werden, denn Standards sind keine „automatisierten Skills“ (Oser & Renold, 2005, S. 129), sondern kommen situativ zur Anwendung (vgl. ebd.). Oser (2001) fasst diesbezüglich passend zusammen:

„Ein professioneller Lehrerstandard ist eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erstellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden kann (Qualität), und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird.“ (Oser, 2001, S. 225 f.)

Zusätzlich unterscheidet Mayr (2006, S. 149) drei Arten von Standards: Erstens *Institutionen-Standards*, also Qualitätsmerkmale des Ausbildungsangebots, zweitens *Prozess-Standards*, die er als wünschenswerte Charakteristika des Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert und drittens *Personen-Standards*, die mit den erreichten Kompetenzen gleichzusetzen sind.

Im Zusammenhang mit Standards wird auch oft der Begriff *Kompetenz* verwendet, der im Vergleich zu den Standards eine übergeordnete Rolle spielt. In Deutschland hat das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2004) einen Bericht der Arbeitsgruppe mit dem Titel *Standards für die Lehrerbildung* veröffentlicht, der eine Übersicht über Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und dessen Bedeutung gibt. Darin werden Kompetenzen beschrieben, die in den Ausbildungen für die Lehrämter (in Deutschland) erworben werden müssen. Bevor darauf genauer eingegangen wird, muss jedoch das Konstrukt der Kompetenzen definiert werden. Grundsätzlich werden in der Literatur unter Kompetenzen „berufsbezogene Fähigkeiten“ (Terhart, 2004, S. 8) verstanden, die zum Lösen von Problemen in unterschiedlichen Situationen genutzt werden (vgl. Weinert, 2002, S. 27 f.). Eine sehr verständliche und passende Definition ist jene von Frey (2006, S. 3), der eine Kompetenz „als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten“ bezeichnet, „die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll“ lösen zu können.

Erpenbeck & Von Rosenstiel (2007, S. XII) unterscheiden in ihrem Kompetenzmodell (siehe Abbildung 12) zwischen Fertigkeiten (Wissen) und Qualifikationen, die zu den Kompetenzen einer Person zählen. Das Besondere einer Kompetenz (Handlungsfähigkeit) ist hier das selbstorganisierte Handeln in schwierigen Situationen, das erst durch die persönlichen Regeln, Werte und Normen möglich ist. Dieses Modell bezieht sich aber nicht nur auf Lehrerinnen und Lehrer, sondern findet auch in der Wirtschaft (in Unternehmen) Anwendung.

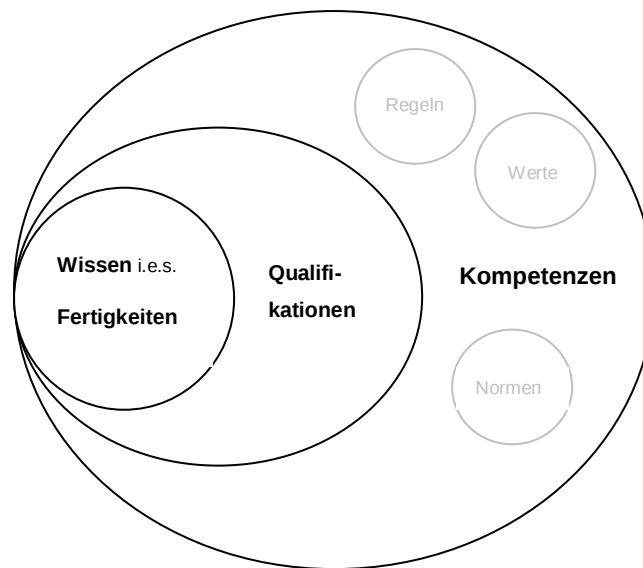


Abbildung 12: Kompetenzmodell (Erpenbeck & Von Rosenstiel, 2007, S. XII)

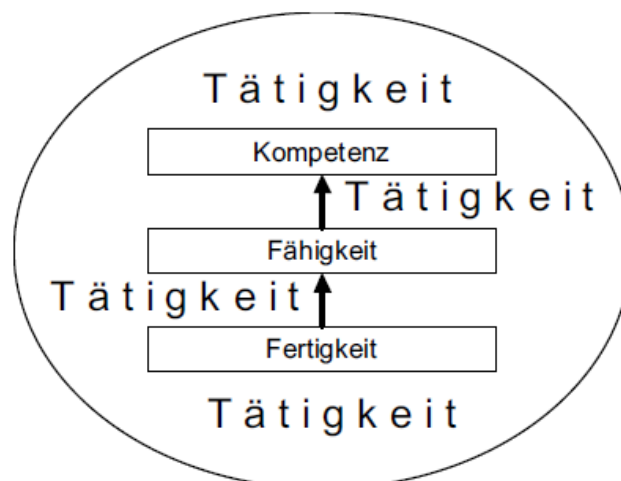


Abbildung 13: Kompetenzentwicklung (Frey, 2006, S. 32)

Betrachtet man die spezielle Kompetenz im Beruf, so zeigt sich, dass diese sowohl Fachkompetenz und Methodenkompetenz, als auch Sozialkompetenz und Personalkompetenz, beinhaltet. Diese Fähigkeiten sind keineswegs unabhängig voneinander (erlernbar), sondern systematisch miteinander verknüpft und bilden

zusammen die Handlungskompetenz einer Person. Abbildung 13 zeigt schematisch die Entwicklung einer Fertigkeit hin zur Kompetenz. Dabei steht die Tätigkeit des Individuums immer im Vordergrund (vgl. Frey, 2006, S. 32 f.).

Die erworbenen beruflichen Fähigkeiten (Kompetenzen) können laut Terhart (2004, S. 8) während des Studiums und danach unterschiedlich hoch ausgeprägt bzw. entwickelt sein. Um diese Ausprägung messen zu können bedarf es eines Maßstabs, der in diesem Fall ein Standard oder mehrere Standards sind. Durch die Anlegung dieser Standards wird klar, „welche der [...] Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind“ (ebd.). Eine Analyse von Frey (2006, S. 41 f.) über bereits bestehende Methoden zur Messung von Kompetenzen zeigte, dass diese überwiegend über Fragebögen (79%) und zum Teil auch über Interviews (9%) erhoben werden.

Um das Konstrukt der Standards und Kompetenzen anschaulicher zu gestalten wird nun ein Beispiel aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 zu den Standards in der Lehrerbildung (KMK, 2004, S. 7 ff.) vorgestellt. In diesem Beschluss wurde ein Kompetenzkatalog inklusive Standards für das Lehramt erstellt. Dieser Katalog beinhaltet wiederum verschiedene Kompetenzbereiche, wobei ein Kompetenzbereich beispielsweise das *Unterrichten* ist (vgl. ebd.). Die folgende Tabelle 9 zeigt Ausschnitte dieses Bereichs mit den dazugehörigen Kompetenzen und Standards.

Tabelle 9: Kompetenzkatalog des KMK am Beispiel Kompetenzbereich *Unterrichten* (KMK, 2004, S. f.)

Kompetenz 1 Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.	Die Absolventinnen und Absolventen... • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.

Kompetenz 2 Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.	Die Absolventinnen und Absolventen... • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft.

Die definierten Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bilden laut Terhart (2004, S. 4) keine formale Struktur in der Ausbildung, sondern versuchen nur, die Kompetenzen zu präzisieren. Die Standards beschreiben demnach die Kompetenzen näher und lassen gleichzeitig eine Messung dieser zu.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Kompetenzen messbar machen und den Grad der Kompetenzentwicklung angeben. Die Formulierung solcher Standards ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn eine entsprechende Überprüfung und Evaluation stattfindet, um auf Mängel oder Änderungen im System reagieren zu können (vgl. Terhart, 2004, S. 4).

2.3.2 Kompetenzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

So wie zwischen der Berufszufriedenheit von Lehrkräften und der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit, gibt es auch zwischen der Ausbildung von Lehrkräften und der erworbenen Kompetenz (die mit einem hochwertigen Unterricht verknüpft ist) einen Zusammenhang (vgl. König, 2010, S. 43; Terhart, 2004, S. 5). König (ebd.) vermutet, dass eine gute und hochwertige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung guten Unterricht und somit professionelles Handeln impliziert und in weiterer Folge die Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Dies bezeichnet er auch als Wirkungskette, die empirisch jedoch nicht belegt ist.

Die eben angesprochenen Kompetenzen bzw. die professionellen Handlungen müssen grundsätzlich erst erworben bzw. erlernt werden. In Bezug auf die Fähigkeiten von Lehrkräften passiert dies zuerst im Zuge der Ausbildung, also der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung, und später in der Fortbildung sowie Weiterbildung während des Ausübens des Berufs. Kompetenzen entstehen erst durch eine Tätigkeit (vgl. Frey, 2006, S. 32) und entwickeln sich fortlaufend. Eine Lehrerinnen bzw. ein Lehrer durchläuft mehrere Phasen, ehe er oder sie zur Expertin bzw. zum Experten wird (siehe Tabelle 10, vgl. König, 2010, S. 53).

Tabelle 10: Entwicklung von Lehrerexpertise (König, 2010, S. 53)

Novize (<i>novice</i>)	Lehrerausbildung
Fortgeschrittener Anfänger (<i>advanced beginner</i>)	
Kompetent Handelnder (<i>competent performer</i>)	Berufseinstieg
Profiliertes (<i>proficiency</i>)	Ab etwa 5. Berufsjahr
Experte (<i>expertise</i>)	

Am Beginn dieser Entwicklung stehen die Lehramtsstudierenden. Diese werden im Modell von Berliner (2004, zit. n. König, 2010, S. 53) Novizen (*novices*) oder Anfänger genannt. Sie besitzen noch kein professionelles Wissen und müssen erst ein Fundament mit praktischem und theoretischem Basiswissen (Begriffe, Konzepte, grundlegende Regeln des Unterrichtens etc.) schaffen, ehe sie zu unterrichten beginnen können. Im Laufe des Studiums werden Erfahrungen gemacht und professionelles Wissen ausgebildet. Kurz vor dem Abschluss wird der Novize zum fortgeschrittenen Anfänger (*advanced beginner*) und erarbeitet sich auf dieser Stufe praktisches Wissen, das nichts anderes ist als Erfahrungswissen, das beim Unterrichten gesammelt wurde. Dabei nimmt die Reflexion eine wichtige Rolle ein. Im dritten Stadium werden die Lehramtsstudierenden beim Berufseinstieg zu kompetent handelnden Personen (*competent performers*), die sich ihrem Handeln und den gemachten Entscheidungen bezüglich des Unterrichts bewusst sind und eigenständig agieren. Dabei sind sie aber weder schnell noch flexibel. Diese Stufe erreichen viele Lehrerinnen und Lehrer erst nach drei bis fünf Jahren im Beruf. Nur wenige Lehrkräfte schaffen es zum Profilierten (*proficiency*), der dadurch gekennzeichnet ist, dass er seine Tätigkeiten automatisiert und eine ganzheitliche Sicht auf Unterrichtssituationen hat. Über diesem Stadium steht nur mehr der Experte (*expertise*), der über eine ausgeprägte Automatisierung sowie über verknüpft und vernetztes Wissen verfügt. Diese letzte und fünfte Stufe wird nur von einzelnen Lehrkräften erreicht (vgl. König, 2010, S. 53 ff.; S. 59).

Berliner (2004, zit. n. König, 2010, S. 55) beschreibt den Prozess vom Novizen zum Experten als eine „zunehmende Automatisierung von Basisprozeduren, Steigerung der Geschwindigkeit und Flexibilität bei der Ausübung zentraler beruflicher Tätigkeiten“.

Bromme (1992, S. 100, zit. n. König, 2010, S. 59) fasst das Besondere dieses Wissens passend zusammen: „Die Verschmelzung von Kenntnissen verschiedener Herkunft ist das Besondere des professionellen Wissens von Lehrern gegenüber dem kodifizierten Wissen der Fachdisziplinen, in denen sie ausgebildet sind.“

Grundsätzlich entwickeln sich die beruflichen Fähigkeiten im Verlauf der Aus- und Weiterbildung, das bedeutet, dass die Ausbildungswege daran angepasst werden müssen. Wird ein Lehramtsstudium abgeschlossen, so sollten die Absolventinnen und Absolventen bestimmte Kompetenzen erworben haben. Diese können mit Hilfe der Standards (siehe Kapitel 2.3.1) auch ermittelt werden (vgl. Terhart, 2004, S. 9).

Neben diesem Entwicklungsmodell gibt es auch andere Topologien, die versuchen das professionelle Lehrerinnen- und Lehrerwissen zu beschreiben. Dabei ist laut König (2010, S. 56), der auf die Werke von Shulman (1987) und Bromme (1992) zurückgreift, eine Dreiteilung von professionellem Wissen (oder Professionswissen) in *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *allgemeines pädagogisches Wissen* gängig. Dieses Wissen bildet gemeinsam mit den affektiven und motivationalen Merkmalen die professionelle Kompetenz von angehenden und berufstätigen Lehrkräften (siehe Abbildung 14, vgl. König, 2010, S. 66). Die affektiven und motivationalen Merkmale können ebenfalls in drei Bereiche gegliedert werden, nämlich in Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation. All diese Facetten können als Voraussetzungen von Lehrerinnen- und Lehrern gesehen werden, um den Unterrichtsalltag und andere Anforderungen (siehe Abbildung 15) im Lehrberuf bewältigen zu können (vgl. König, 2010, S. 66).

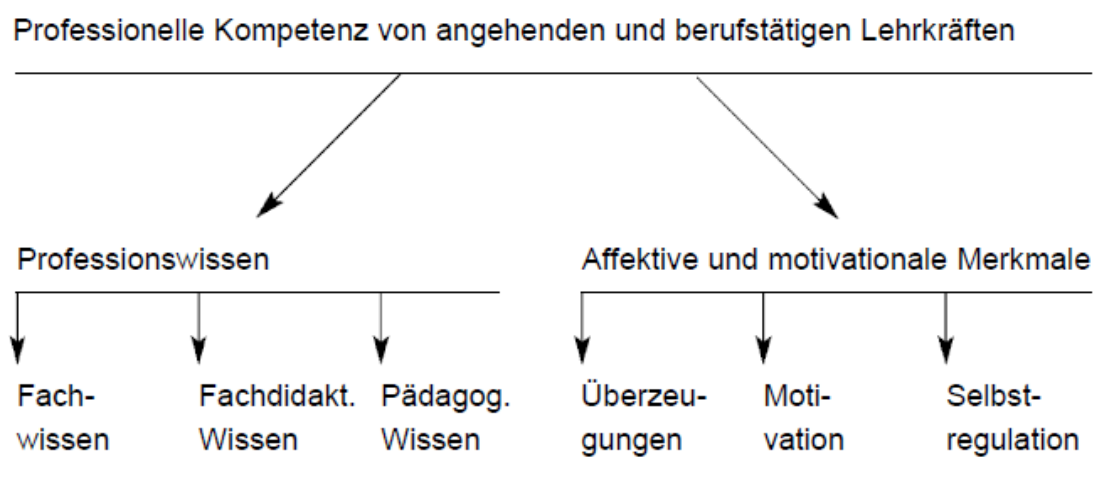


Abbildung 14: Modell professioneller Kompetenz (König, 2010, S. 66)

Berufliche Aufgaben	Situationen
A: Unterrichten	1. Auswahl/Einordnung von Unterrichtsthemen 2. Unterrichtsplanung 3. Vorbeugung von und Umgang mit Störungen
B: Beurteilen und Beraten	1. Diagnose von Schülerleistungen 2. Umgehen mit Fehlern, Rückmeldung geben 3. Leistungsbeurteilung 4. Beratung von Schüler/innen und Eltern

Abbildung 15: Zentrale berufliche Aufgaben von Lehrkräften (König, 2010, S. 67)

Auch Terhart (2004, S. 5) ist wie König (2010) der Meinung, dass die Arbeit einer Lehrkraft fachwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen erfordert. Zusätzlich benötigen laut ihm die Lehrerinnen und Lehrer jedoch noch „psychologisch-diagnostische sowie kommunikative und soziale Kompetenzen“ (ebd.), um den Alltag meistern zu können.

Was bedeutet dies nun für die Universitäten oder Hochschulen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden? Grundsätzlich sollten alle gemeinsam und kooperativ das Ziel verfolgen „den übergreifenden, schrittweisen Prozess der Herausbildung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen von Lehrern zielgerichtet und kontrolliert auszugestalten“ (Terhart, 2004, S. 6). Einerseits sollen angehende Lehrkräfte professionelles Wissen und Handeln entwickeln, andererseits sollen sie Kompetenzen erwerben, die auf das Berufsleben vorbereiten (vgl. Terhart, 2004, S. 6). Dazu müssen sich die Institutionen fragen,

- *„welche Kompetenzen wann vorzuliegen haben,*
- *an welchen Studien- und Ausbildungselementen diese Kompetenzen erworben werden können und*
- *anhand welcher Standards sich das Ausmaß der Erreichung der Kompetenzen ermitteln lässt.“* (Terhart, 2004, S. 7)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur die Erstausbildung (Studium) beinhaltet, sondern auch die Fort- und Weiterbildung während der Berufsausübung. Sie ist weiters darauf ausgerichtet, die Lehrkräfte auf das berufliche Leben und dessen Bedingungen vorzubereiten sowie die bereits erworbenen Kompetenzen aufrechtzuerhalten bzw. weiterzuentwickeln. Dabei dient das Studium mit dem erworbenen Wissen als Grundlage für den Übertritt in den Beruf. In den folgenden ersten Jahren werden die Kompetenzen dann weiterentwickelt und ausgeformt (vgl. Terhart, 2004, S. 6; S. 8 f.).

2.3.3 Die Oserschen Standards

In diesem Unterkapitel wird der Ansatz von Oser (2001) zur Ausbildung professioneller Standards, der im Zuge seiner Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystemen entwickelt wurde, vorgestellt und besprochen. Da dieser Ansatz die Grundlage für den Fragebogen dieser Diplomarbeit bildet, wird nun näher darauf eingegangen.

Erfolgreiches unterrichtliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern hängt nicht nur vom Wissen dieser ab, sondern von den Kompetenzen, die sie besitzen. Oser (2001) hat 88 Standards für das Lehrerinnen- und Lehrer-Handeln entwickelt, die in der Ausbildung erlernt und später gekonnt werden müssen. Diese professionellen Standards sind so konzipiert, dass sie sowohl messbar als auch vergleichbar sind (vgl. Oser & Renold, 2005, S. 119). Das Ziel dieses Ansatzes ist neben der Formulierung von Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung „die Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Erfassung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften [...]“ (Oser & Renold, 2005, S. 119). Und genau dieses Instrument nutzt die vorliegende Diplomarbeit um die Ausbildung professioneller Standards an der Universität und den Pädagogischen Hochschulen zu messen. Näheres dazu kann im Kapitel 3.2.2 nachgelesen werden.

Wie kamen Oser und seine Forschungsgruppe zu den 88 Standards? Dafür wurde eine Quasi-Delphi-Studie durchgeführt, die mehrere Schritte beinhaltete. Zu Beginn formulierten die Autorinnen und Autoren gemeinsam mit Didaktikerinnen und Didaktikern, sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern einige Standards, die für sie als wichtig angesehen wurden. Im nächsten Schritt wurden diese Standards von ihnen mit Hilfe einer Nominalskala (zwei Ausprägungen: absolut notwendig und nicht notwendig) bewertet, mit dem Ziel die Anzahl der Standards zu minimieren. In der dritten und letzten Phase wurden die restlichen Standards wieder verschiedenen Didaktikerinnen und Didaktikern vorgelegt mit der Aufgabe, die nicht notwendigen wegzunehmen. Auf diese Art konnten Oser und seine Forschungsgruppe letzten Endes 88 Standards für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer formulieren bzw. zusammenstellen (vgl. Oser, 2001, S. 230; Oser & Renold, 2005, S. 132).

Vor der eigentlichen Umfrage wurden diese zusätzlich in mehrere Standardgruppen zusammengefasst (vgl. Oser, 2001, S. 230). Die nachfolgende Tabelle 11 zeigt eine Übersicht über die 12 Gruppen.

Tabelle 11: Übersicht über die Standardgruppen (Oser, 2001, S. 230)

1.	Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
2.	Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
3.	Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4.	Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5.	Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6.	Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7.	Leistungsmessung
8.	Medien
9.	Zusammenarbeit in der Schule
10.	Schule und Öffentlichkeit
11.	Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12.	Allgemeindidaktisch und fachdidaktische Kompetenzen

Die genaue Beschreibung der einzelnen Standardgruppen inklusive Standards und Antwortmöglichkeiten erfolgt im zweiten Teil dieser Arbeit, nämlich bei der Entstehung des Fragebogens. Dort wird auf die oben genannten Gruppen eingegangen und erläutert, wie diese im Fragebogen Anwendung finden.

Ähnlich wie andere Autorinnen und Autoren (vgl. Kapitel 2.3.1) definiert Oser (1997, S. 28, zit. n. Altrichter & Prexl-Krausz, 2011, S. 929) Standards als „optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen“.

Laut Oser (2001, S. 215 ff.) müssen einige Aspekte und Kriterien erfüllt werden, ehe ein Standard als solcher bezeichnet werden darf. Beispielweise ist ein Standard erst dann ein Standard, wenn die *Anerkennung*, die *Bestätigung absoluter Notwendigkeit als Norm* und die *Qualitätssicherung* gegeben sind. Ersteres ist dann der Fall, wenn einerseits ähnliche Institutionen ebenfalls viel Wert auf die Ausbildung dieser speziellen Kompetenz legen und andererseits, wenn Einigkeit darüber besteht, dass diese Fähigkeit in der Praxis sowie in Übungs- oder Vorzeigeschulen vorhanden sein muss. Zweiteres, also die Normierung im Bezugssystem, bedeutet, dass von Expertinnen und Experten wenige Kompetenzen festgelegt werden und diese im Kollegium Akzeptanz finden. Die Normierung muss „für alle plausibel sein und zugleich die Praxis in ihrer ganzen Problemlage erhellen“ (Oser, 2001, S. 216). Der letzte Aspekt, die Qualitätssicherung, meint die Validität und Reliabilität der Kompetenzen. Diese drei Gesichtspunkte zusammen sind Voraussetzungen für die Festlegung von professionellen Standards (vgl. Oser, 2001, S. 215 ff.).

Zusätzlich zu den eben genannten Voraussetzungen müssen professionelle Standards noch weitere Kriterien erfüllen, um sicher zu gehen, dass sie sich von gewöhnlichem Wissen und Können abheben (vgl. ebd.). Oser (2001, S. 217 ff.) beschreibt in seinem Beitrag *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen* anhand eines Beispiels den systematischen Prozess eines seiner 88 formulierten Standards. Im folgenden Entstehungsprozess geht es um den Standard „*Eine Leistung bewerten und sie fördernd zurückmelden*“ (Oser, 2001, S. 217), der in erster Instanz schon alle drei Voraussetzungen (Anerkennung, Bestätigung absoluter Notwendigkeit als Norm und Qualitätssicherung) erfüllt. Der nächste Schritt ist eine Analyse des Standards im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis.

Für die Festlegung dieses Standards als professionellen Standard müssen vier Gegebenheiten vorhanden sein bzw. zutreffen. Abbildung 16 zeigt schematisch den Zusammenhang dieser vier Ebenen, die alle in gewisser Weise zusammenspielen und als gleichwertig zu betrachten sind (vgl. Oser, 2001, S. 217 ff.).

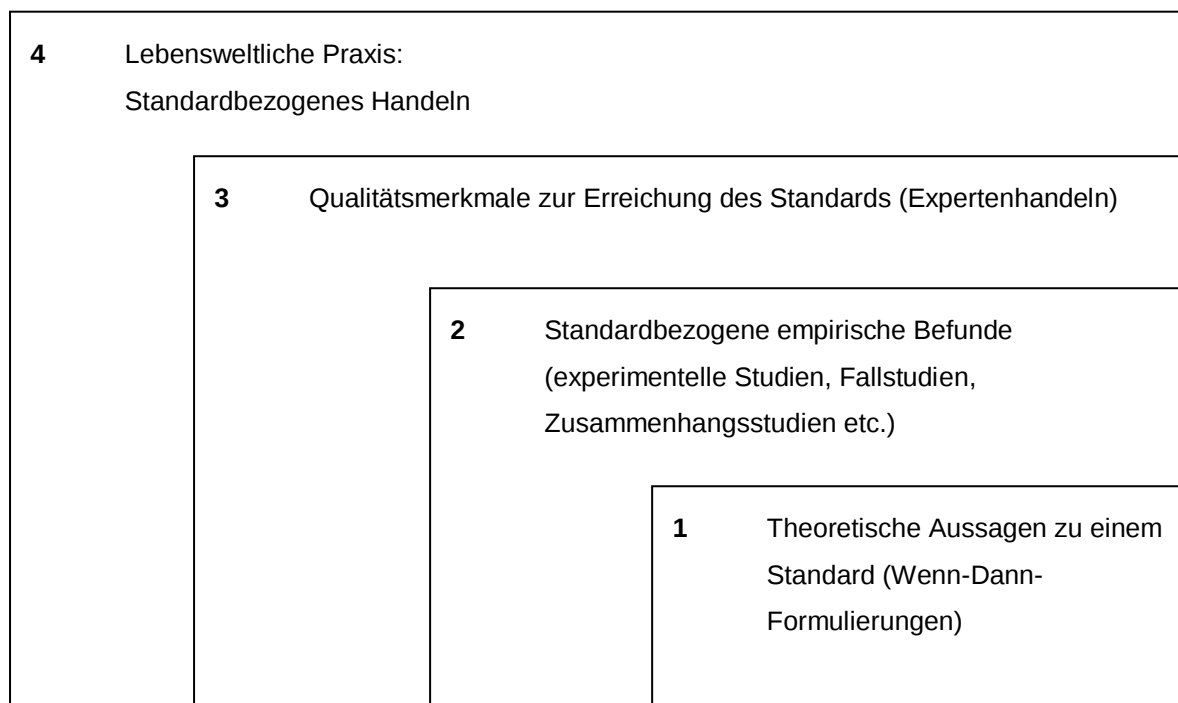


Abbildung 16: Überschuss an kriteriellen Ressourcen eines je höheren Niveaus zur Beschreibung der Standards (Oser, 2001, S. 218)

Diese vier Kriterien können auf das oben angeführte Beispiel zur Leistungsbewertung bezogen werden. Zunächst muss es Theorien zu dem Thema Leistungsmessung (z.B. „Theorien, die die Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsstile und unterschiedlicher Rückmeldungen auf die nachherige Leistung der Kinder voraussagen“ (Oser, 2001, S. 219)) geben, die die Wirksamkeit verschiedener Methoden und Prozesse beschreiben. Diese Theorien und das Wissen um diese sind die Voraussetzungen für das

professionelle Beurteilen von Lehrerinnen und Lehrern. Die nächste Ebene beschäftigt sich mit der empirischen Befundlage, also mit Studien und Befragungen zur Leistungsmessung (z.B. „empirische Untersuchungen zu den sozialen Bezugsnormen“ (Oser, 2001, S. 220)), die bestimmte Theorien verifizieren oder falsifizieren. Hier muss angemerkt werden, dass kein empirisches Ergebnis die Wirklichkeit und das Spannungsfeld Lehrerin oder Lehrer und Schülerin oder Schüler gänzlich beschreiben kann. Das nächsthöhere Niveau beinhaltet Qualitätsmerkmale, die durch die Theorie und Empirie sowie durch die berufliche Praxis begründet sind, und in weiterer Folge als Normen für die Messung von Standards herangezogen werden. Die vierte und letzte Ebene bezieht sich auf die lebensweltliche Praxis, denn jedes professionelle Handeln einer Lehrkraft ist in die Praxis eingebettet. Um auf das Beispiel zurückzukommen: Lehrerinnen und Lehrer haben schon immer Schülerinnen und Schüler benotet und bewertet sowie Rückmeldungen gegeben und. Deshalb ist diese letzte Ebene wichtig, weil professionelles Verhalten bzw. Handeln immer mit dem Kontext zu tun hat (vgl. Oser, 2001, S. 217 ff.).

Die Anwendung der vier Kriterien auf jeden der 88 Standards hat zur Folge, dass diese anschließend theoretisch und empirisch abgesichert sind. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Theorie, Empire und Praxis (vgl. Oser 2001, S. 224 f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Standards erst dann professionelle Standards sind, wenn sie bestimmte Aspekte und Gesichtspunkte erfüllen. Es ist daher viel Wissen notwendig, um einen solchen professionellen Standard festzulegen (vgl. Oser, 2001, S. 225).

Das Ziel von Oser war nicht nur die Formulierung von Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern auch die Entwicklung eines geeigneten Instruments zur Messung dieser. Dafür muss zuerst überlegt werden, was die Standards bzw. deren Messung über die untersuchende Person aussagen sollen. Oser (2001, S. 229) stellt in seinem Bericht klar: „Es soll nicht überprüft werden, ob ein Standard auch wirklich beherrscht wird, sondern nur, ob und in welcher Verarbeitungstiefe er erworben worden ist.“ Es geht bei der Überprüfung also nur um die subjektive Einschätzung (oder Überzeugung), inwiefern und mit welcher Intensität ein Standard ausgebildet wird bzw. wurde. Das heißt, dass die tatsächliche Ausbildung (Curriculum) nicht einbezogen wird und somit nur die Meinung der Probanden hinsichtlich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wichtig ist. Dies kann bedeuten, dass ein Standard beispielsweise laut den Befragten in der Ausbildung nicht Anwendung gefunden hat bzw. ausgebildet wurde (im negativen Fall), obwohl dieser im Curriculum steht und eigentlich gelehrt werden müsste (vgl. Oser, 2001, S. 250).

Weiters ist für Oser (2001, S. 228 f.) noch wichtig, wie bedeutungsvoll ein Standard für die angehenden Lehrkräfte ist und wie wahrscheinlich es ist, dass sie diesen in Zukunft im Beruf auch anwenden. Aufgrund dieser drei Anliegen verwendet Oser (2001, S. 250) zur Messung der Standards drei Skalen (*Verarbeitungstiefe*, *Bedeutung* und *Anwendungswahrscheinlichkeit*, siehe Tabelle 12), die bei jedem Standard abgefragt werden.

Tabelle 12: Übersicht der Antwortformate (Oser, 2001, S. 251 ff.)

Antwortformate		
<i>Verarbeitungstiefe</i>	<i>Bedeutung</i>	<i>Anwendungswahrscheinlichkeit</i>
1 = habe nichts von diesem Standard gehört	1 = nicht bedeutungsvoll	In meiner Lehrertätigkeit werde ich dies...
2 = habe theoretisch davon gehört	2 = ziemlich bedeutungsvoll	1 = nicht beachten
3 = habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	3 = sehr bedeutungsvoll	2 = ab und zu beachten
4 = habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden		3 = häufig beachten
5 = habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden		

Im ersten Schritt müssen die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer angeben, wie tief ein Standard im Zuge ihrer Ausbildung verarbeitet wurde. Dies geschieht mit Hilfe einer fünfstufigen Skala, die in Tabelle 12 in der Spalte Verarbeitungstiefe dargestellt wird. Diese Skala soll Auskunft geben, mit welcher Intensität ein Standard ausgebildet wurde. Je höher die Zahl, desto tiefer und intensiver (Verknüpfung von Theorie, Übung und Praxis) wurde laut den Befragten ein Standard behandelt (vgl. Oser, 2001, S. 251). Laut Mayr (2006, S. 150) ist es „für die Aneignung professioneller Kompetenz [...] zwingend notwendig [...], dass alle drei Lernwege beschritten werden.“

In der zweiten Runde werden die (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer gefragt, welche Bedeutung der Standard für sie persönlich hat („1 = nicht bedeutungsvoll; 2 = ziemlich bedeutungsvoll; 3 = sehr bedeutungsvoll“ (Oser, 2001, S. 255)).

Zum Schluss wird erhoben, wie wahrscheinlich es ist, dass der Standard in Zukunft bei den Studierenden Anwendung findet („In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies 1 = nicht beachten; 2 = ab und zu beachten; 3 = häufig beachten“ (Oser, 2001, S. 255)). Dies wird laut Oser (2001, S. 229) deshalb abgefragt, weil angenommen wird, dass es nicht immer einen Zusammenhang zwischen hoher Bedeutung und Praxisrelevanz gibt.

Jetzt stellt sich die Frage, wie diese drei Skalen zusammenhängen und was daraus schlussgefolgert werden kann. Angenommen die Verarbeitungstiefe ist laut einer Person schwach ausgeprägt, also ein Standard wurde weniger tief oder gar nicht ausgebildet, und die Bedeutung wird aber hoch eingeschätzt, so kann daraus geschlossen werden, dass ein Defizit in der Ausbildung besteht. Der Standard wäre für sie wichtig, wurde jedoch im Zuge ihrer Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht ausgebildet. Ebenfalls negativ zu deuten wäre es, wenn die Befragten von einem Standard noch nichts gehört haben, ihn jedoch in der Praxis einsetzen würden (vgl. Oser, 2001, S. 228 f. & S. 250 f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Oser (2001) und sein Team 88 professionelle Standards entwickelten, die ihrer Meinung nach von angehenden Lehrerinnen und Lehrern gekannt werden müssen. Auch hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung laut Mayr (2006, S. 150) „zu gewährleisten, dass diese Kompetenzen erworben werden, indem die Studierenden zu diesen Bereichen theoretische Kenntnisse erwerben, Übungen absolvieren und Lernerfahrungen im Praxisfeld machen“. Dies bedeutet, dass Theorie und Praxis miteinander verbunden werden müssen, um Kompetenzen überhaupt erst ausbilden zu können (vgl. Oser & Renold, 2005, S. 121).

2.4 Universität und Pädagogische Hochschule – zur Ausbildung (Bernglau)

Mit dem *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*, das am 12.06.2013 vom österreichischen Nationalrat beschlossen und am 11.07.2013 kundgemacht wurde, ist das Hochschulgesetz erstmals seit 2005 und das Universitätsgesetz seit 2002 abgeändert worden (vgl. BGB1. I Nr. 124/2013). Das Österreichische Bildungsministerium, damals noch Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), unter der Leitung von Dr. Claudia Schmid reagierte damit, in Kooperation mit dem damaligen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, geführt von Dr. Karlheinz Töchterle, auf die Anforderung international vergleichbare Standards auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung einzuführen (vgl. BMBF, 2014).

Zahlreiche andere österreichische Studiengänge, sowohl an Hochschulen als auch an Universitäten, hatten dies bereits ab den frühen 2000er Jahren auf Grund der Bologna-Erklärung aus dem Jahre 1999 umgesetzt. Studien, die vormals mit einem Diplom abschlossen hatten, wurden auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt, um einen gemeinsamen *europäischen Hochschulraum* zu schaffen. Ziel diese, von insgesamt 29 europäischen Regierungen unterstützten Vorhabens, ist es, für mehr Transparenz und Vergleichbarkeit im tertiären Bildungsbereich auf europäischer Basis, aber auch für eine gesteigerte studentische Mobilität zu sorgen (vgl. Alesi, Bürger, Kehm & Teichler, 2005, S. 12).

In den nun folgenden Kapiteln wird zunächst genauer darauf eingegangen, wie diese Umstrukturierung in den Lehramtsstudien allgemein aussieht und wie diese im Speziellen für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport an der Universität Wien, sowie dem Entwicklungsverbund Süd-Ost implementiert wurden – dies erfolgt anhand einer Curriculums-Analyse der tertiären Bildungseinrichtungen.

2.4.1 PädagogInnenbildung NEU

Grundlegende Ziele der Initiative *PädagogInnenbildung NEU* stellen die „inhaltliche Aufwertung und weitere Akademisierung des Lehrberufs“, (BMBF, 2016, S. 1) die Harmonisierung, also verbesserte Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Hochschulen, sowie die Vereinheitlichung der Ausbildung aller pädagogischen Berufsgruppen, vom Elementar-, über den Primar- bis hin zum Sekundarbereich dar (vgl. BMBF, 2016, S. 1)

Zur Umsetzung dieser Vorhaben wurde eine Expertengruppe unter der Führung von Dr. Peter Härtel eingesetzt, die 2011 unter anderem folgende Empfehlungen für den Sekundarbereich (AHS bzw. NMS) veröffentlichte:

Die Ausbildung soll zunächst ein Bachelorstudium im Umfang von acht Semestern (240 ECTS) umfassen, wobei ein Teil davon, der sogenannte „Gemeinsame Pädagogische Kern“, für alle Lehrberufe ident ist, sowie ein zweiter Part, bei dem jedoch nach beruflichen Einsatzfeldern differenziert wird. Nach Absolvierung dieses Abschnitts folgt eine einjährige Induktionsphase, während der die Studierenden berufspraktisch tätig sind und von einer Mentorin oder einem Mentor, in Zusammenarbeit mit der Hochschule bzw. Universität, begleitet werden. Den Abschluss des Studiums bildet ein zwei- bis dreisemestriges Masterstudium (60-120 ECTS), das parallel oder im Anschluss an die Induktionsphase absolviert werden kann (vgl. Härtel, Schnider, Fischer, Hopmann & Koenne, 2011, S. 6 ff.).

Diese Vorschläge wurden von der Regierung mit wenigen Ausnahmen (Masterstudium 60 bis 90 ECTS; 1-2 jährige Induktionsphase) in den Gesetzestext übernommen (vgl. BGB1. I Nr. 124/2013).

Bei Betrachtung folgender Presseaussendung des Unterrichtsministerium zum Beschluss der neuen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: „Die Ausbildung im Sekundarbereich erfolgt wie bisher an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, durch die Ausrichtung an gemeinsamen Rahmenvorgaben und Standards wird die wissenschaftliche Komponente der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und die berufspraktische Komponente der Ausbildung an den Universitäten gestärkt“ (BMBF, 2014), wird der, zukünftig auf national aber auch international vergleichbare Standards gerichtete Fokus ersichtlich. In der selben Stellungnahme wird verlautbart, dass die Formulierung der neuen kompetenz- und standardorientierten Curricula durch die Hochschulen (Studienkommission) bzw. die Universitäten (Curricularkommission) selbst stattfindet.

Die Umsetzung der Neugestaltung der Studienpläne durch die Universität Wien sowie dem Entwicklungsverbund Süd-Ost für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ wird im nun Folgenden aufgearbeitet.

2.4.2 Curriculum-Analyse

Für die Analyse wurde einerseits das *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien*, das mit dem Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2014, 39. Stück, Nummer 214 veröffentlicht wurde

(vgl. Universität Wien, 2014) und andererseits das *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*, das im Kooperationsprojekt Entwicklungsverbund Süd-Ost entstanden ist, herangezogen. Das zweitgenannte Curriculum wurde an folgenden Universitäten bzw. Hochschulen, die gemeinsam den Entwicklungsverbund Süd-Ost bilden, erlassen und genehmigt (vgl. Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2015):

- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- Karl-Franzens-Universität Graz
- Kunstuniversität Graz
- Technische Universität Graz
- Kirchliche Pädagogischen Hochschule Graz
- Pädagogische Hochschule Burgenland
- Pädagogische Hochschule Kärnten
- Pädagogische Hochschule Steiermark

Modularisierung

Sowohl im schulischen, als auch im universitären Kontext ist in der aktuellen Entwicklung der Begriff der Modularisierung omnipräsent. Dabei gilt es zunächst zu definieren, was dieses Prinzip an sich bedeutet, bevor es im Zusammenhang mit der neuen Curriculumserstellung verwendet werden kann.

Gonon (2005, S. 61) definiert folgendermaßen: „Module sind zu verstehen, als inhaltlich auf Wissen und/oder Fertigkeiten gefasste Teileinheiten. Ein Modul ist eine definierte Lern- und Qualifizierungseinheit, die meist zugleich auch als Prüfungseinheit fungiert. Die Summe dieser Teile ergibt ein Fähigkeitsprofil; sie kann bei entsprechender Bescheinigung eine spezialisierte oder allgemeine berufliche Fähigkeit der beruflichen Grund- oder Weiterbildung dokumentieren.“

Lipp (2008, S. 39) hält bezüglich dieses Erklärungsansatzes fest, dass ein Modul nur einen Teil der gesamten Ausbildung darstellt und lediglich im Zusammenhang mit der Gesamtheit aller Module, also in der Einbettung in ein Bezugssystem, als sinnvoll einzustufen ist.

Weiters schreibt Gonon (2005, S. 61): „Modularisierung, momentan mit dem Schwerpunkt beruflicher Weiterbildung, eröffnet hierbei neue Möglichkeiten: bestehende Angebote können in zeitlicher Hinsicht neu organisiert und gestaffelt werden, andererseits sind auch neue inhaltliche Kombinationsvarianten denkbar.“

In diesem Bereich setzt der Modularisierungsgedanke bei der Erstellung der neuen Curricula für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ an: Erfolgreiche Konzepte aus

dem bisherigen Studienplänen werden erneut aufgegriffen und mit anderen alt bewährten Teilen der Ausbildung oder neuen Inhalten kombiniert.

In Tabelle 13 wird nun eine Übersicht über die zu absolvierenden Module für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“, für die Universität Wien (ZSU) und den Entwicklungsverbund Süd-Ost, gegeben.

Tabelle 13: Modulübersicht Universität Wien (ZSU) und Entwicklungsverbund Süd-Ost (nach Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2015 und Universität Wien, 2014)

Bachelorstudium			
Universität Wien (ZSU)		Entwicklungsverbund Süd-Ost	
Modulbezeichnung	ECTS	Modulbezeichnung	ECTS
UF BuS 01: Pflichtmodul Einführungsmodul: Motorische Grundlagen sowie Grundlagen der Gestaltung des Unterrichts im Fach BuS	6	BSA: Grundmodul Bewegungswissenschaften/ Sportmedizin/ Trainingswissenschaften	13,5
UF BuS 02: Pflichtmodul Training sportmotorischer Fähigkeiten, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	7	BSB: Grundmodul Bewegungs- und Sportpädagogik	9
UF BuS 03: Pflichtmodul Anatomie und Physiologie unter Berücksichtigung bewegungs- und unterrichtsbezogener Anwendung	12	BSC: Einführung in wissenschaftliches Arbeiten	10,5
UF BuS 04: Pflichtmodul Biomechanik und Sportinformatik, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	12	BSD: Schulpraktisch-methodische Übungen 1	5
UF BuS 05: Pflichtmodul Erziehungs- und Bildungsprozesse in BuS sowie Spiel, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	13	BSE: Gesundheits- und Erlebnisförderung	9
UF BuS 06: Pflichtmodul Person, Entwicklung, Handeln und Gruppe in BuS, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	13	BSF: Theorie und Praxis spielerischer Bewegungshandlungen	6
UF BuS 07: Pflichtmodul Gesellschaft, Geschichte, Diversität in BuS, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	11	BSG: Theorie und Praxis gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen	7,5
UF BuS 08: Pflichtmodul Gestaltung, Evaluierung und Reflexion von Unterricht im Fach Bewegung und Sport	8	BSH: Theorie und Praxis gestaltender und darstellender Bewegungshandlungen	6
UF BuS 09: Wahlbereich	0-10	BSI: Theorie und Praxis könnens- und leistungsorientierter Bewegungshandlungen	9
UF BuS 10: Fachbezogenes	7	BSJ: Theorie und Praxis erlebnisorientierter	6

Schulpraktikum		Bewegungshandlungen	
UF BuS 11: Bachelormodul	8	BSK: Psychomotorik und Inklusion	6,5
		BSL: Schulpraktisch-methodische Übungen 2	7
Summe	97-107	Summe	95

Anhand dieser Tabelle wird gezeigt, dass die Modularisierung innerhalb einer Studienrichtung, an verschiedenen Bildungseinrichtungen sehr unterschiedlich strukturiert werden kann. An beiden Ausbildungsstätten umfasst das Studium in etwa die gleiche Anzahl an ECTS (Universität Wien: 97-107, Entwicklungsverbund Süd-Ost: 95), die jedoch einmal auf 11 Module (Universität Wien) und einmal auf 12 (Entwicklungsverbund Süd-Ost) aufgeteilt sind. Bei einer ersten groben Betrachtung, anhand der Formulierung der einzelnen Module lassen sich nur wenige Übereinstimmungen finden:

- *UF BuS 02:* Pflichtmodul Training sportmotorischer Fähigkeiten, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung *mit BSA:* Grundmodul Bewegungswissenschaften/Sportmedizin/Trainingswissenschaften
- *UF BuS 05:* Pflichtmodul Erziehungs- und Bildungsprozesse in BuS sowie Spiel, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung *mit BSF:* Theorie und Praxis spielerischer Bewegungshandlungen
- *UF BuS 10:* Fachbezogenes Schulpraktikum *mit BSD:* Schulpraktisch-methodische Übungen 1 *und BSL:* Schulpraktisch-methodische Übungen 2

Bei genauerer Betrachtung der beiden Curricula finden sich jedoch sehr viele Parallelen bzw. deckungsgleiche Bereiche, die sich allerdings hinter unterschiedlichen Bezeichnungen bzw. Modulen verbergen und somit nicht auf den ersten Blick erkennbar sind. Genau diese Gemeinsamkeiten sind es, die für die eingangs bereits erwähnte Homogenisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, enorm wichtig sind.

Diese Vereinheitlichung wird in den aktuellen Bewegungs- und Sportcurricula der beiden Ausbildungsstätten mit Hilfe der Kompetenzorientierung und der Formulierung professioneller Standards durchgeführt.

Kompetenzorientierung und Standards

Nachdem die beiden Curricula in einem ersten Schritt der Analyse anhand der Module einander gegenüber gestellt wurden, wurden sie in einer zweiten, tiefergehenden Phase auf die soeben beschriebenen Parallelen untersucht. Hierzu wurden die zu erwerbenden Kompetenzen bzw. Standards, auf deren allgemeine Konzeptualisierung bereits in Kapitel 2.3.1 näher eingegangen wurde, der einzelnen Module miteinander verglichen.

Im Curriculum der Universität Wien wurden *Modulziele* formuliert, die stets mit dem Wortlaut „Die Studierenden...“ beginnen und mit „können“, „kennen“, „verfügen“, „sind in der Lage“ oder „wissen“ fortgesetzt werden. Im Entwicklungsverbund Süd-Ost wurden *Lernergebnisse* definiert, die mit den Worten „Die AbsolventInnen des Moduls verfügen über...“ starten. Die Fortsetzung dieser Sätze stellen die angesprochenen Kompetenzen/Standards dar, die miteinander verglichen wurden.

Folgende detaillierte Übereinstimmungen lassen sich (exemplarisch) für die einzelnen Module feststellen. Die Darstellung erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit in Form einer Tabelle.

Tabelle 14: Gegenüberstellung gleicher/ähnliche Kompetenzen/Standards der Universität Wien und dem Entwicklungsverbund Süd-Ost (nach Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2015 und Universität Wien, 2014)

Bachelorstudium			
Universität Wien (ZSU)		PH Burgenland	
Modul	Kompetenz/Standard	Modul	Kompetenz/Standard
UF BuS 1	verfügen über grundlegendes Wissen über Theorien zur motorischen Kontrolle und zum motorischen Lernen verfügen über grundlegendes Wissen zur lebensaltersbezogenen Individualentwicklung von Haltung und Bewegung sowie der zu Grunde liegenden Steuerungs- und Funktionsprozesse	BSA	Grundlagenwissen im Bereich der strukturellen und funktionellen Anatomie und Hygiene für das Verständnis von Bewegung und motorischer Leistung (Aufbau und Funktion von Zellen, Geweben, Organen des menschlichen Körpers)
UF BuS 2	verfügen über grundlegendes Wissen über Grundbegriffe und theoretische Konzepte der Trainingswissenschaft verfügen über grundlegendes Wissen zur systematischen und zielorientierten Gestaltung von Trainingsmaßnahmen unter besonderer Berücksichtigung alters- und geschlechtsspezifischer Voraussetzungen	BSA	Kompetenzen und Wissen zur Planung, Organisation und Durchführung von sportlichem Training Wissen über die wesentlichen Zusammenhänge zwischen physischen Belastungen, Ermüdung und Wiederherstellung/Anpassung sowie über die Gesetzmäßigkeiten des Trainings
UF BuS 2	kennen fachdidaktische Konzepte zur Vermittlung schwimmorientierter Fertigkeiten und können Unterrichtssequenzen zum Schwimmen, Fortbewegen im Wasser, Tauchen, Retten und Wasserspringen gemäß der Bildungsstandards planen und durchführen können trainingswissenschaftliche Konzepte im Hinblick auf das Training im Schwimmen veranschaulichen	BSI	Kompetenzen auf der Basis eigenkörperlicher Erfahrungen im Bereich der könnens- und leistungsorientierten Bewegungshandlungen Schwimmen Fähigkeiten zum (exemplarischen) Planen und Gestalten einer Unterrichtseinheit die Fähigkeit, Fachunterricht nach unterschiedlichen Sinn- und Bedeutungsdimensionen zu planen

	verfügen über ein adäquates Maß an Demonstrations- und Leistungsfähigkeit im Schwimmen sowie Bewegungen im Wasser, im Tauchen, Retten und Wasserspringen		
UF BuS 3	verfügen über grundlegende Kenntnisse der anatomischen Struktur des Körpers als Basis für das Verständnis von Bewegungsausführungen, insbesondere über die Anatomie des passiven und aktiven Bewegungsapparates und dessen Aufbau verfügen über grundlegende Kenntnisse in Erster Hilfe und der Akutversorgung unterschiedlicher Sportverletzungen	BSA	Grundlagenwissen im Bereich der strukturellen und funktionellen Anatomie und Hygiene für das Verständnis von Bewegung und motorischer Leistung (Aufbau und Funktion von Zellen Geweben, Organen des menschlichen Körpers) Grundkompetenzen im adäquaten Handeln bzw. Setzen notwendiger Erste-Hilfe-Maßnahmen bei Verletzungen oder lebensbedrohlichen Zuständen.
UF BuS 3	verfügen über grundlegendes Wissen über das Training der konditionellen Fähigkeiten Kraft, Ausdauer und Schnelligkeit können konditionelle Trainingsprozesse unter Einbezug trainingswissenschaftlichen Wissens und unter Berücksichtigung der alters- und geschlechtsspezifischen Voraussetzungen im Hinblick auf den Unterricht im Fach Bewegung und Sport gestalten	BSG	besitzen Fähigkeiten zur Entwicklung der grundlegenden Basiselemente der Kondition (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit und ihre Unterformen) sowie elementarer Koordinationsfähigkeiten sowie der basalen Bewegungsfertigkeiten (Laufen, Springen, Werfen etc.)
UF BuS 4	kennen die Grundlagen biomechanischer Mess- und Analysemethoden und deren Anwendungsmöglichkeiten	BSA	Grundlagenwissen im Bereich der Biomechanik, in den Methoden der Kinematik (Bewegungsbeschreibung) und Dynamometrie (Kraftmessung)
UF BuS 4	kennen fachdidaktische Konzepte zur Vermittlung leichtathletischer Basisfertigkeiten und können Unterrichtssequenzen zum Laufen, Springen und Werfen mit Zielsetzungen gemäß der Bildungsstandards planen und durchführen kennen fachdidaktische Konzepte zur Vermittlung von Turnen und Bewegungskünsten und können Unterrichtssequenzen zum Schwingen, Drehen, Stützen und Springen mit Zielsetzungen gemäß der Bildungsstandards planen und durchführen können die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht durch geeignete Sicherheitsmaßnahmen unter Einbezug des sicheren Umgangs mit	BSI	Kompetenzen auf der Basis eigenkörperlicher Erfahrungen im Bereich der könnens- und leistungsorientierten Bewegungshandlungen Leichtathletik die Fähigkeit, Unterricht adressatInnenorientiert – bezogen auf verschiedene Anforderungsbereiche – zu planen und zu gestalten die Fähigkeit zur sicheren, risikominimierenden und verantwortungsvollen Gestaltung des Unterrichts

	federnden und schleudernden Absprunghilfen gewähr-leisten verfügen über ein adäquates Maß an Demonstrations- und Leistungsfähigkeit in leichtathletischen Disziplinen, im Laufen, Springen und Werfen		
UF BuS 5	verfügen über ein grundlegendes Wissen über Grundbegriffe, historische Entwicklung und Konzepte der Bewegungs- und Sportpädagogik, können deren Relevanz für den Unterricht im Fach Bewegung und Sport reflektieren und bei der Planung und Durchführung von Unterricht berücksichtigen verfügen über grundlegendes Wissen über Werte und Normen sowie deren Widerspiegelung im Bereich des wettkampforientierten Sports, können diese reflektieren und bei der Gestaltung des Unterrichts im Fach Bewegung und Sport unter den Aspekten Fairness, Chancengleichheit und Konkurrenz berücksichtigen	BSB	wissen über philosophisch-anthropologische, psychologische und soziologische Hintergrundtheorien des Sports, über die Bildungspotenziale und die Rolle von Bewegung und Sport in der modernen Gesellschaft sowie über die Vielfalt von Bewegung und Sport bei ausgewählten Völkern und Kulturen Bescheid haben Wissen zum Planen und Gestalten von Bewegung und Sport nach Sinndimensionen und Motiven
UF BuS 5	kennen die Strukturen sportspielspezifischer Bewegungstechniken so-wie individual- und gruppentaktischen Handelns und können diese in grundlegender Ausprägung beschreiben, demonstrieren und theoriegeleitet begründen können fehlerhafte Ausführungen grundlegender sportspielspezifischer Bewegungstechniken sowie individual- und gruppentaktischen Handelns und grundlegender Zweikampftechniken erkennen und Maßnahmen zur Bewegungs- und Taktik-Verbesserung einsetzen	BSF	haben Kompetenzen auf der Basis eigenkörperlicher Erfahrungen hinsichtlich klassischer Mannschaftsspiele (z. B. Fußball, Volleyball, Handball, Basketball) und/oder Rückschlagspiele (z. B. Tennis, Badminton, Tischtennis) und/oder New Games (z. B. Frisbee, div. Freizeit- und Bewegungsspiele) besitzen die Fähigkeit , Unterricht adressatInnenorientiert – bezogen auf verschiedene Anforderungsbereiche – zu planen und zu gestalten sind zur Erläuterung fachlicher Sachverhalte unter Berücksichtigung verschiedener Elemente des Vorverständnisses von SchülerInnen fähig
UF BuS 6	verfügen über grundlegendes Wissen um Strukturkonzepte kognitiver Prozesse im Bereich Sport wie Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung sowie um lernpsychologische Grundlagen und lerntheoretische Ansätze zur Optimierung motorischer Lernprozesse durch äußere Maßnahmen wie Instruktionen,	BSB	wissen über philosophisch-anthropologische, psychologische und soziologische Hintergrundtheorien des Sports, über die Bildungspotenziale und die Rolle von Bewegung und Sport in der modernen Gesellschaft sowie über die Vielfalt von Bewegung und Sport bei ausgewählten Völkern und Kulturen Bescheid

	Feedback etc. verfügen über grundlegendes Wissen über gruppenpsychologische Grundlagen sowie gruppendynamische Prozesse bis hin zu Theorien sozialen Lernens		haben Kenntnisse über die Beachtung adressatInnen-spezifischer Kriterien wie z. B. Alter, Leistungsniveau, Gruppengröße, Geschlecht, Religion u. a. individueller oder sozialer Bedürfnisse in vielfältigen Organisationsformen und Settings unter Beachtung der Prinzipien Diversität und Inklusion
UF BuS 6	kennen fachdidaktische Konzepte zur Vermittlung gymnastischer und tänzerischer Basisfertigkeiten und können Unterrichtssequenzen im Bereich Tanz und Gymnastik gemäß den Bildungsstandards für das Fach Bewegung und Sport planen und durchführen verfügen über ein adäquates Maß an Demonstrations- und Leistungsfähigkeit im Bereich Gymnastik und Tanz	BSH	Kompetenzen auf der Basis eigenkörperlicher Erfahrungen im Bereich gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen, wie z. B. aktuelle Trends im Tanz, Akrobatik, Bewegungsbaustelle und -geschichten, Ausdruckstanz etc. Fähigkeiten zum (exemplarischen) Planen und Gestalten einer Unterrichtseinheit die Fähigkeit, Fachunterricht nach unterschiedlichen Sinn- und Bedeutungsdimensionen zu planen
UF BuS 6	kennen ausgewählte psychologische und pädagogische Konzepte der Wagnis- und Risikoerziehung in Bewegung und Sport und kennen Möglichkeiten, diese im Rahmen des Schulsports gemäß den Bildungsstandards umzusetzen. Dies umfasst die Beobachtung von Emotionen wie Angst oder Aggression und Verfahren zu deren Regulierung	BSJ	die Fähigkeit zur Reflexion psychosozialer Lernprozesse, ausgelöst durch Bewegungsaktivitäten Fähigkeiten zum (exemplarischen) Planen und Gestalten einer Unterrichtseinheit
UF BuS 7	kennen Determinanten und Modelle von Gesundheit und Gesundheitsförderung, Prinzipien und Handlungsfelder der Gesundheitsförderung und können dieses Wissen im Unterricht im Fach Bewegung und Sport anwenden kennen fachdidaktische Konzepte zur Vermittlung gesundheitsfördernder Bewegungsangebote und können entsprechende Unterrichtssequenzen gemäß der Bildungsstandards für das Fach Bewegung und Sport planen und durchführen,	BSE	wissen über gesundheitsfördernde und präventive Maßnahmen Bescheid, z. B. zur Bewegungs- und Haltungsverbesserung, zur Herz-Kreislauf-, Atmungs- und Stoffwechselregulation, zur Gewichtsregulation, zur Durchführung einfacher sportmotorischer bzw. leistungsdiagnostischer Tests, Maßnahmen zur Entspannung, zur Stressreduktion, zur Gestaltung einer Bewegten Schule, zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit, der Kontrollüberzeugung, zur Stabilisierung des Körper- und Selbstkonzepts etc. besitzen Kenntnisse über Maßnahmen zur Erhöhung der Lebensqualität, zur Erlebnisgestaltung und Erlebnisintensivierung, zur Förderung von Selbst- und

			Gruppenerfahrung sowie zur Verhaltensregulation und Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung und Sport
UF BuS 7	verfügen über grundlegendes Wissen über Ansätze und Konzepte der Inklusionspädagogik, um Bewegung und Sport unter Berücksichtigung unterschiedlicher Alters-, Könnens-, Leistungs- und Geschlechterdifferenzen den Schülerinnen und Schülern differenziert und themenorientiert zu vermitteln verfügen über ein breites Repertoire an Veränderungsstrategien für Bewegungs- und Sportangebote und können diese unter Berücksichtigung heterogener Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsfach Bewegung und Sport fähigkeitsadäquat auswählen und vermitteln	BSK	Kenntnisse über Konzepte und Methoden zur Orientierung im Bereich Diversität und Inklusion Fähigkeiten zur Auslösung spezifischer kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Wirkungen mittels motorischer Aktivitäten bei Kindern/Jugendlichen unter Beachtung individueller Ressourcen und Bedürfnisse heterogener Gruppen bzw. bei besonderen Problemstellungen (z. B. bei sozialer Unsicherheit, bei Essstörungen, hyperkinetischem Verhalten, oppositionellem Problemverhalten, Migration, Suchtprävention, Menschen mit besonderen Bedürfnissen etc.)
UF BuS 8	können Bildungs- und Lernprozesse unter Berücksichtigung von Lehrplanvorgaben zielgruppenspezifisch, altersadäquat und zielgerichtet planen, vorbereiten, durchführen, reflektieren, unter mehreren Perspektiven auswerten und diese Ergebnisse in persönliche Lernprozesse zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen integrieren,	BSD	haben Fähigkeiten zum (exemplarischen) Planen und Gestalten eines Lerngangs, einer Unterrichtseinheit, einer Unterrichtsstunde und von Unterrichtssequenzen
UF BuS 8	verfügen über ein differenziertes Repertoire an sozial-, selbst-, methoden- und fachbezogenen Evaluationsverfahren und sind in der Lage, diese im Fach Bewegung und Sport reflektiert anzuwenden	BSL	Fähigkeiten zur Erfassung und Beurteilung von Leistungen der SchülerInnen Fähigkeiten zur Erfassung sensomotorischer Lernprozesse Fähigkeiten zur Reflexion psychosozialer Lernprozesse, ausgelöst durch Bewegungsaktivitäten Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung eigener fachlicher Lernprozesse Fähigkeiten zur Erfassung motorischer Lernprozesse
UF BuS 10	können die bislang im Laufe des Studiums erworbenen theoretischen und anwendungsbezogenen Inhalte unter Einbezug pädagogischer, didaktischer und methodischer Überlegungen zusammenführen und auf dieser Basis einen an Bildungsstandards orientierten	BSD	haben Fähigkeiten zum (exemplarischen) Planen und Gestalten eines Lerngangs, einer Unterrichtseinheit, einer Unterrichtsstunde und von Unterrichtssequenzen sind zur Planung und Gestaltung eines adressatInnenorientierten, auf

	Unterricht im Fach Bewegung und Sport planen und durchführen		verschiedene Fähigkeiten und Anforderungsbereiche bezogenen Unterrichts fähig;
UF BuS 10	besitzen die Kompetenz, die eigenen fachlichen Lernprozesse sowie die eigenen Lernerfahrungen zu reflektieren, zu beurteilen und weiterzuentwickeln	BSL	Fähigkeiten zur Analyse und Beurteilung eigener fachlicher Lernprozesse
UF BuS 11	verfügen über grundlegendes Wissen über quantitative und qualitative Forschungsmethoden kennen Möglichkeiten der Anwendung von Forschungsmethoden auf bewegungs- und sportbezogene Phänomene sowie auf die Unterrichtsanalyse im Fach Bewegung und Sport.	BSC	besitzen grundlegende Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten im geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen sowie naturwissenschaftlichen Bereich (ethische Grundlagen und Grundregeln guter wissenschaftlicher Praxis (GSP), Literaturrecherche, Problemidentifikation und Hypothesengewinnung, Untersuchungsdesign, Messmethoden und Datenerfassung, Statistik, Interpretation und Diskussion im Rahmen quantitativer und qualitativer Methoden sowie Präsentation und Verfassen einer Arbeit nach wissenschaftlichen Richtlinien) die Fähigkeit, Forschungsfragen zu formulieren, Daten und Informationen zu erheben und strukturiert sowie systematisch zu verarbeiten, auszuwerten und zu interpretieren sowie Zitationstechniken adäquat anwenden zu können.

Bei der Durchsicht der Kompetenzen/Standards der beiden Curricula zeigt sich also eine große Fülle an ähnlichen Formulierungen, was als eindeutiges Indiz für eine Harmonisierung der Lehramtsstudien „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien und dem Entwicklungsverbund Süd-Ost gesehen werden kann.

Das zusammengefasste Ergebnis dieses zweiten Analyseschritts lässt sich aus der farblich gestalteten Tabelle 15 ablesen und ist wie folgt zu interpretieren: Da in Modul *BSA* (Entwicklungsverbund Süd-Ost) gleiche oder ähnliche Kompetenzen/Standards, wie in Module *UF BuS 01* (Universität Wien) vermittelt werden, erhalten beide Module die gleiche Farbe. Da das Modul *BSA* jedoch auch Parallelen mit *UF BuS 03* und *UF BuS 04* aufweist, sind auch diese Farbelemente enthalten.

Tabelle 15: Zusammenfassende Gegenüberstellung der Module mit ähnlichen Inhalten der Universität Wien und dem Entwicklungsverbund Süd-Ost

Bachelorstudium	
Universität Wien (ZSU)	PH Burgenland
Modulbezeichnung	Modulbezeichnung
UF BuS 01: Pflichtmodul Einführungsmodul: Motorische Grundlagen sowie Grundlagen der Gestaltung des Unterrichts im Fach BuS	BSA: Grundmodul Bewegungswissenschaften/ Sportmedizin/ Trainingswissenschaften
UF BuS 02: Pflichtmodul Training sportmotorischer Fähigkeiten, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	BSB: Grundmodul Bewegungs- und Sportpädagogik
UF BuS 03: Pflichtmodul Anatomie und Physiologie unter Berücksichtigung bewegungs- und unterrichtsbezogener Anwendung	BSC: Einführung in wissenschaftliches Arbeiten
UF BuS 04: Pflichtmodul Biomechanik und Sportinformatik, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	BSD: Schulpraktisch-methodische Übungen 1
UF BuS 05: Pflichtmodul Erziehungs- und Bildungsprozesse in BuS sowie Spiel, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	BSE: Gesundheits- und Erlebnisförderung
UF BuS 06: Pflichtmodul Person, Entwicklung, Handeln und Gruppe in BuS, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	BSF: Theorie und Praxis spielerischer Bewegungshandlungen
UF BuS 07: Pflichtmodul Gesellschaft, Geschichte, Diversität in BuS, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung	BSG: Theorie und Praxis gesundheitsorientierter Bewegungshandlungen
UF BuS 08: Pflichtmodul Gestaltung, Evaluierung und Reflexion von Unterricht im Fach Bewegung und Sport	BSH: Theorie und Praxis gestaltender und darstellender Bewegungshandlungen
UF BuS 09: Wahlbereich	BSI: Theorie und Praxis könnens- und leistungsorientierter Bewegungshandlungen
UF BuS 10: Fachbezogenes Schulpraktikum	BSJ: Theorie und Praxis erlebnisorientierter Bewegungshandlungen
UF BuS 11: Bachelormodul	BSK: Psychomotorik und Inklusion
	BSL: Schulpraktisch-methodische Übungen 2

2.4.3 Fazit

Schrittesser (2012, S. 14) formuliert zur *LehrerInnenausbildung NEU* kritisch: „Auch besteht die Gefahr, dass an den verschiedenen Standorten stark divergierende Programme entwickelt werden und damit die im Konzept angelegte Durchlässigkeit durch falschen Umgang – wie wir es etwa im Zuge der Einführung des Bologna-Curriculum europaweit erlebt haben – wieder konterkariert wird. Angesichts der an einigen Standorten existierenden Konkurrenz- statt Kooperationskultur ist das Gelingen von Kooperation keineswegs sicher gestellt.“

Bei Betrachtung der hier vorgestellten der Curriculum-Analyse der Universität Wien und des Entwicklungsverbund Süd-Ost, muss dieser Behauptung bzw. Befürchtung vehement widersprochen werden. Anstatt des Prozesses der Divergenz zeigt sich viel mehr, dass durch die Neuformulierung der Curricula konvergierende Programme entstanden sind, mit welchen man dem großen Ziel der Vereinheitlichung der Ausbildung der Bewegungs- und Sportlehrkräfte, aber auch der Harmonisierung in der Lehrerinnen und Lehrerausbildung, einen großen Schritt näher gekommen ist.

Ob es nun auch zu der erhofften inhaltlichen Aufwertung bzw. weiteren Akademisierung des Lehrberufs gekommen ist, wie es in der Erläuterung zum Gesetzestext der neuen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung formuliert wird (vgl. BMBF, 2016, S.1), lässt sich anhand dieser Analyse nicht feststellen. Hierfür wäre eine zusätzlich Analyse und Vergleich der aktuellen und der bisher gültigen Curricula der beiden Bildungseinrichtungen erforderlich.

Was jedoch durch das hier beschriebene Vorgehen schlussgefolgert werden kann ist, dass die Kompetenzorientierung der beiden Studienpläne zur Formulierung (professioneller) Standards geführt hat, was wiederum zu einer verbesserten nationalen und internationalen Vergleichbarkeit der Studiengänge beitragen kann (vgl. Muhr & Biffl, 2010, S. 92).

2.5 Von der Theorie zur Empirie (Bernglau & Spindler)

Nach Betrachtung der hier dargelegten Theorien und Studien kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Zufriedenheit im Allgemeinen und die (pädagogische) Berufszufriedenheit im Speziellen mehrdimensionale Begriffe (vgl. Glatzer, 1992; Rudow, 1994, S. 157) sind, die es genauer zu untersuchen gilt.

Durch das Einbeziehen des Studiums, sprich der Ausbildung zur Bewegungs- und Sportlehrkraft, wird versucht, dem bereits bestehenden Konstrukt eine weitere Komponente hinzuzufügen, denn, wie bei König (2010, S. 43) klar wird, ist es die Ausbildung, die Lehrpersonen „professionelles Handeln“ und einen „guten Unterricht“ ermöglicht. Um diesen Ansprüchen zu genügen, ist vorallem die inhaltliche Gestaltung des Studiums essentiell. Mit Hilfe der von Oser (2001, S. 215 ff.) konzipierten und zur Überprüfung von Lehrerinnen- und Lehrerkompetenzen entwickelten Standards, kann diese inhaltliche Komponente überprüft werden.

Anhand einer Auswahl und durch Erweiterung dieser Standards, die speziell auf das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ zugeschnitten sind, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit versucht, die Ausbildung professioneller Standards in diesem Studiengang zu untersuchen. Es wird einerseits die Verarbeitungstiefe, andererseits aber auch die Bedeutung der einzelnen Standards für Studierende als auch für Lehrende ermittelt.

Um den Bogen zur (pädagogischen) Zufriedenheitsforschung zu spannen, kann auf Grund der Erhebungen folgendes geschlossen und interpretiert werden: Sofern Probandinnen oder Probanden einen Standard bzw. eine Standardgruppe als bedeutungsvoll einstufen und dieser, laut derselben Person eine hohe Verarbeitungstiefe aufweist, wird diese Studentin bzw. dieser Student zumindest auf inhaltlicher Ebene mit diesem Teilbereich der Ausbildung zufrieden sein. Wird die Bedeutung als hoch, die Verarbeitungstiefe jedoch als gering bewertet, so lässt sich eine potentielle Unzufriedenheit vermuten.

In einem ersten analytischen Schritt wurden im Zuge der Theoriearbeit bereits die Curricula der Universität Wien und des Entwicklungsverbunds Süd-Ost verglichen. Hierbei lässt sich feststellen, dass beide Bildungseinrichtungen kompetenzorientierte Lehrpläne formuliert haben. Mit Hilfe der empirischen Untersuchung soll nun auch festgestellt werden, ob und in welcher Intensität diese Kompetenzen bzw. Standards aus Sicht der Studierenden aber auch Lehrenden umgesetzt werden.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels sollen die sich aus der theoretischen Arbeit, aber auch aus den hier dargestellten Überlegungen, ergebenden Fragestellungen vorgestellt werden, um anschließend die daraus abgeleiteten Hypothesen zu präsentieren. Schließen

wird dieses Kapitel mit der Darlegung des möglichen Mehrwerts, den diese Arbeit für die Wissenschaft haben kann.

2.5.1 Ziel und Fragestellungen

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel dieser Diplomarbeit, den Status quo der Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ an der Universität Wien sowie an verschiedenen pädagogischen Hochschulen Österreichs, zu ermitteln.

Darüber hinaus widmet sich diese Ausarbeitung den Bereichen der allgemeinen Studienzufriedenheit sowie der individuellen Bedeutung spezifischer Ausbildungsbereiche (z.B. fachdidaktische Ausbildung oder schulpraktische Ausbildung) für Studierende und Lehrende.

Die Untersuchung wird sowohl am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport (ZSU) in Wien, als auch an den Pädagogischen Hochschulen des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (PH Burgenland, PH Kärnten, PH Steiermark, KPH Graz) sowie an der PH Niederösterreich, der PH Wien und der Kirchlichen PH Wien/Krems, durchgeführt. Die Probandengruppen – Lehrende als auch Studierende – werden im weiteren Verlauf miteinander verglichen, um Rückschlüsse aus äquivalenten bzw. konträren Ergebnissen ziehen zu können.

Diese Studie bemüht sich, einen bereits erprobten Fragebogen (vgl. Oser, 2001) mit neuen Aspekten zu kombinieren, sodass die Dimensionen der professionellen Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ um einige erweitert werden.

Unter Berücksichtigung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Literatur kann folgende grundlegende Fragestellung abgeleitet werden:

Wie gestaltet sich die Ausbildung und Vermittlung professioneller Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ hinsichtlich ihrer Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung für Studierende und Lehrende?

Zusätzlich können folgende Unterfragen formuliert werden:

- Welche Besonderheiten hinsichtlich der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung der Standards, lassen sich für die einzelnen Probandinnen- und Probandengruppen feststellen?
 - Unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung einzelner Standards?

- Unterscheiden sich die Lehrenden und Studierenden des ZSU hinsichtlich der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung einzelner Standards?
- Unterscheiden sich die Lehrenden des ZSU und der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung einzelner Standards?
- Unterscheiden sich die Studierende des ZSU und der Pädagogischen Hochschule Burgenland hinsichtlich der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung einzelner Standards?
- Welche Rückschlüsse lassen sich aus der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung einzelner Standards der Studierenden und Lehrenden für die zukünftige Studienentwicklung ableiten?
 - Besteht ein Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung der Standards?
 - Welche Standards werden als besonders bedeutungsvoll eingeschätzt, aktuell aber wenig oder gar nicht ausgebildet?
- Wie zufrieden sind Studierende bzw. Lehrende des ZSU und der Pädagogischen Hochschulen mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ an ihrer Ausbildungsstätte?
 - Welche Besonderheiten lassen sich bei der Auswertung der Studienzufriedenheit bezüglich einzelner personenbezogener Items (Alter, Semesteranzahl, Dienstjahre etc.) feststellen?
- Welchen Rang/Stellenwert nehmen einzelne Ausbildungsbereiche (z.B.: fachdidaktische Ausbildung, fachwissenschaftliche Ausbildung) für Studierende bzw. Lehrende des ZSU und der Pädagogischen Hochschulen im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ ein?

2.5.2 Hypothesen

Aus den soeben vorgestellten Fragestellungen sowie der Auseinandersetzung mit facheinschlägiger Literatur, lassen sich folgende inhaltliche Hypothesen ableiten:

H1: Es gibt *einen* signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Verarbeitungstiefe einzelner Standards.

H2: Es gibt *keinen* signifikanten Unterschied zwischen den Lehrenden und Studierenden des ZSU hinsichtlich der persönlichen Bedeutung der Standards.

H3: Es gibt *keinen* signifikanten Unterschied zwischen den Lehrenden des ZSU und der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der persönlichen Bedeutung der Standards.

H4: Es gibt *einen* signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden des ZSU und der Pädagogischen Hochschule Burgenland hinsichtlich der Verarbeitungstiefe einzelner Standards.

H5: Es besteht *ein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung eines Standards.

H6: Es besteht *ein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe ausgewählter Standards und der allgemeinen Studienzufriedenheit von Lehrenden bzw. Studierenden der unterschiedlichen Institute.

H7: Es gibt *einen* signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter der Studierenden des ZSU und der Studienzufriedenheit.

H8: Es gibt *keinen* Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Studienzufriedenheit.

H9: Es gibt *keinen* Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrenden und der Studienzufriedenheit.

H10: Der schulpraktischen Ausbildung wird sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden der höchste Stellenwert zugeschrieben während der allgemein pädagogischen Ausbildung der letzte Rang von beiden Probandengruppen zugeordnet wird.

2.5.3 Mehrwert für die Wissenschaft

Basierend auf den formulierten Fragestellungen kann diese Diplomarbeit nach Fertigstellung einerseits Auskunft über die Zufriedenheit von Studierenden und Hochschullehrenden mit dem Studiengang „UF Bewegung und Sport“ geben. Andererseits wird auch die Ausprägung der professionellen Standards, sprich die Intensität, mit der man sich während des Studiums mit einzelnen Standards oder Standardgruppen auseinandersetzt, ermittelt. Diese Ergebnisse, sowie der Vergleich der Universität Wien mit der PH Burgenland aber auch anderen Bildungseinrichtungen des Entwicklungsverbunds Süd-Ost, kann wiederum Ausgangspunkt für Änderungen des Studiums in Bezug auf den Ablauf, der Organisation oder der Qualität der Lehrveranstaltungen sein. Ähnlich wie bei Landert (2002, S. 13) ist ein Ziel dieser Befragung Verbesserungsmöglichkeiten identifizieren zu können.

Außerdem wird der Begriff Zufriedenheit unter einem neuen Gesichtspunkt operationalisiert und kann Anlass für weitere Forschungen und Erhebungen auf diesem Gebiet geben.

3 Empirischer Teil (Bernglau & Spindler)

Die Beantwortung der Forschungsfrage(n) basiert auf einer empirischen Erhebung an der Universität Wien sowie an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen (Abk. PH) in Österreich. Diese Untersuchung erfolgt mit Hilfe eines speziell für die Thematik entwickelten Fragebogens und wird quantitativ ausgewertet. In den folgenden Kapiteln soll nun der Prozess der Entstehung, der Durchführung und der Auswertung dieses Fragebogens dargelegt werden.

3.1 Forschungsdesign

Bei der folgenden Studie handelt es sich um eine Vergleichsstudie zum Thema Zufriedenheit und Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“, die wie eine Querschnittstudie einmalig durchgeführt wird (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 44). Dabei werden sowohl Studierende (Universität Wien & PH Burgenland), als auch Lehrende ausgewählter Institute zum Thema befragt. Einerseits beschäftigt sich die Studie mit der subjektiven Auffassung der Studierenden, ob und wie tief Standards im Zuge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ ausgebildet wurden und welche Bedeutung diese für sie persönlich haben. Andererseits steht die subjektive Meinung der Lehrenden an den Ausbildungsstätten (Universität Wien, Pädagogischen Hochschulen) im Fokus – ob, in welcher Weise und wie tief Standards gelehrt werden sowie welche Bedeutung diese für zukünftige Lehrpersonen haben.

Neben den professionellen Standards wird auch die allgemeine Studienzufriedenheit erhoben. Diese Studie wird einen bereits erprobten Fragebogen (vgl. Oser, 2001) mit neuen Aspekten kombinieren, sodass die professionellen Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ um einige Dimensionen erweitert werden.

Die Untersuchung wird sowohl am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport (ZSU) in Wien, als auch an den Pädagogischen Hochschulen des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (PH Burgenland, PH Kärnten, PH Steiermark, KPH Graz) sowie an der PH Niederösterreich, der PH Wien und der Kirchlichen PH Wien/Krems, erhoben. An diesen tertiären Bildungseinrichtungen werden AHS- sowie NMS-Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet. Die Probandengruppen werden im weiteren Verlauf miteinander verglichen, um Rückschlüsse aus äquivalenten bzw. ambivalenten und konträren Ergebnissen ziehen zu können.

Zur Datenerhebung und Beantwortung der Forschungsfragen wird ein Fragebogen verwendet, der speziell für diese Thematik mit Hilfe des Fragebogens von Oser (2001) (siehe Kapitel 3.2) entwickelt wurde. Dieser wird einerseits elektronisch, als Online-Umfrage per E-Mail und über soziale Netzwerke versendet und andererseits in diversen Lehrveranstaltungen in Papierform verteilt. Mit der Kombination dieser beiden Möglichkeiten erhoffen sich die Autoren, eine große Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die Umfrage zu gewinnen.

Bei der späteren Auswertung wird quantitativ gearbeitet, was sich laut Merz (1979, S. 97) bei Studien dieser Art anbietet, da der Fragebogen *das* „bewährteste Messinstrument in der Arbeitszufriedenheitsforschung“ ist und vergleichsweise schnell „objektive und vergleichbare Ergebnisse“ liefert.

Um aussagekräftige Schlussfolgerungen, Interpretationen sowie Verallgemeinerungen treffen zu können wird eine Größe der Gesamtstichprobe von mehr als 150 ($n > 150$) Studierenden und Hochschullehrenden angestrebt. Im Anschluss an die empirische Erhebung werden die Daten mit Hilfe des Statistikprogrammes *IBM SPSS Statistics 23* statistisch ausgewertet, dargestellt und in weiterer Folge Bedingungen für die Zufriedenheit mit dem Studiengang abgeleitet. Die Ergebnisse werden ebenfalls mit der im ersten Teil der Arbeit aufgearbeiteten Literatur verglichen und die Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert.

Basierend auf den formulierten Fragestellungen kann diese Diplomarbeit nach Fertigstellung Auskunft über die Ausbildung professioneller Standards (Verarbeitungstiefe und Bedeutung) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und über die Zufriedenheit von Studierenden und Hochschullehrenden mit dem Studiengang „Bewegung und Sport“ geben. Der Vergleich der Universität Wien mit den Pädagogischen Hochschulen kann Ausgangspunkt für Änderungen des Studiums in Bezug auf den Ablauf, die Organisation oder die Qualität der Lehrveranstaltungen sein. Ähnlich wie bei Landert (2002, S. 13) ist ein Ziel dieser Befragung, Verbesserungsmöglichkeiten, in dem Fall im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Unterrichtsfach "Bewegung und Sport", identifizieren zu können.

3.2 Fragebogenkonstruktion

„Fragen stellen ist nicht schwer, Fragebogen konstruieren sehr!“ (Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010, S. 19)

Das folgende Kapitel widmet sich dem Fragebogen (*Zur Ausbildung professioneller Standards*), der im Zuge der Diplomarbeit entwickelt wurde, dessen Entstehung sowie den einzelnen Fragen und Antwortmöglichkeiten. Die vollständigen Versionen der Fragebögen (sowohl für Studierende, also auch für Lehrende) sind im Anhang verfügbar.

3.2.1 Die Entstehung des Fragebogens

Nach einer intensiven Literaturrecherche im Bereich der Ausbildung professioneller Standards und der Zufriedenheit von Lehrpersonen wurde eigens für diese Diplomarbeit ein Fragenbogen erstellt, der sich mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ beschäftigt. Dieser stützt sich inhaltlich und methodisch sowie strukturell auf den von Fritz Oser (2001, S. 230 ff.) entwickelten Fragebogen zum Thema *Kompetenzen von Lehrpersonen*.

Grundsätzlich wurde darauf geachtet, dass die Fragen einerseits leicht verständlich formuliert, um etwaige Verständnisprobleme zu vermeiden (vgl. Moosbrugger, 2012, S. 64), andererseits neutral sind, da die Art und Weise der Fragebogenfragen die Antwortreaktionen bestimmen (vgl. Diekmann, 1995, S. 371). Außerdem muss nach Holm (1975, S. 164) der Fragebogen "so aufgebaut sein, dass jede soziale Gruppe möglichst gleichmäßig angesprochen und interessiert ist". Dies ist bei dieser Studie besonders wichtig, da sich die Untersuchungsgruppen stark voneinander unterscheiden, da sowohl Studierende als auch angesehene Hochschullehrende befragt werden. Die Formulierungen der Fragen und Großteils der Antwortmöglichkeiten wurden von Oser (2001, S. 230 ff.) übernommen und an das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ angepasst. Näheres kann im nachfolgenden Kapitel 3.3.2 nachgelesen werden. Die Übernahme einzelner Fragen ermöglicht im weiteren Verlauf einen Vergleich mit der ursprünglichen Studie von Oser (vgl. Kirchhoff et al., 2010, S. 19).

Abbildung 17 zeigt eine Übersicht der unterschiedlichen Antwortformate in Fragebögen, die grob in drei Bereiche gegliedert werden können: Aufgaben mit freiem Antwortformat, Aufgaben mit gebundenem Antwortformat und Aufgaben mit atypischem Antwortformat (vgl. Moosbrugger, 2012, S. 39). Im Fragebogen *Zur Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“* kommen, mit einer Ausnahme, Aufgaben bzw. Fragen mit gebundenem Antwortformat zur Anwendung. Die soeben angesprochene Ausnahme stellt die Frage nach der Ausbildungsstätte der Lehrenden dar, die zusätzlich zu den vorgegeben Antwortmöglichkeiten den Probandinnen und Probanden die Möglichkeit bietet, eine andere Universität bzw. Ausbildungsstätte anzugeben. Die restlichen Fragen lassen sich in Auswahlaufgaben (z.B. Geschlecht) und Beurteilungsaufgaben (z.B. persönliche Bedeutung der Standards) eingliedern (vgl.

Moosbrugger, 2012, S. 39 f.). Die Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ beinhaltet eine numerische Ratingskala von 1 bis 5. Es wird eine fünfstellige Likert-Skala verwendet, wobei 1 positiv (synonym für sehr zufrieden) und 5 negativ (sehr unzufrieden) behaftet ist. Diese Skala wurde gewählt, da an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in den meisten Fällen eine Beurteilung mit Hilfe eines ähnlichen Verfahrens – Schulnotensystem – durchgeführt wird. Weiter wird „mit jeweils zwei Abstufungen bezüglich der Ablehnung bzw. der Zustimmung und einer neutralen Mitte ein breites Spektrum möglicher Varianten der Beantwortung abgedeckt“ (Kirchhoff et al., 2010, S. 22). Trotzdem soll hier erwähnt sein, dass eine 5-teilige Antwortskala bei Befragten oftmals zu einer *Tendenz zur Mitte* führt (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2015, S. 66).

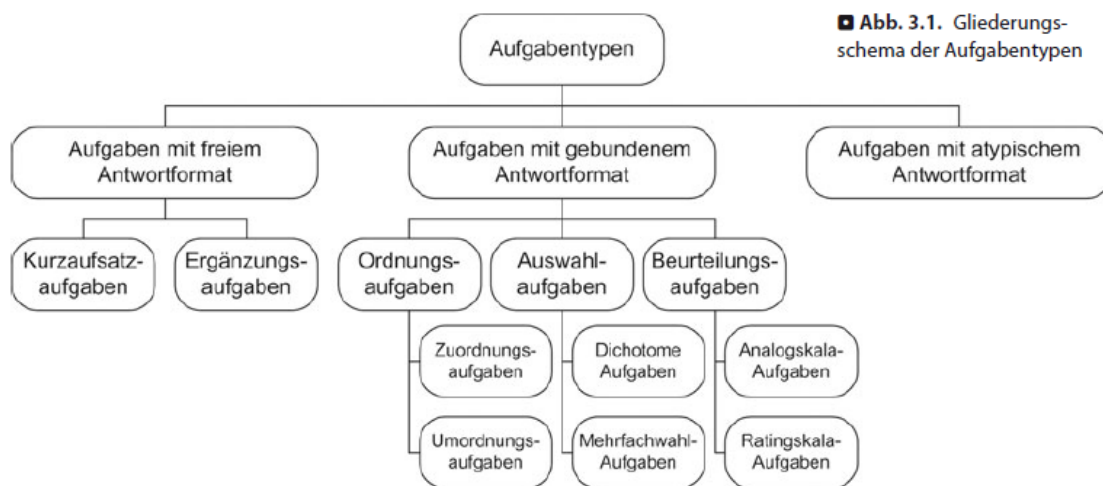


Abbildung 17: Aufgabentypen (Moosbrugger, 2012, S. 39)

3.2.2 Der Fragebogen

Um den Probandinnen und Probanden den Einstieg in die Thematik zu erleichtern, wird der Gegenstand der Studie und deren Zielsetzung vorgestellt und es werden Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben. In diesem kurzen Einleitungstext (siehe Anhang) wird auch auf die Gewährleistung der Anonymität und auf den Schutz der Daten hingewiesen.

Inhaltlich kann der Fragebogen in folgende vier Themenbereiche untergliedert werden:

1. Angaben zur Person
2. Verarbeitungstiefe der professionellen Standards
3. Bedeutung der professionellen Standards
4. Zur Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“

Grundsätzlich wurden zwei Versionen des Fragebogens erstellt: eine für Studierende und eine für Lehrende. Diese unterscheiden sich inhaltlich, also bezüglich der abgefragten Standards nicht, jedoch wurden die Formulierungen der Fragestellungen bzw. der Antwortmöglichkeiten an die entsprechende Zielgruppe angepasst.

Insgesamt besteht der Fragebogen aus 24 Fragen exklusive der Angaben zur Person, die abhängig von der Zielgruppe weitere vier bzw. sechs Fragen enthält. Dabei werden 63 professionelle Standards (siehe Tabelle 16 & 17) einerseits hinsichtlich der Verarbeitungstiefe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ und andererseits in Bezug auf die persönliche Bedeutung bewertet. Die Art und Weise, wie diese Standards abgefragt werden, wird in den folgenden Unterkapiteln (3.2.2.1 bis 3.2.2.4) beschrieben.

Die Standards und Standardgruppen des Fragebogens wurden von Fritz Oser's Fragebogen aus dem Jahr 2001 (S. 230 ff.) teilweise gänzlich übernommen und teilweise an das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ angepasst. Außerdem wurde eine Standardgruppe von den Autoren dieser Diplomarbeit ergänzend hinzugefügt. Eine Übersicht der zur Gänze übernommenen und abgeänderten Standards, die im Fragebogen eingesetzt wurden, bietet Tabelle 16.

Tabelle 16: Standardgruppen und Standards im Fragebogen (Oser, 2001, S. 230 ff.)

Standardgruppen und Standards			
Nr.	Formulierung Oser (2001, S. 230 ff.)	angepasst/ verändert	Formulierung im Fragebogen (Studierende)
Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung			
1	mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schüler und Schülerinnen zu versetzen.	ja	mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der <i>Schülerinnen und Schüler</i> zu versetzen.
2	den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.	nein	den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.
3	schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) zu belohnen.	ja	soziale Leistungen (<i>z.B. Hilfsbereitschaft</i>) in verschiedener Weise zu belohnen.
4	ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	nein	ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.
Diagnose und Schülerin/Schüler unterstützendes Handeln & Bewältigung von Disziplinproblemen			
5	zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf angemessen zu reagieren.	ja	zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, <i>Aggressionen</i> , Ängste, Blockierungen etc. <i>im Sport</i> haben und darauf angemessen zu reagieren.
6	den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.	ja	den <i>Entwicklungsstand (motorisch, kognitiv, sozial)</i> der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.

7	unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmord, etc.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen.	ja	unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, <i>Selbstmordgedanken</i> , etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen.
8	wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.	nein	wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.
9	unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.	nein	unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.
10	wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	ja	wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, <i>Regelverletzung</i> , etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.
11	-	-	bei Verletzungen jeglicher Art angemessen zu agieren.
Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten			
12	wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können.	ja	wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten (z.B.: <i>Ausschluss „schwacher“ Kinder aus Sportspielen</i>) verlernen und neue erwerben können.
13	wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann.	ja	wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: <i>Helfen und Sichern im Geräteturnen</i>) fördern kann.
14	wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können.	ja	wie lern- und/oder körperbehinderte <i>Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht</i> integriert werden können.
15	Besonderheiten von Ausländerkindern mit für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.	ja	Besonderheiten von <i>Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen</i> (z.B.: <i>Spiele aus fremden Kulturen</i>).
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten			
16	wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren.	ja	wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: <i>förderliche Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise</i>).
17	dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert.	ja	<i>den Schülerinnen und Schüler zu zeigen, sich selbst zu kontrollieren</i> (z.B.: <i>durch Pulskontrolle</i>).
18	wie man Lernübertragungen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht.	ja	wie man Lernübertragungen <i>von einer sportlichen Betätigung zur anderen (Transfers)</i> systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut.
19	wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung).	nein	wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung).

	Gestaltung und Methoden des Unterrichts		
20	den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird.	ja	den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges <i>Sporthandeln</i> (<i>Spaß, Wettkampf, etc.</i>) möglich ist.
21	die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.	ja	<i>die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern.</i>
22	verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.	nein	verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.
23	Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen ...	ja	Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: <i>Homogenität, Heterogenität</i>) und Prinzipien vorzunehmen.
24	... Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu bearbeiten	nein	Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.
25	jahrgangsübergreifend zu unterrichten	ja	jahrgangsübergreifend zu unterrichten (z.B.: <i>in unverbindlichen Übungen</i>).
26	wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann.	ja	wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: <i>Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen</i>) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt.
27	Methoden zu variieren ...	nein	Methoden zu variieren.
	Leistungsmessung		
28	unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.	nein	unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.
29	den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen.	ja	den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: <i>absolute und relative Leistung</i>) und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen.
	Medien im Unterricht		
30	Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden.	ja	Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen (z.B.: <i>Bewegungsanalysen per App</i>).
31	Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias, usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.	ja	Unterrichtsmaterialien (<i>Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.</i>) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.
32	Medien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen und sie so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen.	ja	<i>Medien (PC, Bild, Ton, Film, etc.) im Unterricht sinnvoll einzusetzen.</i>
	Zusammenarbeit innerhalb der Schule		
33	auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.	ja	auf welchen Gebieten ich mit <i>Kolleginnen</i> und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.
34	den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert feed back zu geben.	ja	den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert <i>Feedback</i> zu geben.

35	wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann.	ja	wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: <i>Turniere</i>).
36	wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt.	ja	wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (<i>Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.</i>).
Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft			
37	wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.	ja	wie ich mich vor Überlastung (<i>Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation</i>) wirkungsvoll schützen kann.
38	wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- oder Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und es verwirklichen kann.	ja	wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und <i>Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche.</i>
39	welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.	nein	welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.
40	wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.	nein	wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.
Fachdidaktische Standards			
41	Lernziele in kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereichen zu formulieren.	ja	Lernziele in kognitiven, emotionalen <i>und</i> psychomotorischen Bereichen zu formulieren.
42	die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.	ja	die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen <i>oder methodische Übungsreihen</i>) zu gliedern.
43	den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.	nein	den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.
44	mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.	nein	mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.
45	unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.	nein	unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.
46	alternative Lehr-Lern-Formen wie Projektunterricht, Epochenunterricht, handlungsorientierter Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen.	ja	alternative <i>Lehr- und Lernformen durchzuführen.</i>
47	den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren.	ja	den Aufbau der <i>motorischen</i> Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren.
48	Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.	ja	Fachlehrmittel (z.B. <i>Geräte als Hilfsmittel</i>) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.
49	Mit den Schülerinnen und Schülern	ja	<i>mit Schülerinnen und Schülern</i>

	übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.		<i>realistische Sportpläne & -ziele zu erstellen.</i>
50	exemplarisch Inhalte auszuwählen.	ja	<i>exemplarische Inhalte auszuwählen.</i>
51	die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.	nein	die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.

Die letzte Standardgruppe der fachwissenschaftlichen Standards (siehe Tabelle 17) wurde, wie bereits erwähnt, eigens für diese Diplomarbeit mit Hilfe der Curricula der Lehramtsstudien „Bewegung und Sport“ der Universität Wien (*Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien*, 2015) sowie des Entwicklungsverbunds Süd-Ost (*Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*, 2015) erstellt. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass diese Standards nicht wie die von Oser (2001) übernommenen gründlich überprüft und validiert wurden und auch nicht den Anforderungen professioneller Standards im Sinne Osers (siehe Kapitel 2.3) entsprechen. Trotzdem werden sie auf Grund ihrer Essenz für das Bewegungs- und Sportstudium in die Befragung eingegliedert.

Tabelle 17: Fachwissenschaftliche Standards (basierend auf den Curricula der Universität Wien (2014) und PH Burgenland (2015))

Nr.	Fachwissenschaftliche Standards
52	wissenschaftlich korrekt zu arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.).
53	systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden.
54	Erste Hilfe zu leisten und Akutversorgungen durchzuführen.
55	physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen.
56	Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen.
57	Bewegung und Sport vor einem historisch-konzeptualisierten Hintergrund zu betrachten.
58	sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden.
59	einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten.
60	einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht (z.B.: Hürdenlauf) zu gestalten.
61	einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten.
62	einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten.
63	Schulveranstaltungen (Sportwochen, Wettkämpfe, etc.) zu organisieren und durchzuführen.

3.2.2.1 Angaben zur Person

Der erste Teil des Fragebogens (siehe Abbildung 18) dient der Abfrage soziodemographischer (Alter, Geschlecht, etc.) sowie persönlicher (Semesteranzahl, Dienstjahre etc.) Daten. Mit Hilfe der ersten Frage (*Welcher der folgenden Zielgruppen gehören Sie an?*) wird der Fragebogen online geteilt. Sobald eine der Optionen „Ich bin Student/in ...“ gewählt wurde wird die teilnehmende Person zur angepassten Version des Fragebogens für die Studierenden weitergeleitet. Dasselbe gilt für Lehrenden.

Zunächst einige Fragen zu Ihrer Person.

Welcher der folgenden Zielgruppen gehören Sie an?

- ☐ Ich bin Student/in an der Universität Wien
- ☐ Ich bin Student/in an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- ☐ Ich bin Lehrbeauftragte/r, Assistent/in, Universitätsprofessor/in an der Universität Wien (ZSU)
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Steiermark/Graz (KPH)
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems/Niederösterreich
- ☐ Ich bin Student/in an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Steiermark/Graz (KPH)

Geschlecht

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

Abbildung 18: Fragebogen: Themenbereich Angaben zur Person (beide Untersuchungsgruppen)

Im Anschluss an die erste Frage wird bei beiden Probandengruppen das Geschlecht abgefragt, die nachfolgenden Fragen unterscheiden sich: Studierende werden nach dem Alter und der Anzahl von bereits absolvierten Semestern gefragt (unabhängige Variablen), wohingegen Lehrende bezüglich ihrer Dienstjahre an der Ausbildungsstätte und dem Zeitpunkt des Abschlusses der Ausbildung befragt werden. Für die Auswertung stellt dieser Part des Fragebogens eine wichtige Rolle dar, da mit Hilfe der Angaben Zusammenhangsanalysen zwischen dem Dienstalder, der Semesteranzahl sowie der Ausbildungsstätte und den Einschätzungen der Personen zulassen.

Die Abbildungen 19 und 20 zeigen die ausformulierten Fragen des Fragebogens, differenziert nach Lehrende und Studierende.

Welcher der folgenden Altersgruppe gehören Sie an?

- ☐ bis 25 Jahre
- ☒ 26 bis 32 Jahre
- ☐ 31 bis 40 Jahre
- ☐ 41 bis 50 Jahre
- ☐ älter als 51 Jahre

Welcher der folgenden Gruppen an Dienstjahren gehören Sie an?

- ☐ bis 5 Jahre
- ☒ 6 bis 10 Jahre
- ☐ 11 bis 20 Jahre
- ☐ 21 bis 30 Jahre
- ☐ mehr als 30 Dienstjahre

An Welcher Ausbildungsstätte haben Sie Ihr Studium bzw. Ihre Ausbildung absolviert?

- ☐ Universität Wien
- ☒ Technische Universität Wien
- ☐ Medizinische Universität Wien
- ☐ Pädagogische Hochschule Burgenland
- ☐ Pädagogische Hochschule Wien
- ☐ Andere:

Wann haben Sie das Studium bzw. die Ausbildung abgeschlossen?

- ☐ vor 5 Jahren
- ☒ vor 6 bis 10 Jahren
- ☐ vor 11 bis 20 Jahren
- ☐ vor 21 bis 30 Jahren
- ☐ vor mehr als 30 Jahren

Abbildung 19: Fragebogen: Themenbereich Angaben zur Person (*Lehrende*)

Welcher der folgenden Altersgruppe gehören Sie an?

- ☐ bis 20 Jahre
- ☒ 21 bis 23 Jahre
- ☐ 24 bis 26 Jahre
- ☐ älter als 27 Jahre

Welcher der folgenden Gruppen an bereits absolvierten Semestern gehören Sie an?

- ☐ 0 bis 2 Semester
- ☒ 3 bis 5 Semester
- ☐ 6 bis 9 Semester
- ☐ mehr als 9 Semester

Abbildung 20: Fragebogen: Themenbereich Angaben zur Person (*Studierende*)

3.2.2.2 Verarbeitungstiefe der professionellen Standards

Der zweite Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit dem Hauptthema der Umfrage, nämlich der Ausbildung professioneller Standards im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. Insgesamt umfasst dieser Themenbereich elf Fragen, wobei sich jede Frage auf eine Standardgruppe bezieht.

Mit den Aussagen *„Ich habe im Lehramtsstudium ‚Bewegung und Sport‘ gelernt, ...“* (vgl. Oser, 2001, S. 230) für Studierende bzw. *„Im Lehramtsstudium ‚Bewegung und Sport‘ lernen Studierende, ...“* für Lehrende und den zugehörigen Standards und Antwortmöglichkeiten soll die Intensität mit der einzelne Standards laut Studierenden bzw. Lehrenden ausgebildet wurden, eruiert werden. Dies zeigt, dass es um die subjektive Auffassung der Befragten, ob und wie tief ein Standard in der Ausbildung entwickelt wurde, geht und nicht ob dieser auch wirklich beherrscht wird (vgl. Oser, 2001, S. 228 f.).

Um diese Verarbeitungstiefe messen zu können, entwickelte Oser (2001, S. 251 ff.) fünf Antwortkategorien. Diese wurden auch für den Fragebogen dieser Diplomarbeit übernommen (siehe Abbildung 21). Die erste Antwortkategorie (*„habe nichts von diesem Standard gehört“*) besagt, dass Studierende während ihrer Ausbildung noch nichts von einem Standard bzw. Thema gehört haben. Kreuzen die Probanden diese Antwortmöglichkeit an, obwohl der Standard im Curriculum verankert ist, so kann daraus ein potentieller Mangel in der Qualität der Ausbildung am jeweiligen Institut festgestellt werden. Die zweite Antwortmöglichkeit (*„habe theoretisch davon gehört“*) geht davon aus, dass Studierende lediglich theoretisch von einem Standard gehört haben, beispielsweise in Vorlesungen, Seminaren etc., aber diesen (noch) nicht angewandt haben (kein Praxisbezug). Erfolgt die Auswahl dieser Antwortmöglichkeit, so wird eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Standard bzw. Thema (in welcher Form auch immer) angenommen. Die dritte Kategorie (*„habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt“*) geht einen Schritt weiter und beinhaltet Praxiselemente. Studierende die diese Antwort wählen, geben an, zu dem Standard Übungen absolviert zu haben oder ihn in der Praxis (z.B. in Lehrveranstaltungen) erprobt zu haben. Diese Kategorie ist laut Oser (2001, S. 252) auf Grund der Tatsache inkludiert, da gerade in der Pädagogik bzw. im Lehrberuf die Meinung herrscht, dass bestimmte Lehr- und Lerninhalte nur in der Praxis, also in der Realität, erlernt werden können. Oser (ebd.) zitiert dabei Gage (1979), der behauptet, „dass Unterricht eine Kunst und nicht eine Wissenschaft sei“. Bei der Ankreuzung der vorletzten Antwortmöglichkeit (*„habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden“*) wurde ein Standard deutlich tiefer verarbeitet, als bei den vorhergenannten Kategorien. Die Studierenden haben dann ihren Angaben zufolge, zwei Lernformen miteinander

verbunden. Ein Standard wurde dann sowohl in der Theorie als auch in der Praxis reflektiert und es kann angenommen werden, dass diese Kompetenz erworben wurde. Die fünfte Antwortkategorie („*habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden*“) ist die tiefste Form der Verarbeitung eines Standards. Kreuzen Studierende diese Kategorie an, so setzten sie sich intensiv mit dem Standard sowohl in der Theorie als auch in der Praxis auseinander. Systemische Beobachtungen und Reflexionen zu dem Standard wurden gemacht und praktisch erprobt (vgl. Oser, 2001, S. 251 ff.).

Im Anschluss folgen nun einige Fragen zu Ihrem Studium bzw. zur Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium "Bewegung und Sport".

Zunächst geht es um die Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.	☐	☐	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 21: Fragebogen: Beispiel Verarbeitungstiefe (Studierende)

Grundsätzlich gilt: Je „höher“ die Angabe (1 = habe nichts von diesem Standard gehört), desto tiefer und intensiver (Verknüpfung von Theorie, Übung und Praxis) wurde ein Standard behandelt (vgl. Oser, 2001, S. 251).

Nach dem eben genannten Schema (siehe Abbildung 21) werden alle 63 Standards in Bezug auf die Verarbeitungstiefe abgefragt. Dies lässt später eine differenzierte, auf jeden einzelnen Standard bezogene, Interpretation zu.

Abbildung 22 zeigt die Abfrage der Verarbeitungstiefe von Standards zum Thema Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung aus dem Fragebogen für Lehrende. Hier wurden die Frage bzw. einzelne Standards umformuliert und an die Zielgruppe angepasst. Inhaltlich sind die Standards bei beiden Fragebögen identisch. Hierzu kann

Abbildung 21 und 22 verglichen werden. Die Antwortkategorien bei den Lehrenden wurden nach dem Vorbild von Oser (2001) sinngemäß umformuliert.

Im Anschluss folgen nun einige Fragen zur Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium "Bewegung und Sport".

Zunächst geht es um die Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinander gesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
sich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.	☐	☐	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 22: Fragebogen: Beispiel Verarbeitungstiefe (Lehrende)

3.2.2.3 Bedeutung der professionellen Standards

Der zweite große Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit der persönlichen Bedeutung der Standards für die Probandinnen und Probanden. Dabei werden alle 63 Standards erneut bewertet, diesmal in Bezug auf deren persönliche Bedeutung. Für die Studierenden lautet die Frage „Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?“ und für die Lehrenden „Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?“. Die Standards bei den Lehrenden sind inhaltlich dieselben wie bei den Studierenden, jedoch wurden sie teilweise umformuliert und auf die andere Fragestellung angepasst (vgl. Abbildung 23 & 24).

Im Anschluss bitten wir Sie, die eben aufgelisteten Standards noch nach ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	☐	☐	☐

Abbildung 23: Fragebogen: Beispiel Bedeutung (Studierende)

Im Anschluss bitten wir Sie, die eben aufgelisteten Standards noch danach zu bewerten, wie bedeutend deren Vermittlung im Lehramtsstudium "Bewegung und Sport", für Sie persönlich ist.

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
sich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen	☐	☐	☐

Abbildung 24: Fragebogen: Beispiel Bedeutung (Lehrende)

Die Antwortmöglichkeiten für diese Fragen wurden ebenfalls von Oser (2001, S. 225) übernommen und beinhalten folgende Abstufungen: „*nicht bedeutungsvoll*“, „*ziemlich bedeutungsvoll*“ und „*sehr bedeutungsvoll*“ (ebd.). Mit Hilfe dieser dreistufigen Skala soll die persönliche Bedeutung eines Standards für die Studierenden (in Hinblick auf das zukünftige Unterrichten) und Lehrenden ermittelt werden. Diese zweite Bewertung ist für die statistische Auswertung vorrangig dann interessant, wenn die Verarbeitungstiefe gering, also ein Standard gar nicht oder nur gering ausgebildet wurde, aber die persönliche Bedeutung hoch ist. Dies lässt in der Interpretation die Schlussfolgerung zu, dass Studierende (oder Lehrende) es von Bedeutung finden, diesen Standard auszubilden, er jedoch bis jetzt in der Ausbildung nicht Anwendung gefunden hat (vgl. Oser, 2001, S. 228).

3.2.2.4 Zur Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“

Der letzte thematische Bereich des Fragebogens misst die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden bzw. Lehrenden mit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“. Diese wird anhand einer eindimensionalen Frage erhoben und dient in der anschließenden Auswertung als Interpretations- und Vergleichsitem. In Anlehnung an Gruner und Bieri (1995, S. 55) wurde folgende Formulierung für die allgemeine Studienzufriedenheit von Studierenden gewählt: „*Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem, mit Ihrem Studium?*“ Bei den Lehrenden wurde die Frage erneut angepasst: „*Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem, mit dem Lehramtsstudium ‚Bewegung und Sport‘?*“ Zur Beantwortung dieser Frage wurde abermals eine fünfteilige Likert-Skala verwendet, wobei 1 positiv (synonym für sehr zufrieden) und 5 negativ (sehr unzufrieden) behaftet ist. Diese Rangordnung wurde, wie eingangs bereits erwähnt, auf Grund der einfachen Verständlichkeit (Vergleich zu Schulnotensystem) und der Abbildung eines breiten Antwortspektrums (vgl. Kirchhoff et al., 2010, S. 22).

Abschließend folgen nun noch zwei allgemeine Fragen zum Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ bzw. zu Ihrer Studienzufriedenheit.

Welchen Rang (Stellenwert) haben die folgenden Ausbildungsabschnitte des Studiengangs „UF Bewegung und Sport“ für Sie persönlich?

(1. Rang = höchster Stellenwert, 4. Rang = niedrigster Stellenwert; jeder Wert darf nur einmal vergeben werden)

	Rang			
	1.	2.	3.	4.
Fachwissenschaftliche Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Pädagogische Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Fachdidaktische Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Schulpraktische Ausbildung	☐	☐	☐	☐

Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem, mit Ihrem Studium?

☐ 1 (sehr zufrieden)

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5 (sehr unzufrieden)

Abbildung 25: Fragebogen: Zufriedenheit (Studierende)

Neben der allgemeinen Studienzufriedenheit wird zusätzlich der persönliche Stellenwert verschiedener Ausbildungsbereiche (fachwissenschaftliche Ausbildung; allgemein pädagogische Ausbildung; fachdidaktische Ausbildung und schulpraktische Ausbildung) erhoben. Diese Frage soll Auskunft über den individuellen Stellenwert einzelner

Ausbildungsabschnitte geben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen hierzu den Ausbildungsbereichen die Ränge 1 bis 4 zuordnen, wobei 1 den ersten Rang, also den höchsten Stellenwert, bedeutet (siehe Abbildung 25) und 4 den niedrigsten.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der Fragebogen dieser Diplomarbeit den Fokus auf professionelle Standards, die im Zuge einer Forschung von Oser (2001) entwickelt und geprüft wurden, und deren Ausbildung legt. Um differenzierte Aussagen und Interpretationen bezüglich einzelner Standards treffen zu können, wird einerseits die Verarbeitungstiefe und andererseits deren persönliche Bedeutung abgefragt. Mit Hilfe der beiden Ausprägungen können in der späteren Auswertung Schlussfolgerungen zur Zufriedenheit gezogen sowie Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Probandengruppen festgestellt werden. Neben den Standards und deren Ausbildung im Zuge der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ werden zusätzlich die allgemeine Studienzufriedenheit sowie die persönliche Bedeutung verschiedener Ausbildungsabschnitte erhoben.

3.3 Durchführung

Im nachstehenden Kapitel wird zunächst über die Durchführung, sprich den Zeitplan und die Art der Kontaktaufnahme mit den Probandinnen und Probanden, berichtet, um anschließend, unter Zuhilfenahme von Fachliteratur, einen Einblick in die zur Anwendung kommenden statistischen Tests- und Auswertungsverfahren zu geben.

3.3.1 Bericht über den Ablauf der Durchführung

Nach der Fertigstellung des Fragebogens in der Printversion (siehe Anhang) wurde dieser in das Online Fragebogentool UNIPARK eingelesen und aktiviert. Die Online-Befragung startete am 15. März 2016 und wurde noch am selben Tag über soziale Netzwerke an die Studierenden der Universität Wien verbreitet. An die Studierenden der PH Burgenland wurde eine E-Mail mit der Bitte, den Fragebogen auszufüllen, verfasst und versendet. Zusätzlich zu der Online-Befragung wurde zeitgleich der Fragebogen in Papierform an Studierende der Universität Wien, genauer gesagt am Zentrum für Sportwissenschaften und Universitätssport Wien, verteilt. Auf Grund des Auswahlverfahrens der Probandinnen und Probanden kann die Stichprobe als Klumpenstichprobe beschrieben werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 18).

Die Lehrenden der Bildungsinstitute wurden ebenfalls per E-Mail mit der Bitte, den Online-Fragebogen auszufüllen, kontaktiert. Diese Rundmail, gerichtet an Lehrenden des ZSU sowie der Pädagogischen Hochschulen, wurde am 29. März versendet. Die E-Mail-Adressen der ZSU Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Fachbereich „Bewegung und Sport“ wurden von dem Betreuer dieser Arbeit zur Verfügung gestellt. Die E-Mail-Adressen der PH Lehrenden im Bereich „Bewegung und Sport“ wurden mit Hilfe der Online-Vorlesungsverzeichnisse (<https://www.ph-online.ac.at/>) der einzelnen Hochschulen ausgelesen.

Insgesamt konnten so 107 Lehrende des ZSU (auch extern Angestellte u.a.) sowie 129 Lehrende der Pädagogischen Hochschulen (PH-Niederösterreich: n = 23; PH-Steiermark: n = 30; PH Burgenland: n = 11; PH-Wien: n = 22; PH-Kärnten: n = 9; KPH-Wien/Krems: n = 28; KPH-Graz: n = 6) persönlich angeschrieben werden. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erreichen, wurde zusätzlich eine Woche später (am 5. April 2016) ein Reminder, also eine Erinnerung, zum Ausfüllen des Fragebogens versendet. Die Datenerhebung wurde am 10. April 2016 abgeschlossen.

3.3.2 Statistische Tests und Auswertungsstrategie

Im Rahmen der quantitativen Auswertung des Fragebogens können mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS unterschiedliche Tests zur Überprüfung von Hypothesen, Zusammenhängen und Unterschieden angewendet werden. Da im Fragebogen die Skalen (Verarbeitungstiefe, Bedeutung, Zufriedenheit) ordinalskaliert sind und die Rangfolgenbildung im Sinne geordneter Kategorien erfolgt (vgl. Kallus, 2010, S. 68), können nur bestimmte Tests herangezogen werden. Nachfolgend wird beschrieben, welche Analyseverfahren und Tests für die Auswertung des Fragebogens verwendet werden.

Deskriptive Statistik

Die Deskriptive Statistik wird bei Hedderich und Sachs (2011, S. 11) wie folgt beschrieben: „Ein wesentlicher Teil der Statistik ist die Datenbeschreibung einschließlich einer systematischen Suche nach aufschlussreichen Informationen über Strukturen eines Datenkörpers. Strukturen in den Daten und bedeutsame Abweichungen von diesen Strukturen sollen aufgedeckt werden.“ Diese Datenbeschreibung sowie die Angabe absoluter und relative Häufigkeiten, kann einerseits mit Hilfe von Grafiken und Tabellen (Häufigkeitstabellen, Kreuztabellen, Kontingenztafeln, Diagramme, Histogramme, Boxplots und Streudiagrammen) erfolgen, andererseits aber auch unter Zuhilfenahme folgender mathematischer Kennwerte/Maßzahlen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 88 ff.):

- *Lagemaße*

Mit Hilfe verschiedener Lagemaße kann angegeben werden, welcher Wert einen Datensatz bestmöglich repräsentiert.

- Modalwert/Modus: jener Wert, der in der Stichprobe am häufigsten auftritt
- Median/Zentralwert: jener Wert, der eine geordnete Messreihe in zwei gleich große Teile unterteilt
- Arithmetisches Mittel ($\bar{x}$): jener Wert, der sich durch Aufaddieren aller Werte und anschließendes Dividieren durch die Anzahl der Werte, ergibt

- *Streuungsmaße*

Mit Hilfe verschiedener Streuungsmaße kann angegeben werden, wie einzelne Werte von unterschiedlichen Lagemaßen abweichen. Für die vorliegende Arbeit kann auf Grund der Nominal- und Ordinalskalierung der Daten, jedoch nicht auf diese zurückgegriffen werden.

Inferenzstatistik

Im Gegensatz zur deskriptiven Statistik wird bei der Inferenzstatistik, auch schließende Statistik genannt, versucht, von einer verhältnismäßig kleinen Stichprobe auf die

Grundgesamtheit zu schließen (vgl. Hedderich & Sachs, 2011, S. 9). Hierfür werden Hypothesen aufgestellt, die mit statistischen Tests überprüft und somit verifiziert bzw. falsifiziert werden. Das Signifikanzniveau Alpha wurde für alle Tests auf 5% festgelegt. Sofern eine Signifikanz $p \leq 0,05$ ermittelt wurde, wurde die Nullhypothese abgelehnt und auf die Alternativhypothese zurückgegriffen.

Im Folgenden werden lediglich jene Testverfahren vorgestellt, die für die Auswertung der im Zuge dieser Diplomarbeit gesammelten Daten von Relevanz sind.

- *Unterschiedstests*

Die Unterschiedstests erfolgen mit Hilfe des *Mann-Whitney U-Tests*. Im Gegensatz zum t-Test, der das Pendant zu diesem nichtparametrischen Test ist, werden nicht Mittelwerte sondern Rangplätze miteinander verglichen, wobei für beide Stichproben eine gemeinsame Rangfolge gebildet wird. Zur Anwendung kommt dieses Verfahren bei ordinalskalierte Daten (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 130 f.).

- *Zusammenhangstests*

Die Korrelation zwischen den Variablen wird im Zuge dieser Diplomarbeit mittels *Spearman Rangkorrelation* ermittelt. Dieser Test wird für jene Zusammenhangsüberprüfungen eingesetzt, die zumindest eine ordinalskalierte Variable aufweisen. Der Korrelationskoeffizient liegt im Bereich zwischen +1 und -1 und zeigt somit die Richtung, aber auch die Stärke des Zusammenhangs an (vgl. Neuhäuser, 2010, S. 153 f.).

Tabelle 18: Höhe eines Korrelationskoeffizienten (verändert nach Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 45)

Wert	Interpretation
$r \leq \pm 0,2$	Sehr geringer positiver/negativer Zusammenhang
$r \leq \pm 0,5$	Geringer positiver/negativer Zusammenhang
$r \leq \pm 0,7$	Mittlerer positiver/negativer Zusammenhang
$r \leq \pm 0,9$	Hoher positiver/negativer Zusammenhang
$r > \pm 0,9$	Sehr hoher positiver/negativer Zusammenhang

- *Kontingenztafeln – χ^2 -Test*

Kontingenztafeln kommen bei nominalskalierten Daten zum Einsatz. Bei der Überprüfung auf Unterschiede werden bei diesem Testverfahren Lagemaße interpretiert, bei der Testung auf Zusammenhänge hingegen der Kontingenzkoeffizient. Es darf in diesem Fall jedoch lediglich die Stärke, nicht jedoch die Richtung des Zusammenhangs interpretiert werden (vgl. Mittag, 2014, S. 111 f.).

Faktorenanalyse

Oser (2001, S. 257) vertritt die Meinung, dass eine Faktorenanalyse theoretisch und forschungspraktisch im Zuge seiner Erhebung wenig zweckmäßig ist, weshalb er diese auch nicht durchführt. In dieser Diplomarbeit wird das erweiterte Konzept jedoch vor diesem Hintergrund angewandt und wird wie folgt beschrieben:

„Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das eine größere Anzahl von Variablen anhand der gegebenen Fälle auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen, Faktoren genannt, zurückgeführt. Dabei werden diejenigen Variablen, die untereinander stark korrelieren, zu einem Faktor zusammengefasst. Variablen aus verschiedenen Faktoren korrelieren geringer untereinander. Ziel der Faktorenanalyse ist es also, solche Faktoren zu ermitteln, welche die beobachteten Zusammenhänge zwischen den gegebenen Variablen möglichst vollständig erklären.“ (Bühl, 2012, S. 589)

3.4 Ergebnisdarstellung und Interpretation

3.4.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Onlineversion des Fragebogens wurde im Untersuchungszeitraum von 313 Personen geöffnet. 103 dieser Probandinnen und Probanden beendeten die Umfrage – dies entspricht einer Beendigungsquote von 32,91%. Der Großteil der 105 Abbrüche (entspricht 33,55% aller geöffneten Fragebögen) fand nach dem Öffnen der Startseite statt. Durchschnittlich ergibt sich eine Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl von 13,61 Personen pro Tag, wobei die mittlere Bearbeitungszeit 20 Minuten und 39 Sekunden in Anspruch nahm. 97 Personen führten die Befragung ohne Unterbrechung, die restlichen sechs mit Pausen durch.

Zusätzlich zur Onlineumfrage wurden sieben Fragebögen (von Studierenden der Universität Wien) in der Printversion ausgefüllt, sodass eine Gesamtstichprobe von 110 Personen zu Stande kommt ($n = 110$). Die angestrebte Stichprobengröße von 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ($n = 150$) wurde somit nicht erreicht. Mögliche Gründe und Ursachen hierfür sollen im weiteren Verlauf dieser Arbeit diskutiert werden. Für die Auswertungen und Interpretationen wird von nun an auf die soeben angesprochene Gesamtstichprobe ($n = 110$) Bezug genommen.

a. Zielgruppe

Die Stichprobe setzt sich aus 65 Studierenden der Universität Wien, 16 der PH Burgenland sowie 11 Lehrenden der Universität Wien, 2 der Pädagogischen Hochschule Burgenland, 6 der Pädagogischen Hochschulen Kärnten, Steiermark und Graz sowie 10 der Pädagogischen Hochschulen Wien, Niederösterreich und Krems zusammen. Gesamt sind dies 81 Studierende und 29 Lehrende, wobei 18 davon an Pädagogischen Hochschulen unterrichten.

Aus Tabelle 19 kann einerseits die Anzahl der geöffneten sowie beendeten Fragebögen, aber auch der Anteil an der Gesamtstichprobe und die Beendigungsquote differenziert nach den Zielgruppen abgelesen werden. Hier finden sich somit lediglich jene Fragebögen wieder, bei denen Angaben zur Zielgruppe getätigt wurden. Bei Betrachtung der Beendigungsquote zeigt sich, dass die Studierenden der PH Burgenland (64%), sowie die Lehrenden der PH Kärnten/Steiermark/Graz (60%) deutlich über dem Durchschnittswert von 54,5% liegen, während die Lehrenden der PH Burgenland (28,6%) deutlich darunter liegen.

Tabelle 19: Beteiligung und Beendigung an der Studie differenziert nach Zielgruppen

	Anzahl geöffnet	Anzahl beendet	Anteil an Gesamtstich- probe	Beendi- gungsquote
Studierende Universität Wien	118	65	59,1%	55,1%
Studierende Pädagogischen Hochschule Burgenland	25	16	14,5%	64%
Lehrbeauftragte/r, Assistent/in, Universitätsprofessor/in Universität Wien (ZSU)	21	11	10%	52,3%
Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte PH Burgenland	7	2	1,8%	28,6%
Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte PH Kärnten/Steiermark/Graz (KPH)	10	6	5,5%	60%
Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte der PH Wien/Niederösterreich/Krems	21	10	9,1%	47,6%
GESAMT	202	110	100%	54,5%

b. Geschlecht

Wird die Stichprobe hinsichtlich der Geschlechter unterschieden, so wird ersichtlich, dass 62 der befragten Personen männlich (56,4%) und 48 weiblich (43,6%) sind. Wird die Stichprobe in Lehrende und Studierende unterteilt, zeigt sich auch hier, dass in beiden Kategorien mehr Männer (Studierende 46, Lehrende 16) als Frauen (Studierende 35, Lehrende 13) an der Befragung teilgenommen haben.

Stichprobe nach Geschlecht

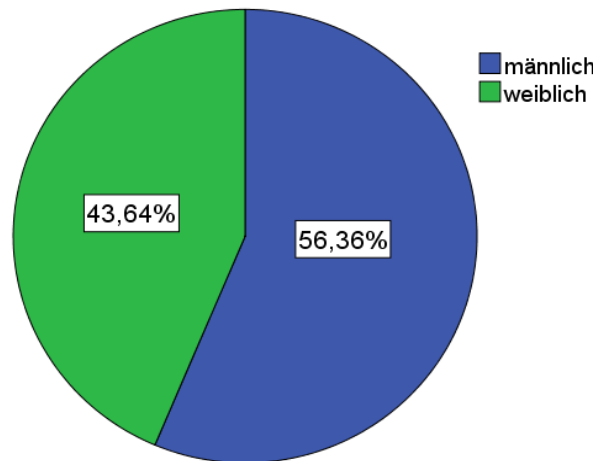


Abbildung 26: Stichprobe nach Geschlecht

Studierende/Lehrende nach Geschlecht

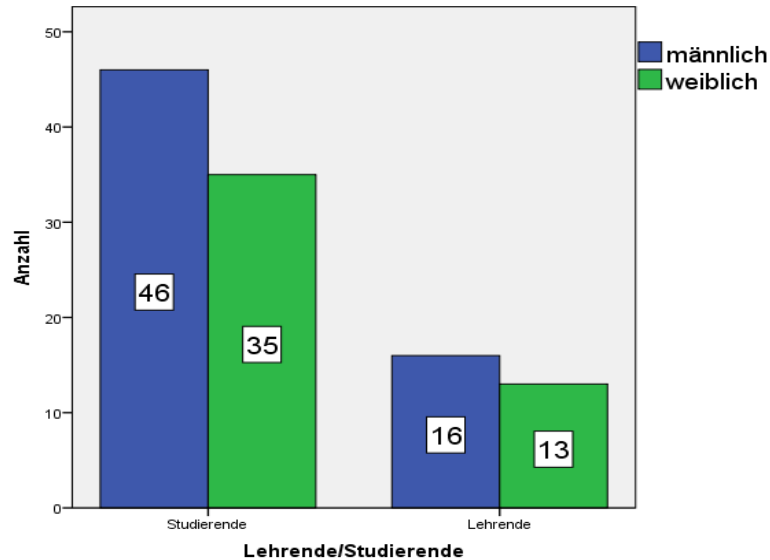


Abbildung 27: Studierende/Lehrende nach Geschlecht

Tabelle 20: Häufigkeitstabelle Stichprobe nach Geschlecht

		Geschlecht			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	62	56,4	56,4	56,4
	weiblich	48	43,6	43,6	100,0
	Gesamt	110	100,0	100,0	

c. Alter

Bei Studierenden und Lehrenden wurden in den Fragebögen unterschiedliche Antwortkategorien, angepasst an die Probandinnen- und Probandengruppen, angeboten. Lediglich 2,5% der Studierenden sind 20 Jahre oder jünger, weitere 17,3% zwischen 21 und 23 Jahren. Die Gruppe der 24 bis 26 jährigen stellt mit 55,6% mehr als die Hälfte der Gesamtstichprobe. Die restlichen 24,7% der befragten Studierenden gaben an, 27 Jahre oder älter zu sein. Neben dem Modus liegt auch der Median im Bereich der Antwortkategorie 3, sprich 24 bis 26 Jahre.

Tabelle 21: Statistiken
Studierende nach Altersgruppen

Statistiken ^a		
Altersgruppe Studierende		
N	Gültig	81
	Fehlend	0
Median		3,00
Modus		3

a. Lehrende/Studierende =
Studierende

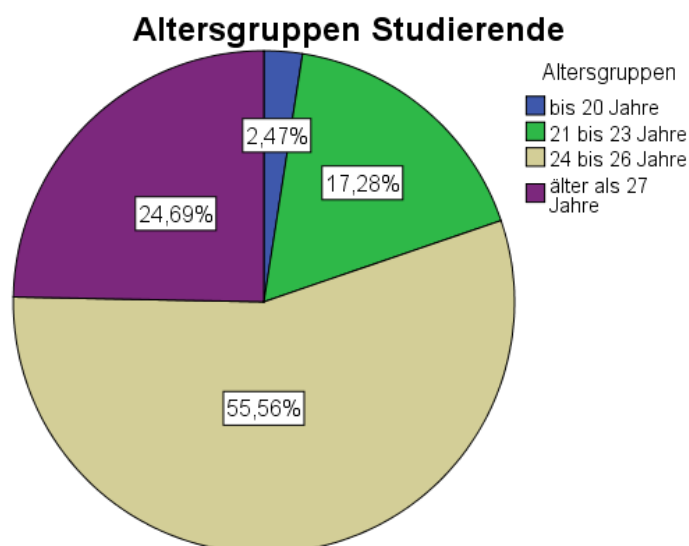


Abbildung 28: Studierende nach Altersgruppen

Tabelle 22: Häufigkeitstabelle Studierende nach Altersgruppen

Altersgruppe Studierende ^a					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 20 Jahre	2	2,5	2,5	2,5
	21 bis 23 Jahre	14	17,3	17,3	19,8
	24 bis 26 Jahre	45	55,6	55,6	75,3
	älter als 27 Jahre	20	24,7	24,7	100,0
	Gesamt	81	100,0	100,0	

a. Zielgruppen zusammengefasst = Studierende

Bei den Lehrenden entfällt der Modus auf 5, sprich der Großteil der Probandinnen und Probanden befindet sich mit 51,7% bei den über 51-jährigen. Es gibt keine Teilnehmerin und keinen Teilnehmer der in die Kategorie der bis 25-jährigen fällt und nur 3 Personen (entspricht 10,3%) die zwischen 26 und 30 Jahren alt sind. Mit 13,8% ist die Gruppe der

31 bis 40 Jahre alten Lehrenden ebenfalls eher gering vertreten. Den zweitgrößten Anteil stellen die 41 bis 50-jährigen Lehrenden der Hochschulen.

Tabelle 23: Häufigkeitstabelle Lehrende nach Altersgruppen

Altersgruppe Lehrende ^a					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	26 bis 30 Jahre	3	10,3	10,3	10,3
	31 bis 40 Jahre	4	13,8	13,8	24,1
	41 bis 50 Jahre	7	24,1	24,1	48,3
	älter als 51 Jahre	15	51,7	51,7	100,0
	Gesamt	29	100,0	100,0	

a. Zielgruppen zusammengefasst = Lehrende

Tabelle 24: Statistiken Lehrende nach Altersgruppen

Statistiken ^a		
Altersgruppe Lehrende		
N	Gültig	29
	Fehlend	0
Median		5,00
Modus		5

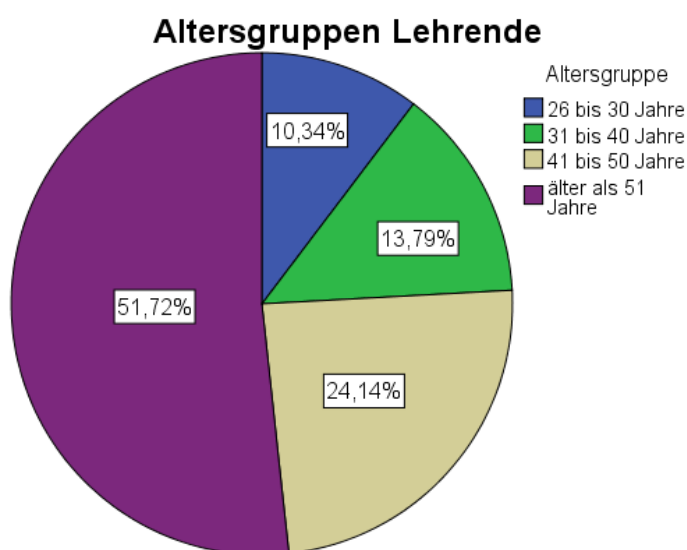


Abbildung 29: Lehrende nach Altersgruppen

d. Semester

Weiter wurden Studierende nach dem Fortschritt ihres Studiums bzw. nach den bereits absolvierten Semestern befragt. Hier zeigt sich, dass 84% der Studierenden bereits sechs oder mehr Semester absolviert haben. Dies stellt für diese Studie eine wesentliche Grundlage dar, da davon ausgegangen wird, dass diese Studentinnen und Studenten bereits eine Vielzahl an Lehrveranstaltungen absolviert haben und somit ein breites Spektrum der Standards, die an den jeweiligen Instituten vermittelt werden, kennenlernen konnten. Bei niedersemestrigen Studierenden besteht die Möglichkeit, mit Teilen der Standards noch nicht konfrontiert worden zu sein, was in weiterer Folge dazu führen

könnte, die Verarbeitungstiefe der Standards geringer einzustufen, als sie im gesamten Studium tatsächlich ist.

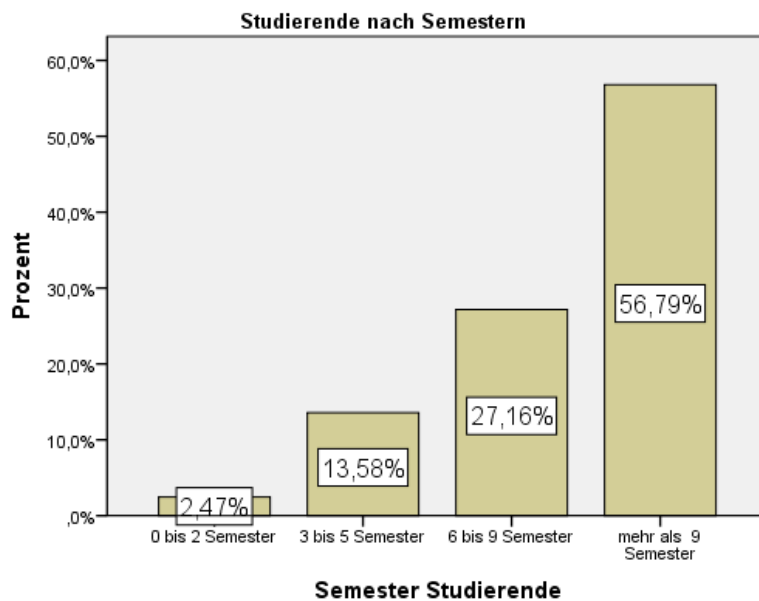


Abbildung 30: Studierende nach Semestern

Tabelle 25: Häufigkeitstabelle Studierende nach Semestern

Semester Studierende ^a					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 bis 2 Semester	2	2,5	2,5	2,5
	3 bis 5 Semester	11	13,6	13,6	16,0
	6 bis 9 Semester	22	27,2	27,2	43,2
	mehr als 9 Semester	46	56,8	56,8	100,0
	Gesamt	81	100,0	100,0	

a. Zielgruppen zusammengefasst = Studierende

Tabelle 26: Statistiken Studierende nach Semestern

Statistiken ^a		
Semester Studierende		
N	Gültig	81
	Fehlend	0
Median		4,00
Modus		4

a. Zielgruppen zusammengefasst
= Studierende

e. Dienstjahre

Wird die Stichprobe der Lehrenden hinsichtlich des Dienstalters analysiert, so ist zu erkennen, dass der Modus, sprich der am häufigsten gewählte Wert bei 4 (21 bis 30 Jahre), der Median, der die Stichprobe in zwei gleichgroße Gruppen teilt, jedoch bei drei (11 bis 20 Jahre) liegt. Bei Betrachtung der Häufigkeitstabelle und Grafik 31 wird ersichtlich, dass die Probandinnen und Probanden annähernd gleich verteilt sind.

Tabelle 27: Häufigkeitstabelle Lehrende nach Dienstjahren

		Dienstjahre ^a			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 5 Jahre	6	20,7	20,7	20,7
	6 bis 10 Jahre	5	17,2	17,2	37,9
	11 bis 20 Jahre	4	13,8	13,8	51,7
	21 bis 30 Jahre	8	27,6	27,6	79,3
	mehr als 30 Dienstjahre	6	20,7	20,7	100,0
	Gesamt	29	100,0	100,0	

a. Zielgruppen zusammengefasst = Lehrende

Tabelle 28: Statistiken Lehrende nach Dienstjahren

Statistiken ^a		
Dienstjahre		
N	Gültig	29
	Fehlend	0
Median		3,00
Modus		4

a. Zielgruppen zusammengefasst
= Lehrende

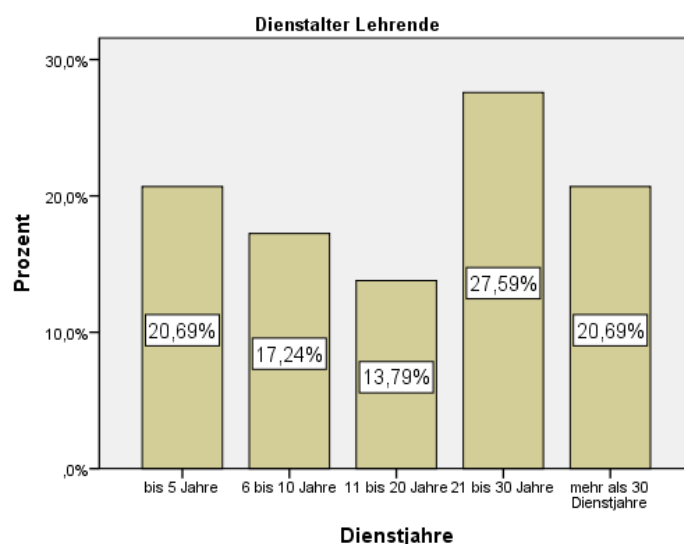


Abbildung 31: Lehrende nach Dienstalter

3.4.2 Dimensionalität des Fragebogens (Faktorenanalyse)

Im Zuge der Faktorenanalyse der 63 Standards soll überprüft werden, wie viele und vor allem welche Dimensionen hinter dem Fragebogen (den Standards) liegen. Diese Dimensionen werden im Anschluss auf Basis der zugrundeliegenden Standards benannt.

In Anlehnung an Bühl (2012, S. 589) wurden zunächst die Variablenwerte einer z-Transformation unterzogen. Im nächsten Schritt wurde eine Reliabilitätsanalyse der 63 Standards (Items) des Fragebogens durchgeführt, wobei Cronbachs Alpha mit 0,971 auf eine hohe Reliabilität schließen lässt. Dies bedeutet, dass sich die Einzelaufgaben (Standards) für den Gesamttest eignen (vgl. Bühl, 2012, S. 588).

Tabelle 29: Reliabilitätsstatistiken

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,971	63

Zusätzlich wurde mit Hilfe des KMO- und Barlett-Tests überprüft, ob die Daten für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Aufgrund des Barlett-Tests auf Sphärizität wird angenommen, dass mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5%, ein signifikanter ($p < 0,000$) Zusammenhang zwischen allen Variablen besteht. Das KMO-Maß bestätigt dies und liegt bei 0,845, was darauf schließen lässt, dass sich die Daten *gut* für eine Faktorenanalyse eignen (vgl. Klopp, 2013, S. 4).

Tabelle 30: KMO- und Barlett-Test

KMO- und Bartlett-Test	
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.	,845
Ungefähres Chi-Quadrat	5186,494
Bartlett-Test auf Sphärizität df	1953
Signifikanz nach Bartlett	,000

Nun wurde die eigentliche Faktorenanalyse durchgeführt. Da SPSS per Voreinstellung alle Faktoren extrahiert, die einen Eigenwert über 1 besitzen, erstellt das Programm aus den 63 Variablen (Standards) 13 Faktoren. Dabei erklärt der erste Faktor 36,301% der Gesamtvarianz, der zweite Faktor 7,584%, der dritte Faktor 4,178% und der vierte Faktor 3,254% (siehe Anhang).

Durch die Betrachtung des Screeplots (Abbildung 32) wird jedoch ersichtlich, dass eine Reduktion der zu berücksichtigenden Faktoren auf vier bedeutsame als sinnvoll erscheint. Die wesentlichen Faktoren sind jene, die im Screeplot den Hang (starker Anstieg) kennzeichnen, während die daran anschließenden Faktoren (Geröll) als nicht essentiell eingestuft werden können (vgl. Bühl, 2012, S. 607). In der Literatur wird empfohlen, jene Anzahl an Faktoren zu bestimmen, „bei der die Kurve den Knick aufweist“ (Brosius, 1998, S. 651). In diesem Fall wäre dies, wie oben bereits erwähnt, nach den ersten vier Faktoren.

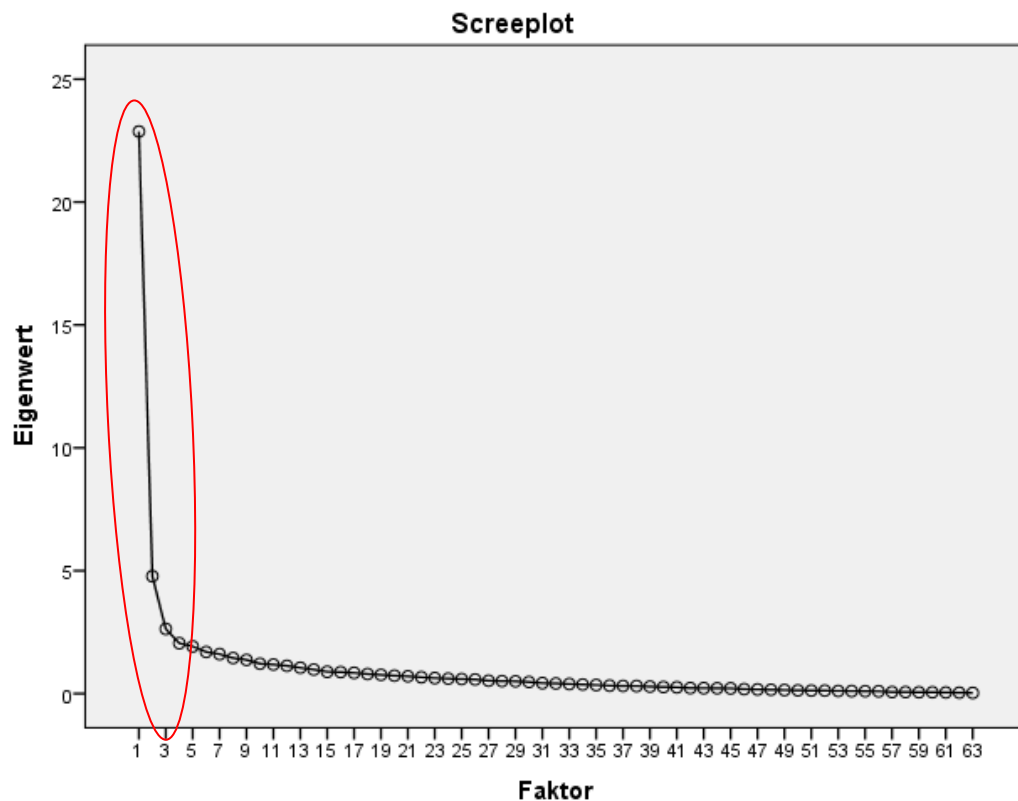


Abbildung 32: Screeplot

Tabelle 31: Hauptkomponentenanalyse Gesamtvarianzen

Komponente	Erklärte Gesamtvarianz		
	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	12,312	19,543	19,543
2	9,657	15,329	34,871
3	5,662	8,987	43,858
4	4,699	7,459	51,317

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Nun wurde die Faktorenanalyse erneut durchgeführt, diesmal jedoch mit einer fixen Anzahl von vier Faktoren. Durch die Reduktion auf diese werden 51,317% der Gesamtvarianz erklärt (siehe Tabelle 31).

Das gesammelte Ergebnis, in dem alle Items Eingang gefunden haben, die einen Wert über 0,5 aufweisen, findet sich im Anhang wieder. Für die weitere Analyse wurden jedoch lediglich jene fünf (bzw. vier) Variablen ausgewählt, die am höchsten auf den jeweiligen Faktor laden, das heißt, diesen am besten repräsentiert. Je höher der Wert ausfällt, desto stärker ist auch die Korrelation zwischen dem Faktor und der angegebenen Variablen. Aus Tabelle 32 kann abgelesen werden, dass beispielsweise der Standard „*welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine Klassenadministration effektiv organisiere*“ am höchsten mit dem Faktor 1 korreliert (0,724) und der Standard „*die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern*“ mit dem Faktor 2 (0,753), usw.

Tabelle 32: Faktoren des Fragebogens

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Faktoren			
	F1	F2	F3	F4
Z-Wert: welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine Klassenadministration effektiv organisiere.	,724			
Z-Wert: wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche.	,714			
Z-Wert: wie ich mich vor Überlastung (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.	,711			
Z-Wert: unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen.	,711			
Z-Wert: wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.).	,673			
Z-Wert: die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern.		,753		
Z-Wert: Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen.		,738		
Z-Wert: Lernziele in kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereichen zu formulieren.		,717		
Z-Wert: die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern.		,710		
Z-Wert: unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.		,684		

Z-Wert: Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen.			,769	
Z-Wert: physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen.			,730	
Z-Wert: wissenschaftlich korrekt zu arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.).			,648	
Z-Wert: systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden.			,610	
Z-Wert: einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten.			,579	
Z-Wert: exemplarische Inhalte auszuwählen.				,616
Z-Wert: Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.				,587
Z-Wert: die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.				,548
Z-Wert: wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: Helfen und Sichern im Geräteturnen) fördern kann.				,537

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Im letzten und entscheidenden Schritt wurden die Ergebnisse der rotierten Komponenten (siehe Tabelle 32) inhaltlich interpretiert. Folgende Faktoren lassen sich aus dieser Tabelle ableiten:

- *Faktor 1: organisatorische-personenbezogene Kompetenzen/Standards*

Im ersten Faktor finden sich jene Items wieder, die sich auf die Person und deren Fähigkeiten, im schulischen Alltag erfolgreich zu bestehen, beziehen. Dabei stehen einerseits die Vermeidung gesundheitlicher Überlastungen bzw. Gefährdungen, aus psychischer sowie physischer Sicht und andererseits die Selbstorganisationskompetenz im Vordergrund.

- *Faktor 2: methodisch-didaktische Kompetenzen/Standards*

Die Standards, die auf diesen Faktor hoch laden, beziehen sich auf die Fähigkeit den Unterricht zu gliedern, zu strukturieren sowie lernlogisch zu gestalten. Dieser Faktor beinhaltet nicht ausschließlich die Planung sondern auch die Durchführung des Unterrichts.

- *Faktor 3: fachwissenschaftliche Kompetenzen/Standards*

Der dritte Faktor vereint all jene Items, die sich auf die Fachwissenschaft des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ beziehen und inkludiert das theoretische

Basiswissen. Diese Dimension ist mit der fachwissenschaftlichen Standardgruppe des Fragebogens vergleichbar.

- *Faktor 4: fachdidaktische Kompetenzen/Standards*

Dieser Faktor ist schwierig zu interpretieren, da er sich aus sehr differenzierten Items zusammensetzt, die zusätzlich vergleichsweise geringe Faktorladungen aufweisen. Das bedeutet, dass die Variablen (im Vergleich zu den anderen) den Faktor weniger gut repräsentieren werden. Trotzdem kann sehr allgemein interpretiert werden, dass sich hier Items wiederfinden, die auf einen schülerinnen- und schülerorientierten Unterricht verweisen.

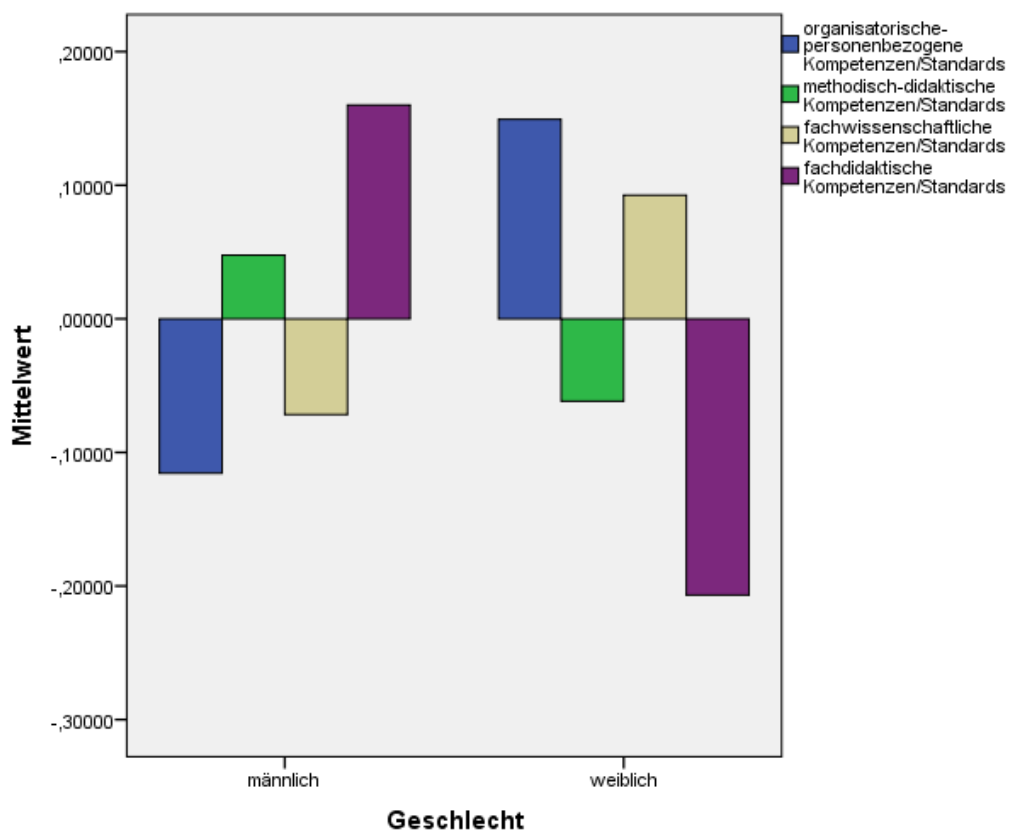


Abbildung 33: Unterschied zwischen dem Geschlecht und der Verarbeitungstiefe (differenziert nach den vier Faktoren)

Diese Faktoren können nun für weitere Analysen herangezogen werden (vgl. Bühl, 2012, S. 616, ff.): Beispielsweise unterscheiden sich die Geschlechter (unabhängig ihrer Zugehörigkeit zu einer Zielgruppe) hinsichtlich der Beurteilung der Verarbeitungstiefe der den Faktoren zugrundeliegenden Standards. Aus der obigen Abbildung 33 kann dies abgelesen werden: Je größer der Wert, desto tiefer wurde der Faktor im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ verarbeitet.

Es zeigt sich, dass männliche Probanden die Verarbeitungstiefe des Faktors *organisatorische-personenbezogene Kompetenzen/Standards* niedriger bewerten als

weibliche Teilnehmerinnen, hingegen die *fachdidaktischen Kompetenzen/Standards* höher einstufen.

Weiter kann diese Analyse auch hinsichtlich der zusammengefassten Zielgruppen (Lehrende und Studierende) vorgenommen werden. Studierende empfinden demnach beispielsweise die Verarbeitungstiefe des Faktors *methodisch-didaktische Kompetenzen/Standards* als höher im Vergleich zu den Lehrenden. Der erste Faktor (*organisatorische-personenbezogene Kompetenzen/Standards*) wird hingegen von Studierenden als weniger tief verarbeitet beurteilt.

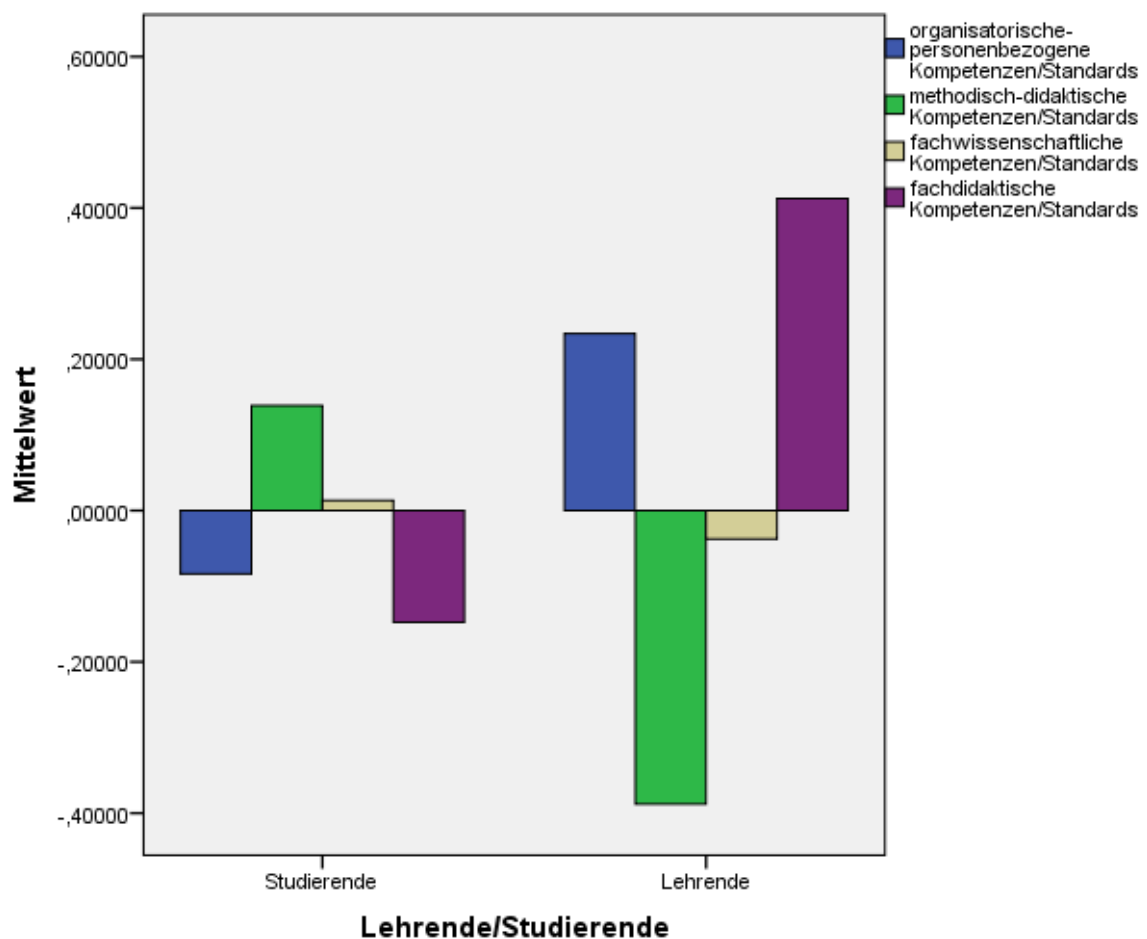


Abbildung 34: Unterschied zwischen den Lehrenden und Studierenden und der Verarbeitungstiefe (differenziert nach den vier Faktoren)

Zusammengefasst kann aufgrund der Faktorenanalyse postuliert werden, dass den 63 Standards vier Faktoren bzw. Dimensionen zugrunde liegen. Diese können laut den Autoren der Arbeit in *organisatorische-personenbezogene*, *methodisch-didaktische*, *fachwissenschaftliche* und *fachdidaktische Kompetenzen bzw. Standards* inhaltlich gegliedert werden. Setzt man diese zu unabhängigen Variablen, wie das Geschlecht oder die Zielgruppe, in Bezug, so zeigen sich hier unterschiedliche Einschätzungen der Verarbeitungstiefen.

3.4.3 Ergebnisse der Prüfung auf Unterschiede

In dem folgenden Kapitel wird der Forschungsfrage, nach Unterschieden zwischen den einzelnen Zielgruppen (Studierende und Lehrende) bezüglich der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung der Standards, nachgegangen.

Da die Skalen für die Verarbeitungstiefe und die persönliche Bedeutung ordinalskaliert sind, kann ein signifikanter Unterschied nur mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests berechnet werden. Dieser Test wurde für jeden der 63 Standards durchgeführt, wobei immer andere Paarungen im Vordergrund standen. Bei dieser Analyse wurden folgende Paarungen hinsichtlich eines Unterschieds untersucht:

- *männliche Teilnehmer – weibliche Teilnehmerinnen*
- *Lehrende – Studierende*
- *Studierende Universität Wien – Lehrende Universität Wien*
- *Studierende Universität Wien – Studierende PH Burgenland*
- *Lehrende Universität Wien – Lehrende der Pädagogischen Hochschulen*

Da es aufgrund der vielen Tests einige signifikante Unterschiede gab und nicht jeder Test bzw. jede Tabelle angeführt werden kann, wird nun der Auswertungsprozess anhand eines Beispiels vorgestellt (die vollständigen Tabellen zu den mittleren Rängen, also die Ausdrücke aus SPSS, können im Anhang eingesehen werden). Dieses Beispiel behandelt den Standard *„wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.“* Untersucht wird, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Lehrenden der Universität Wien und den Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe dieses Standards gibt.

H₀: Es gibt *keinen* signifikanten Unterschied zwischen den Lehrenden der Universität Wien und den Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe des Standards *„wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.“*

H₁: Es gibt *einen* signifikanten Unterschied zwischen den Lehrenden der Universität Wien und den Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe des Standards *„wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.“*

Aus der untenstehenden Tabelle 33 kann abgelesen werden, dass ein signifikanter Unterschied ($p = 0,030$) besteht. Demnach muss die Nullhypothese mit einer

Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% verworfen werden und die Alternativhypothese angenommen werden. Aus den mittleren Rängen ist ersichtlich, dass die Lehrenden der Universität Wien (Md = 19,23) im Durchschnitt eine höhere Verarbeitungstiefe als die Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen (Md = 12,42) angegeben haben. Demnach wird dieser Standard nach den Meinungen der Lehrenden auf der Universität Wien tiefer verarbeitet.

Tabelle 33: Unterschiedstest zwischen Lehrende der Universität Wien und Lehrende der PH bezgl. der Verarbeitungstiefe

Ränge				
Standard	Studierende und Lehrende nach Institut	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Verarbeitungstiefe: wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.	Lehrende Uni Wien	11	19,23	211,50
	Lehrende PH	18	12,42	223,50
	Gesamt	29		

Statistik für Test ^a	
	Verarbeitungstiefe: wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.
Mann-Whitney-U	52,500
Wilcoxon-W	223,500
Z	-2,170
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,030
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,035 ^b

a. Gruppenvariable: Studierende und Lehrende nach Institut

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Nach diesem Verfahren wurden alle Paarungen auf Unterschiede untersucht. Nachfolgend werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst.

1. männliche Teilnehmer – weibliche Teilnehmerinnen

Die Auswertungen bei dieser Paarung haben gezeigt, dass es nur bei den Standards „Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen)“ und „wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung)“ einen signifikanten

Unterschied (U-Test; $p = 0,045$; $p = 0,030$) zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Verarbeitungstiefe gibt. Frauen ($Md = 62,25$) sind im Unterschied zu Männern ($Md = 50,27$) der Meinung, dass der erstgenannte Standard im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ tiefer verarbeitet wurde. Beim zweiten Standard ist dies genau umgekehrt. Hier meinen die Männer ($Md = 61,12$), dass dieser Standard tiefer verarbeitet wurde (Frauen: $Md = 48,24$).

Bei der Analyse der persönlichen Bedeutung der Standards konnten 15 signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Dabei ist eine klare Tendenz zu erkennen, bei der Frauen alle 15 Standards als bedeutungsvoller einschätzten als die Männer. Beispielsweise schätzten Frauen ($Md = 63,27$) den Standard *„wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann“* signifikant (U-Test; $p = 0,014$) bedeutungsvoller ein als Männer ($Md = 49,48$). Die restlichen vierzehn Standards, die ebenfalls diese Tendenz zeigen, können im Anhang eingesehen werden.

2. Lehrende – Studierende

Bei dieser Paarung unterschied sich die Meinung der Studierenden und Lehrenden bezüglich der Verarbeitungstiefe bei sechs Standards signifikant. Bei vier Standards (*Fachlehrmittel zu bewerten; exemplarische Inhalte auszuwählen; Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten; sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden*) waren die mittleren Ränge der Lehrenden signifikant größer als die der Studierenden, was bedeutet, dass die Lehrenden bei diesen Standards der Meinung sind, dass sie im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ tiefer gelehrt werden. Sie kreuzten im Fragenbogen im Durchschnitt höhere Werte an. Bei den anderen zwei Standards (*Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien vorzunehmen und wissenschaftlich korrekt zu arbeiten*) ist dies genau umgekehrt: die Studierenden sehen diese Standards tiefer verarbeitet, als die Lehrenden meinen, dass sie im Studium gelehrt werden. Dieses Ergebnis lässt die Interpretation zu, dass Studierende beispielsweise den Standard *wissenschaftlich korrekt zu arbeiten* (U-Test, $p = 0,03$) tief verarbeitet haben und somit eine Kompetenz in dem Bereich vorhanden ist.

In Bezug auf die persönliche Bedeutung konnten ebenfalls sechs Standards herausgefiltert werden, bei welchen zwischen den Studierenden und den Lehrenden ein signifikanter Unterschied besteht (U-Test; $p < 0,05$). Hierzu zählen die Standards (abgekürzt) *finanzielle Mittel sinnvoll einsetzen, Fachlehrmittel zu bewerten, exemplarische Inhalte auszuwählen, Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-*

biologischer Sicht zu beschreiben, Bewegung und Sport vor einem historisch-konzeptualisierten Hintergrund zu betrachten und einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht zu gestalten. Den ersten und letzten Standard schätzten die Studierenden (Md = 58,87; Md = 60,56) bedeutungsvoller ein als die Lehrenden (Md = 46,09; Md = 41,36) der Bildungsinstitute. Bei den anderen vier hingegen waren die Lehrenden der Meinung, dass diese bedeutungsvoller seien.

Bei den anderen 48 Standards konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Meinungen der Studierenden und der Lehrenden hinsichtlich der Bedeutung der Standards festgestellt werden.

3. Studierende Universität Wien – Lehrende Universität Wien

Beim Vergleich dieser beiden Zielgruppen konnten zehn Standards herausgefiltert werden, bei denen die Meinungen der Studierenden und der Lehrenden des ZSU bezüglich der Verarbeitungstiefe signifikant unterschiedlich waren. Auch bei diesen Unterschiedstests lässt sich eine Tendenz erkennen, wonach bei neun von zehn Standards die Lehrenden im Vergleich zu den Studierenden im Durchschnitt eine tiefere Verarbeitung gewählt haben. Beispielsweise sind sie der Meinung, dass die Standards *„Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen“* (U-Test; $p = 0,040$; Md = 50,64) sowie *„sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden“* (U-Test; $p = 0,006$; Md = 54,59) tiefer verarbeitet werden, als die Studentinnen und Studenten (Md = 36,45; Md = 35,78) letzten Endes angegeben haben. Diese Standards zählen zur Gruppe der fachwissenschaftlichen Standards und bilden gewissermaßen das Basiswissen in diesen Bereichen. Grundsätzlich lässt diese Tendenz die Frage offen, warum Studierende bestimmte Standards nicht sehr tief verarbeitet sehen obwohl die Lehrenden der Meinung sind, dass diese im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ auf der Universität Wien gelehrt werden? Warum ist genau bei diesen Standards der Unterschied signifikant?

Lediglich bei einem Standard (*„die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern“*; $p = 0,027$) sind die Studierenden des ZSU (Md = 40,63) der Ansicht, dass dieser tiefer verarbeitet wurde als die Lehrenden (Md = 25,91) meinen, dass dieser gelehrt wird.

Warum es so große Diskrepanzen zwischen den Studierenden und Lehrenden des ZSU hinsichtlich der Standards gibt, ist offen und kann ein Anlass für weitere Forschungen in diesem Bereich sein.

Bei der persönlichen Bedeutung der Standards für die Probandinnen und Probanden an der Universität Wien gab es nur bei drei Standards signifikante Unterschiede. Dies sind

die Standards *„wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche“* ($p = 0,044$), *„die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern“* ($p = 0,029$) und *„Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen“* ($p = 0,030$). Bei den letzten zwei Standards waren die Lehrenden ($Md = 49,00$; $Md = 50,86$) der Ansicht, dass diese bedeutungsvoll sind, wohingegen die Studierenden ($Md = 36,72$; $Md = 36,41$) im Durchschnitt angaben, dass sie für sie persönlich weniger bedeutungsvoll sind. Beim ersten Standard war die Meinung genau umkehrt, wobei die Studierenden ($Md = 40,45$) im Vergleich zu den Lehrenden ($Md = 27,00$) es für bedeutungsvoll hielten, wie sie sich ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstellen könnten. Auch hier stellt sich die Frage, warum die Lehrenden des ZSU diesen Standard hinsichtlich der Bedeutung für den Lehrberuf signifikant unterschiedlich einschätzen.

Trotzdem kann dieses Ergebnis als durchaus positiv interpretiert werden, da die Studierenden und Lehrenden des Instituts bezüglich der persönlichen Bedeutung Großteils eine ähnliche Meinung haben. Jene, die die Lehrenden als bedeutungsvoll einstufen, waren auch für die Studierenden bedeutungsvoll und vice versa.

4. Studierende Universität Wien – Studierende PH Burgenland

Werden die Studierenden der Universität Wien mit den Studierenden der PH Burgenland hinsichtlich der Verarbeitungstiefe verglichen, so können bei sieben Standards signifikante Unterschiede festgestellt werden. Bei den folgenden sechs Standards kreuzten die Studierenden der PH Burgenland im Durchschnitt eine tiefere Verarbeitung an als die Studierenden der Universität Wien (abgekürzt): *unterschiedliche Gefährdungen festzustellen, spezifische Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren und zu beheben, Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen, administrativen Arbeiten während des Schuljahres, einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten und wie ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammengestellt werden kann*. Da diese Standards alle praxisnah sind oder nur in der Praxis gelernt werden können, kann interpretiert werden, dass sich die Studierenden der PH Burgenland mit diesen Themen näher auseinandergesetzt haben, vielleicht auch, weil ihr Studium im Vergleich zu dem der Universität Wien, praxisnäher ist.

Nur beim Standard *„wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: förderliche Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise)“* war der Unterschied in eine andere Richtung signifikant ($p = 0,047$). Hier kreuzten die Studierenden der Universität Wien eine tiefere Verarbeitung an. Daraus kann interpretiert

werden, dass an der Universität Wien in den Lehrveranstaltungen viel Wert darauf gelegt wird, konstruktives Feedback zu geben, wie beispielsweise förderliche Bewegungskorrekturen beim Geräteturnen.

Bezüglich der persönlichen Bedeutung war die Meinung bei acht Standards signifikant unterschiedlich. Auch hier ist eine Tendenz zu erkennen, wobei die Studierenden der Universität Wien alle acht Standards (siehe Anhang) im Durchschnitt bedeutungsvoller einschätzten als die Studierenden der PH Burgenland.

5. Lehrende Universität Wien – Lehrende der Pädagogischen Hochschulen

Bei dieser Paarung konnte in Bezug auf die Verarbeitungstiefe der Standards nur ein signifikanter Unterschied in der Meinung der Lehrenden festgestellt werden. Es handelt sich hierbei um den Standard *„wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.“* Aus den mittleren Rängen (siehe Tabelle 33) ist ersichtlich, dass die Lehrenden der Universität Wien (Md = 19,23) im Durchschnitt eine höhere Verarbeitungstiefe als die Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen (Md = 12,42) angegeben haben. Demnach wird dieser Standard nach den Meinungen der Lehrenden an der Universität Wien tiefer verarbeitet. Bei allen anderen Standards gab es keinen signifikanten Unterschied. Hier kann interpretiert werden, dass die Lehrenden aller Institute gleich über die Vermittlung der Standards an ihren Instituten denken. Daher kann behauptet werden, dass die Studierenden der Universität Wien und die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen 62 der 63 Standards im Laufe des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ gleich tief verarbeiten. Somit kann kein Qualitätsunterschied zwischen der Universität Wien und den Pädagogischen Hochschulen festgestellt werden. Obwohl sich die Curricula in gewissen Punkten unterscheiden, scheinen die Standards trotzdem gleich tief vermittelt zu werden.

Tabelle 34 zeigt, dass sich auch hinsichtlich der persönlichen Bedeutung die Meinungen der Lehrenden nur drei Mal signifikant unterscheiden. Dieses Ergebnis ist ähnlich der Paarung *Lehrende Universität Wien und Studierende Universität Wien*, wo die meisten Standards gleich bedeutungsvoll bzw. weniger bedeutungsvoll eingestuft wurden.

Aufgrund der eben genannten Ergebnisse können die Hypothesen H1 und H4 bestätigt und die Hypothesen H2 und H3 widerlegt werden.

Tabelle 34: Test auf Unterschied zwischen den Lehrenden des ZSU und der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Bedeutung der Standards

Ränge				
	Studierende und Lehrende nach Institut	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bedeutung: die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern	Lehrende Uni Wien	11	10,73	118,00
	Lehrende PH	18	17,61	317,00
	Gesamt	29		
Bedeutung: die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern	Lehrende Uni Wien	11	18,50	203,50
	Lehrende PH	18	12,86	231,50
	Gesamt	29		
Bedeutung: einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten	Lehrende Uni Wien	11	19,55	215,00
	Lehrende PH	18	12,22	220,00
	Gesamt	29		

Statistik für Test ^a			
	Bedeutung: die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern	Bedeutung: die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern	Bedeutung: einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten
Mann-Whitney-U	52,000	60,500	49,000
Wilcoxon-W	118,000	231,500	220,000
Z	-2,322	-2,333	-2,633
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,020	,020	,008
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,035 ^b	,084 ^b	,024 ^b

a. Gruppenvariable: Studierende und Lehrende nach Institut

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Werden die Ergebnisse der Unterschiedstests insgesamt betrachtet, so kann zusammenfassend gesagt werden, dass es bei einigen Standards signifikante Unterschiede bezüglich der Meinung der Studierenden und Lehrenden gibt. Besonders spannend sind die Ergebnisse des Vergleichs der Studierenden und Lehrenden der Universität Wien. Hier gibt es einige Standards, bei denen die tatsächliche subjektive Verarbeitungstiefe der Studierenden deutlich tiefer (oder schwächer) ausfällt, als die

Lehrenden behaupten, dass diese gelehrt werden. Auch das Ergebnis zwischen den Lehrenden der Universität Wien und den Pädagogischen Hochschulen ist interessant ausgefallen. Die Meinungen der befragten Lehrenden hinsichtlich der Verarbeitungstiefe unterschieden sich bei den meisten Standards nicht signifikant. Somit werden 62 der 63 Standards an der Universität Wien und an den Pädagogischen Hochschulen gleich tief verarbeitet.

3.4.4 Ergebnisse der Prüfung auf Zusammenhänge

In einem weiteren Analyseschritt, der sich mit den Zusammenhängen zwischen der Verarbeitungstiefe eines Standards und dessen Bedeutung für die Probandinnen und Probanden auseinandersetzt, wird der Forschungsfrage, welche Rückschlüsse sich aus der Korrelation dieser beiden Variablen für die zukünftige Studienentwicklung ableiten lassen, nachgegangen.

Da beide Variablen ordinalskaliert sind, kann der Zusammenhang unter Zuhilfenahme der Rangkorrelation nach Spearman berechnet werden. Dieses Verfahren wurde für jeden der 63 Standards durchgeführt. Da sich eine sehr hohe Anzahl an Korrelationen (insgesamt 43) zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung des jeweiligen Standards ergeben, wird hier die Auswertung eines Standards exemplarisch beschrieben.

H₀: Es besteht *kein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung des Standards „mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen“.

H₁: Es besteht *ein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung des Standards „mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen“.

Aus der untenstehenden Tabelle 35 wird das Bestehen einer signifikanten Korrelation ($p = 0,019$) ersichtlich. Demnach muss die Nullhypothese verworfen werden und die Alternativhypothese angenommen werden. Der Korrelationskoeffizient ($r = 0,224$) zeigt einen geringen positiven Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung des Standards „mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen“, an.

Dies bedeutet demnach, je tiefer der Standard laut Probandinnen und Probanden verarbeitet ist, desto bedeutsamer wird er von diesen Personen auch eingestuft - jene Testpersonen, die den Standard als wenig tief verankert eingestuft haben befinden ihn auch gleichzeitig als wenig bedeutsam und umgekehrt.

Es kann nun interpretiert werden, dass Studierende, als auch Lehrende mit dem Umfang, in dem dieser Standard vermittelt wird, zufrieden sind.

Tabelle 35: Zusammenhang Verarbeitungstiefe und Bedeutung des Standards „mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen“

Korrelationen				
			Verarbeitungstiefe: mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	Bedeutung: mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.
Spearman -Rho	Verarbeitungstiefe: mich in	Korrelations	1,000	,224*
	konkreten Situationen in die Sicht-	-koeffizient		
	und Erlebnisweise der	Sig. (2-	.	,019
	Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	seitig) N	110	110
	Bedeutung: mich in konkreten	Korrelations	,224*	1,000
	Situationen in die Sicht- und	koeffizient		
	Erlebnisweise der Schülerinnen	Sig. (2-	,019	.
	und Schüler zu versetzen.	seitig) N	110	110

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Wie eingangs bereits erwähnt, wurde dieses Verfahren auf alle 63 Standards angewandt, wobei sich 43 Korrelationen ergaben. Diese können im Anhang, in Tabelle 49 nachgelesen werden. In der Analyse zeigte sich weiters, dass zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung bei keinem Standard eine negative Korrelation besteht, was auf eine potentielle Unzufriedenheit schließen ließe. Viel mehr, kann aus diesen positiven Korrelationen geschlossen werden, dass Studierende, als auch Lehrende in vielen Bereichen, bezogen auf die Verarbeitungstiefe und der damit verbundenen Bedeutung, zufrieden sind.

Hypothese *H5*: Es besteht *ein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung eines Standards, lässt sich somit für 43 der 63 Standards verifiziert.

Um weitere Ergebnisse für die zukünftige Studienentwicklung ableiten zu können, wurden die Standards mit einem alternativen, eigens für diese Diplomarbeit konzipierten Verfahren selektiert. Dieses wird im nachstehenden Kapitel vorgestellt.

3.4.5 Modusanalyse der Standards

Die Forschungsfrage „Welche Standards werden als besonders bedeutungsvoll eingeschätzt, aktuell aber wenig oder gar nicht ausgebildet?“ konnte mit Hilfe der Korrelationsanalyse nur ansatzweise beantwortet werden. Auf Grund dessen wird die Betrachtung der Modi, jener Werte, die von den Probandinnen und Probanden am häufigsten angegeben wurden, der Standards (sowohl Verarbeitungstiefe, als auch Bedeutung) herangezogen. Grafik 35 beschreibt das Vorgehen schematisch. Zunächst erfolgt die Auswahl jener Standards, deren Modus der Verarbeitungstiefe bei den Antwortmöglichkeiten „habe nichts von diesem Standard gehört“ (1), „habe theoretisch davon gehört“ (2), „habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden“ (4) oder „habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden“ (5) liegt.

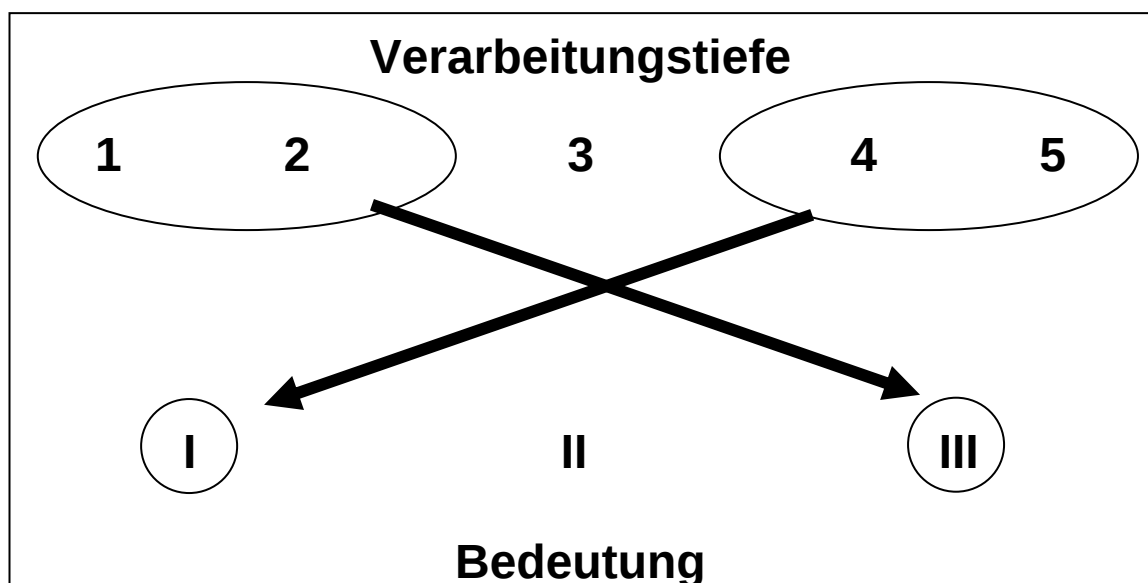


Abbildung 35: Schematische Darstellung der Modusanalyse

In einem weiteren Schritt werden jene Standards herausgefiltert, die folgende Kombinationen zwischen Verarbeitungstiefe und Bedeutung aufweisen:

- a) *habe nichts von diesem Standard gehört* (1) und *sehr bedeutungsvoll* (III)
- b) *habe theoretisch davon gehört* (2) und *sehr bedeutungsvoll* (III)
- c) *habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden* (4) und *nicht bedeutungsvoll* (I)
- d) *habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden* (5) und *nicht bedeutungsvoll* (I)

Variante a und b zeigen demnach Kombinationen auf, bei denen eine geringe Verarbeitungstiefe gepaart mit einer hohen Bedeutung auftritt. Es könnte folglich

interpretiert werden, dass die ProbandInnengruppen der Auffassung sind, eine vermehrte oder intensivere Auseinandersetzung mit diesem Standard wäre notwendig. In weiterer Folge könnte dies auch ihre Studienzufriedenheit beeinflussen.

Die Kombinationen c und d hingegen zeigen das gegenteilige Ergebnis. Hier kommt es zum Zusammenspiel zwischen einer hohen Verarbeitungstiefe und einer geringen Bedeutung des Standards. Ein möglicher Interpretationsansatz wäre hier, die Vermutung des Wunsches einer Reduktion der Verarbeitung einzelner Standards.

Mit Hilfe dieses Analyseverfahrens sollen demnach bestehende Diskrepanzen zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung der Standards hervorgehoben werden. Angewandt wurde dieses Vorgehen auf die Teilnehmerinnen- und Teilnehmergruppe der Lehrenden sowie Studierenden des Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ der Universität Wien, sowie der PH (Burgenland). Die zusammengefassten Ergebnisse lassen sich aus Tabelle 36 ablesen und zeigen, dass vorallem bei den Studierenden der Uni Wien in einigen Standards (20) Differenzen in der angegebenen Verarbeitungstiefe und der zugehörigen Bedeutung bestehen. Besonders sind dabei die Standards *„auf welchen Gebieten ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss“*, *„wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.)“*, *„welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen“* und wie ich meine *„Klassenadministration“ effektiv organisiere* und *„wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche“* hervorzuheben, da hier die Diskrepanz besonders deutlich ist. Dies entspricht Variante a (*habe nichts von diesem Standard gehört und sehr bedeutungsvoll*) und wird in der Tabelle mittels – – dargestellt.

In zahlreichen Bereichen scheinen die Studierenden der Universität Wien demnach nicht mit ihrer Ausbildung zufrieden zu sein, da die Standards, gemessen an ihrer Bedeutung, zu wenig Eingang ins Studium finden.

Die Studierenden der PH Burgenland, scheinen jedoch mit der Verarbeitungstiefe der meisten Standards zufrieden zu sein. Lediglich vier Bereiche werden als zu wenig tief verarbeitet angesehen, wobei der Standard *„wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.)“*, wie bereits bei den Studierenden der Universität Wien, eine sehr hohe Diskrepanz aufweist.

Auch die Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen sind in weiten Bereichen mit der Verarbeitungstiefe der Standards, gemessen an ihrer Bedeutung, einverstanden. In nur sechs Bereichen, davon einer mit der Kombination *habe nichts von diesem Standard gehört und sehr bedeutungsvoll*, besteht laut dieser Gruppe Aufholbedarf.

Die Lehrenden der Universität Wien sind hingegen, wie auch ihre Studierenden, in weiten Bereichen wenig einverstanden mit der Verarbeitungstiefe gewisser Standards, gemessen an deren Bedeutung. In den Bereichen „*Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen)*“, „*wie ich mich vor Überlastung (Burnout- Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann*“ und „*welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere*“ zeigen sich neuerlich die größten Diskrepanzen. Diese Gruppe weist jedoch als einzige Subgruppe die Kombinationsvariante c (*habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden und nicht bedeutungsvoll*), in der Tabelle als + gekennzeichnet, auf, was darauf verweist, dass der Standard „*die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern*“ gemessen an der Bedeutung, im Studium zu tief ausgebildet wird.

Auffallend ist jedoch, dass es bei keiner der vier Probandinnen- und Probandengruppen zur Kombination d (*habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden und nicht bedeutungsvoll*) gekommen ist, was darauf schließen lässt, dass keiner der 63 Standards, die im Studium sehr tief verankert sind als unnütz oder unnötig empfunden wird.

Tabelle 36: Ergebnisse der Modusanalyse für Studierende und Lehrende nach Instituten

Standards	Studierende Uni Wien	Studierende PH Burgenland	Lehrende Uni Wien	Lehrende PH
Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung				
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.			–	–
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	–			
Diagnose und Schülerin/Schüler unterstützendes Handeln & Bewältigung von Disziplinproblemen				
zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren.	–			
den Entwicklungsstand (motorisch, kognitiv, sozial) der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.			–	
unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen.	–		–	
wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.	–			

unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.	-			
wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	-	-		
bei Verletzungen jeglicher Art angemessen zu agieren.	-		-	
Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten				
wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können.		-		--
Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen).	-		--	
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten				
wie man Lernübertragungen von einer sportlichen Betätigung zur anderen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut.	-			
Gestaltung und Methoden des Unterrichts				
die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern.			+	
verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.				-
Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen.			-	
wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt.	-			
Zusammenarbeit innerhalb der Schule				
auf welchen Gebieten ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.	--		-	
wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.).	--	--		
Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft				
wie ich mich vor Überlastung (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.	-		--	
wie ich mir ein persönliches und Fortbildungs-	--			

Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche.				
welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.	--		--	
wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.	-		-	
Fachdidaktische Standards				
alternative Lehr- und Lernformen durchzuführen.			-	
den Aufbau der motorischen Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren.	-			
Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.			-	
Fachwissenschaftliche Standards				
systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden.			-	
Erste Hilfe zu leisten und Akutversorgungen durchzuführen.			-	-
physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen.	-			-
Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen.				-
einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten.	-			
Schulveranstaltungen (Sportwochen, Wettkämpfe, etc.) zu organisieren und durchzuführen.	-	-	-	

- + ... Verarbeitungstiefe 2 & Bedeutung 3
++ ... Verarbeitungstiefe 1 & Bedeutung 3
- ... Verarbeitungstiefe 4 & Bedeutung 1
-- ... Verarbeitungstiefe 5 & Bedeutung 1

Für jene Standards, die in der Tabelle mit -- gekennzeichnet sind, wurde in weiterer Folge überprüft, ob diese in einem Zusammenhang mit der allgemeinen Studienzufriedenheit (Kapitel 3.4.6) stehen. Da beide Variablen ordinalskaliert sind, wurde erneut die Rangkorrelation nach Spearman angewandt. Es werden hier jedoch lediglich jene Ergebnisse aufbereitet, die einen signifikanten Zusammenhang aufweisen. Hier eine beispielhafte Hypothesenformulierung:

H₀: Es besteht *kein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe des Standards „wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können“ und der allgemeinen Studienzufriedenheit von Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen.

H₁: Es besteht *ein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe des Standards „wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können“ und der allgemeinen Studienzufriedenheit von Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen.

Da der Signifikanzwert ($p = 0,011$) kleiner als das angegebenen Signifikanzniveau ist, muss die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden. Der Korrelationskoeffizient ($r = -0,585$) lässt auf einen mittleren, negativ signifikanten Zusammenhang schließen. Da Zufriedenheit mit 1 = *sehr zufrieden* und 5 = *sehr unzufrieden* angegeben wurde, die Verarbeitungstiefe jedoch mit 1 = *habe nichts von diesem Standard gehört* und 5 = *habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden* (5) und *nicht bedeutungsvoll* bedeutet dies, dass je tiefer dieser Standard laut Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen eingestuft wurde, desto zufriedener sind diese auch mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ an ihrem Institut.

Tabelle 37: Zusammenhang Verarbeitungstiefe des Standards wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können“ und der allgemeinen Studienzufriedenheit

Korrelationen ^a				
			Allgemeine Studienzufriedenheit	Verarbeitungstiefe: wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können.
Spearman -Rho	Allgemeine Studienzufriedenheit	Korrelationskoeffizient	1,000	-,585*
		Sig. (2-seitig)	.	,011
		N	18	18
	Verarbeitungstiefe: wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und	Korrelationskoeffizient	-,585*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,011	.

Sportunterricht integriert werden können.	N	18	18
---	---	----	----

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Lehrende PH

Für weitere Standards, die in Tabelle 36 mit – – gekennzeichneten wurden, lässt sich eine signifikante negative Korrelation, die wie die soeben dargestellten Ergebnisse zu interpretieren sind, feststellen. In Tabelle 38 werden diese dargestellt. *Hypothese 6*: Es besteht *ein* signifikanter Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe ausgewählter Standards und der allgemeinen Studienzufriedenheit von Lehrenden bzw. Studierenden der unterschiedlichen Institute, kann somit nur bedingt verifiziert werden.

Tabelle 38: ausgewählte Standards, die mit der allgemeinen Studienzufriedenheit in Zusammenhang stehen

Standard	Gruppe	Signifikanzwert (p)	Korrelationskoeffizient (r)	Stärke der Korrelation
auf welchen Gebieten ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss	Studierende Uni Wien	,035	-,236	gering
wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.)	Studierende Uni Wien	,013	-,305	gering

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in weiten Bereichen der Standards, bezogen auf die Verarbeitungstiefe in Kombination mit der Bedeutung, ein gewisses Maß an Zufriedenheit in allen Untersuchungsgruppen besteht. Trotzdem lassen sich mittels angepasstem Analyseverfahren Bereiche ableiten, aus denen eine potenzielle Unzufriedenheit abzulesen ist, die sich in einer Diskrepanz zwischen Verarbeitungstiefe und Bedeutung manifestiert. Dennoch beeinflussen nur wenige dieser soeben genannten diskrepanten Standards die allgemeine Studienzufriedenheit.

3.4.6 Ergebnisse zur Studienzufriedenheit

Über die ganze Stichprobe hinweg (n = 110), unabhängig davon ob es Studierende oder Lehrende betrifft, sind 46,4% mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ eher zufrieden (2) oder sehr zufrieden (1). Dies bestätigt auch der Mittelwert, der 2,62 beträgt. Lediglich 18,2% sind eher unzufrieden (4) oder sehr unzufrieden (5) mit dem

Studiengang. Hier ist anzumerken, dass nur eine Person sehr unzufrieden (0,9%) mit dem Studium ist.

Die folgende Kreuztabelle gibt eine Übersicht über die allgemeine Studienzufriedenheit, differenziert nach Studierenden und Lehrenden der unterschiedlichen Institute.

Demzufolge sind 44,6% der Studierenden der Universität Wien, 50,1% der Studierenden der PH Burgenland, 36,4% der Lehrenden der Universität Wien sowie 55,5% der Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen sehr oder eher zufrieden mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“. Die hohen Prozentwerte bei der in der Mitte liegenden Skala 3 bestätigen das Phänomen einer *Tendenz zur Mitte* (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 66). Viele Personen (bei den Lehrenden der Universität Wien sogar über 50%) wählten diese Option, was bedeutet, dass sie weder zufrieden noch unzufrieden mit dem Studium sind. Die graphische Darstellung der einzelnen Zufriedenheitswerte (Abbildung 36) verdeutlicht diese Tendenz.

Tabelle 39: Übersicht der allgemeinen Studienzufriedenheit differenziert nach Zielgruppe

Studierende und Lehrende nach Institut * Allgemeine Studienzufriedenheit Kreuztabelle							
		Allgemeine Studienzufriedenheit					Gesamt
		1 (sehr zufrieden)	2	3	4	5 (sehr unzufrieden)	
Studierende und Lehrende nach Institut	Studierende Anzahl	7	22	23	12	1	65
	Universität Wien %	10,8%	33,8%	35,4%	18,5%	1,5%	100,0%
	Studierende Anzahl	1	7	6	2	0	16
	PH Burgenland %	6,3%	43,8%	37,5%	12,5%	0,0%	100,0%
	Lehrende Anzahl	2	2	6	1	0	11
	Universität Wien %	18,2%	18,2%	54,5%	9,1%	0,0%	100,0%
	Lehrende Anzahl	2	8	4	4	0	18
	PH %	11,1%	44,4%	22,2%	22,2%	0,0%	100,0%
Gesamt		12	39	39	19	1	110
		10,9%	35,5%	35,5%	17,3%	0,9%	100,0%

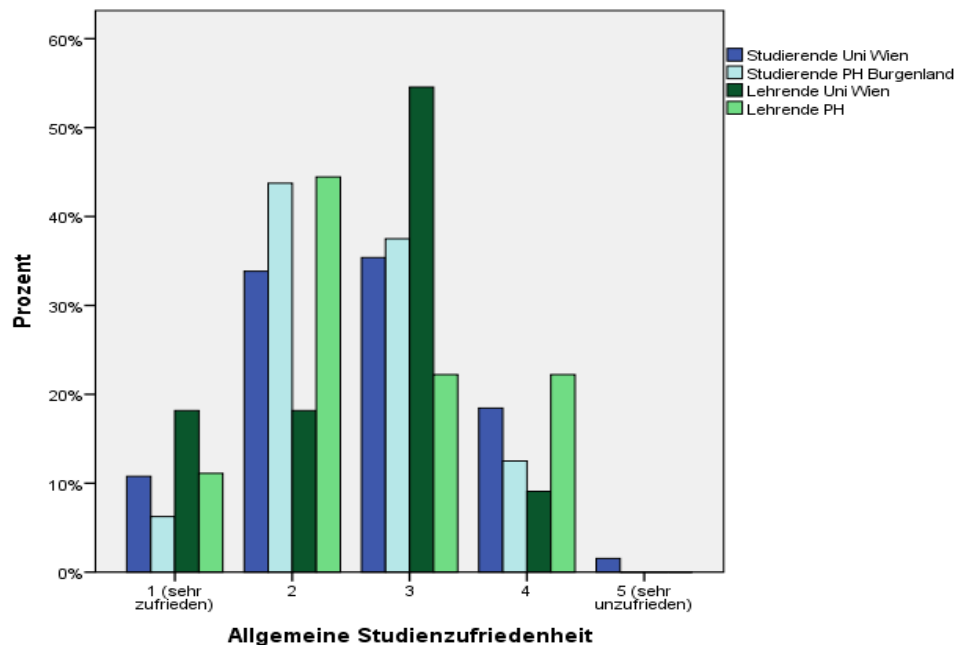


Abbildung 36: Graphische Darstellung der Allgemeinen Studienzufriedenheit

Tabelle 40: Statistiken zur allgemeinen Studienzufriedenheit differenziert nach Zielgruppe

Statistiken ^a		
Allgemeine Studienzufriedenheit		
N	Gültig	11
	Fehlend	0
Mittelwert		2,55
Median		3,00
Modus		3

a. Lehrende Universität Wien

Statistiken ^a		
Allgemeine Studienzufriedenheit		
N	Gültig	16
	Fehlend	0
Mittelwert		2,56
Median		2,50
Modus		2

a. Studierende PH Burgenland

Statistiken ^a		
Allgemeine Studienzufriedenheit		
N	Gültig	65
	Fehlend	0
Mittelwert		2,66
Median		3,00
Modus		3

a. Studierende Universität Wien

Statistiken ^a		
Allgemeine Studienzufriedenheit		
N	Gültig	18
	Fehlend	0
Mittelwert		2,56
Median		2,00
Modus		2

a. Lehrende PH

Werden die Mittelwerte aller Untersuchungsgruppen miteinander verglichen, sind keine großen Unterschiede zu erkennen (siehe Tabelle 40). Alle Probandinnen und Probanden, seien es Studierende oder Lehrende, weisen bei der allgemeinen Studienzufriedenheit

einen Mittelwert zwischen 2,55 und 2,66 auf. Anders formuliert bedeutet dies, dass sie im Durchschnitt eher zufrieden mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ sind.

Nun stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und unterschiedlichen Parametern wie Geschlecht, Alter, Semesteranzahl, Dienstjahre etc. gibt. Um dies zu beantworten, wurde zwischen den jeweiligen Variablen ein Zusammenhangstest (Spearman oder Qui-Quadrat) durchgeführt. So konnte herausgefunden werden, dass es mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% einen geringen signifikanten positiven Zusammenhang ($\rho = 0.288$; $p < 0,02$) zwischen dem Alter der Studierenden der Universität Wien und der allgemeinen Studienzufriedenheit gibt. Anders formuliert: Je älter die Studierenden des ZSU sind, desto zufriedener sind sie auch. Die Hypothese H7 (*Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Studierenden des ZSU und der Studienzufriedenheit*) kann somit bestätigt bzw. verifiziert werden.

Tabelle 41: Zusammenhangstest zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und dem Alter der Studierenden der Universität Wien

Korrelationen ^a			
		Allgemeine Studienzufriedenheit	Altersgruppe Studierende
Spearman-Rho	Korrelationskoeffizient	1,000	,288*
	Sig. (2-seitig)	.	,020
	N	65	65
	Korrelationskoeffizient	,288*	1,000
	Sig. (2-seitig)	,020	.
	N	65	65

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

a. Studierende Universität Wien

Die Analyse zur Frage, ob die allgemeine Studienzufriedenheit vom Geschlecht der Personen abhängt, fiel bei der Betrachtung der gesamten Stichprobe ($n = 110$) negativ aus. Hier gibt es keinen signifikanten Zusammenhang (Chi-Quadrat nach Pearson; $p = 0,089$) zwischen dem Geschlecht und der allgemeinen Studienzufriedenheit.

Werden die einzelnen Zielgruppen jedoch getrennt voneinander betrachtet, so zeigt sich bei den Studierenden der Universität ein signifikanter positiver Zusammenhang (Chi-Quadrat nach Pearson; $p = 0,027$; $C = 0,380$). Dieses Ergebnis ist aber nicht aussagekräftig und der Test darf genau genommen nicht zur Interpretation herangezogen

werden, da die Voraussetzung, dass mindestens 80% der Zellen eine erwartete Häufigkeit größer als 5 haben, nicht erfüllt wird. Trotzdem zeigt sich aufgrund der Tabelle 42 und deren Häufigkeiten, dass die weiblichen Studierenden der Universität Wien grundsätzlich zufriedener mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ sind als ihre männlichen Kollegen. Bei allen anderen Untersuchungsgruppen konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der allgemeinen Studienzufriedenheit festgestellt werden.

Auch bei der Analyse der Lehrenden (n=29) und Studierenden (n= 81) zeigte sich, dass keine der eben genannten Gruppen zufriedener oder unzufriedener ist als die andere (Chi-Quadrat nach Pearson; $p = 0,954$). Die restlichen Zusammenhangstests fielen ebenfalls negativ aus. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang (Spearman; p immer größer als 0,05) zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und der Semesteranzahl, der Anzahl der Dienstjahre oder dem Alter der einzelnen Untersuchungsgruppen festgestellt werden.

Tabelle 42: Ergebnisse bei der Überprüfungen eines Zusammenhangs zwischen Geschlecht und allgemeiner Studienzufriedenheit

Geschlecht * Allgemeine Studienzufriedenheit Kreuztabelle^a

Anzahl

	Allgemeine Studienzufriedenheit					Gesamt
	1 (sehr zufrieden)	2	3	4	5 (sehr unzufrieden)	
Geschlecht männlich	1	14	11	10	0	36
Geschlecht weiblich	6	8	12	2	1	29
Gesamt	7	22	23	12	1	65

a. Studierende Universität Wien

Chi-Quadrat-Tests^a

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	10,958 _b	4	,027
Likelihood-Quotient	12,116	4	,017
Zusammenhang linear-mit-linear	2,603	1	,107
Anzahl der gültigen Fälle	65		

a. Studierende Universität Wien

b. 4 Zellen (40,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,45.

Symmetrische Maße^a

	Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß Kontingenzkoeffizient	,380	,027
Anzahl der gültigen Fälle	65	

a. Studierende Universität Wien

Die Hypothesen H8 (*Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Studienzufriedenheit*) und H9 (*Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrenden und der Studienzufriedenheit.*) können den Ergebnissen zufolge bestätigt werden. Die SPSS Ausdrücke zu den jeweiligen Tests können im Anhang eingesehen werden.

3.4.7 Ergebnisse der Stellenwerte der einzelnen Ausbildungsbereiche

Im Zuge des Fragebogens mussten die Probandinnen und Probanden den persönlichen Stellenwert, also die Wichtigkeit, verschiedener Ausbildungsabschnitte angeben.

Tabelle 43: Statistiken zur Frage nach dem Stellenwert verschiedener Ausbildungsabschnitte (gesamte Stichprobe; n = 110)

		Statistiken			
		Fachwissensch aftliche Ausbildung	Allgemeine Pädagogische Ausbildung	Fachdidaktische Ausbildung	Schulpraktische Ausbildung
N	Gültig	110	110	110	110
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		2,78	3,12	2,29	1,75
Median		3,00	4,00	2,00	1,00
Modus		3	4	2	1

In der obigen Statistik kann abgelesen werden, dass über die gesamte Stichprobe hinweg die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am häufigsten der schulpraktischen Ausbildung den höchsten Stellenwert zugeschrieben haben (Modus = 1) und der allgemein-pädagogischen Ausbildung am häufigsten den niedrigsten Stellenwert (Modus = 4). Dieses Ergebnis ist in Abbildung 37 graphisch dargestellt. Zusätzlich befindet sich bei dieser Stichprobe nach der Häufigkeit der Nennungen die fachdidaktische Ausbildung an zweiter und die fachwissenschaftliche Ausbildung an dritter Stelle.

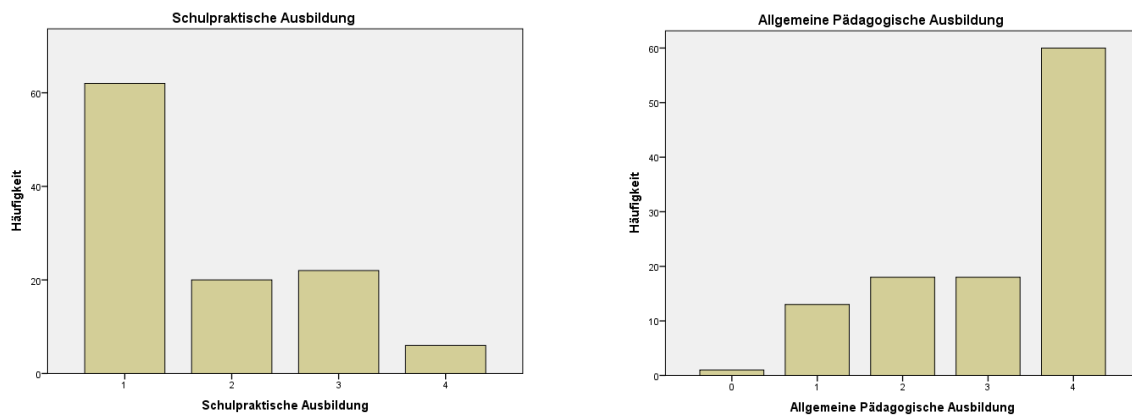


Abbildung 37: Graphische Darstellung der genannten Stellenwerte der schulpraktischen Ausbildung und der allgemein-pädagogischen Ausbildung.

Werden die Zielgruppen getrennt voneinander analysiert, so lassen sich Unterschiede zwischen den Lehrenden und den Studierenden der Institute feststellen. Die Studierenden der Universität Wien sowie die Studierenden der PH Burgenland haben der schulpraktischen Ausbildung den höchsten Stellenwert (Modus = 1) und der allgemein-pädagogischen Ausbildung den niedrigsten Stellenwert zugeschrieben. Dieses Ergebnis deckt sich mit der obigen Statistik der gesamten Stichprobe (siehe Tabelle 44).

Tabelle 44: Statistiken zur Frage nach dem Stellenwert verschiedener Ausbildungsabschnitte getrennt nach Zielgruppe (Studierende)

		Statistiken ^a			
		Fachwissen- schaftliche Ausbildung	Allgemeine Pädagogische Ausbildung	Fachdidaktische Ausbildung	Schulpraktische Ausbildung
N	Gültig	65	65	65	65
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		3,02	3,05	2,31	1,52
Modus		3	4	2	1

a. Studierende Universität Wien

		Statistiken ^a			
		Fachwissen- schaftliche Ausbildung	Allgemeine Pädagogische Ausbildung	Fachdidaktische Ausbildung	Schulpraktische Ausbildung
N	Gültig	16	16	16	16
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		2,88	2,81	2,75	1,56
Modus		3	4	2	1

a. Studierende PH Burgenland

Tabelle 45: Statistiken zur Frage nach dem Stellenwert verschiedener Ausbildungsabschnitte getrennt nach Zielgruppe (Lehrende)

		Statistiken ^a			
		Fachwissen- schaftliche Ausbildung	Allgemeine Pädagogische Ausbildung	Fachdidaktische Ausbildung	Schulpraktische Ausbildung
N	Gültig	18	18	18	18
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		2,17	3,39	2,00	2,44
Modus		2 ^b	4	1	3

a. Lehrende PH

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

		Statistiken ^a			
		Fachwissen- schaftliche Ausbildung	Allgemeine Pädagogische Ausbildung	Fachdidaktische Ausbildung	Schulpraktische Ausbildung
N	Gültig	11	11	11	11
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		2,27	3,55	2,00	2,18
Modus		2	4	1 ^b	2

a. Lehrende Universität Wien

b. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Hingegen haben die Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen sowie die Lehrenden der Universität Wien am häufigsten der fachdidaktischen Ausbildung (Modus =1) den ersten Stellenwert zugeschrieben. Anders formuliert bedeutet dies, dass die Lehrenden der fachdidaktischen Ausbildung einen höheren Stellenwert zuschreiben als der schulpraktischen Ausbildung. Die allgemeine pädagogische Ausbildung ist wie bei den Studierenden am häufigsten an letzter Stelle genannt worden.

Aufgrund der eben genannten Ergebnisse kann die Hypothese H10 (*Der schulpraktischen Ausbildung wird sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden der höchste Stellenwert zugeschrieben während der allgemein pädagogischen Ausbildung der letzte Rang von beiden Probandengruppen zugeordnet wird*) widerlegt bzw. falsifiziert werden, da Studierende und Lehrende unterschiedliche Ausbildungsbereiche an erste Stelle gesetzt haben.

4 Fazit und Ausblick (Bernglau & Spindler)

In diesem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der Studie sowie die sich daraus ergebenden Interpretationen zusammengefasst und mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit in Verbindung gesetzt. Dabei soll auch auf unterschiedliche Limitationen, die sich auf Grund des Forschungsdesigns ergeben haben, eingegangen werden und ein Ausblick für weitere Untersuchungsideen und -möglichkeiten gegeben werden.

Zufriedenheit und (pädagogische) Berufszufriedenheit, in weiterer Folge aber auch die Studienzufriedenheit sind komplexe und mehrdimensionale Bereiche, die in zahlreichen Studien untersucht und erforscht wurden (siehe Kapitel 2.2). Die große Vielzahl dieser Untersuchungen in Form von Diplomarbeiten, Dissertationen aber auch Forschungsberichten zeigt das Vorhandensein eines großen diesbezüglichen Interesses in der Bildungsforschung.

In diesen wissenschaftlichen Arbeiten wird immer wieder auf die Existenz subjektiver sowie objektiver Faktoren verwiesen, was in weiterer Folge als Indiz für eine endogene, als auch exogene Beeinflussung der Zufriedenheit – auf welcher Ebene auch immer – gewertet werden kann (vgl. Rudow, 1994, S. 43; Glatzer, 1992, S. 51). Wie in vielen anderen Berufen, ist es auch im Lehrberuf wichtig, Zufriedenheit anzustreben, da die Lehrerinnen und Lehrer großen Anteil an der Entwicklung und Entfaltung von Schülerinnen und Schülern haben. Lehrpersonen prägen das Lernklima und ihre hohe Zufriedenheit wirkt sich positiv auf die Unterrichtsqualität aus (siehe Kapitel 2.2.1). Demnach ist es wichtig, dass bereits Studierende, aber auch Lehrende mit dem Lehramtsstudium zufrieden sind und dabei zusätzlich zahlreiche Qualifikationen erwerben, um qualitativ hochwertigen Unterricht erteilen zu können.

In der Studie dieser Diplomarbeit bzw. im zugehörigen Fragebogen wurde das Konstrukt Zufriedenheit, wie auch bei Gruner und Bieri (1995, S. 55), auf einen Single-Item-Ansatz herunter gebrochen, da der Fokus in weiterer Folge auf die Ausbildung professioneller Standards gerichtet und die Studienzufriedenheit als Vergleichs- bzw. Zusammenhangsvariable herangezogen wurde. Bei der Auswertung der Studienzufriedenheit zeigt sich deutlich, dass mehr Probandinnen und Probanden sehr oder eher zufrieden (46,4%) mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ als eher oder sehr unzufrieden (18,2%) sind, allerdings auch ein beträchtlicher Teil (35,5%) die mittlere Antwortkategorie wählt. Dies zeigt sich auch bei der differenzierten Betrachtung nach Lehrenden und Studierenden aufgegliedert nach den Instituten. Natürlich ist eine derartige Verteilung durchaus möglich, jedoch hat sich diese Tendenz zur Mitte, wie sie bei Raab-Steiner & Benesch (2015, S. 66) benannt wird als beobachtbares Phänomen

manifestiert. Für zukünftige Erhebungen könnte daher eine geradzahlige Antwortskala gewählt werden um eine verbesserte Repräsentativität zu erreichen.

Werden die soeben dargestellten Ergebnisse mit der Erhebung von Hofinger und seinen Kolleginnen und Kollegen (2000, S. 135), in der die Zufriedenheit mit der Lehrtätigkeit erhoben wurde, zusammengeführt, wird ersichtlich, dass Lehrerinnen und Lehrer (zumindest im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“) Zeit ihres pädagogischen Handelns eher zufrieden als unzufrieden sind. Trotzdem zeigt sich bei Hofinger et al. (2000) eine abnehmende Berufszufriedenheit im Alter, wobei sich dieses Phänomen, laut dieser Diplomstudie, nicht auf die Studienzufriedenheit – weder in Bezug auf das Dienstalster, noch auf die Semesterzahl - übertragen lässt. Im Gegensatz dazu zeigt sich bei Studierenden der Universität Wien folgende Tendenz: Je älter die Studierenden sind (Semesterzahl), desto zufriedener sind sie mit dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“.

Die inhaltliche Gliederung des soeben beschriebenen Lehramtsstudiums „Bewegung und Sport“ wurde sowohl an der Universität Wien, als auch an den Pädagogischen Hochschulen des Entwicklungsverbunds Süd-Ost, im Zuge der *Lehrerinnenbildung NEU* umgestaltet (vgl. BMBF, 2016, S. 1 f.). Ergebnis dieser Neustrukturierung der Curricula ist (auf weiten Strecken) eine Annäherung der Inhalte, die mit Hilfe konkret formulierter Kompetenzen und Standards erfolgt. Die verbesserte nationale und internationale Vergleichbarkeit der Studiengänge wird damit verstärkt (vgl. Muhr & Biffl, 2010, S. 92).

Einige dieser neuen curricularen Standards wurden in dieser Diplomarbeit mit bereits erprobten Standards von Oser (2001) kombiniert, um so einen für das Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ spezifischen Fragebogen zu erstellen.

Generalisiert kann behauptet werden, dass sich der Kompetenzerwerb laut den Ergebnissen dieser Studie auf einem *guten Weg* befindet und nicht wie bei Oser (2001, S. 310) für die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beschrieben, „im Argen“ liegt.

Bei genauer Betrachtung der Forschungsergebnisse lässt sich eine, für rund zwei Drittel der 63 Standards gültige, positive Korrelation zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung erkennen. Dies wird wiederum als Indiz für die Studienzufriedenheit der Probandinnen und Probanden gewertet, da sie einem Standard den sie als tief verarbeitet einstufen, in vielen Fällen auch eine hohe Bedeutung zuordnen. Zusätzlich zeigt sich in keinem Fall ein negativer Zusammenhang zwischen der Verarbeitungstiefe und der Bedeutung.

Trotzdem lassen sich mittels eines für diese Diplomarbeit entwickelten und angepassten Analyseverfahrens Bereiche ableiten, aus denen eine potenzielle Unzufriedenheit

abzulesen ist, die sich in einer Diskrepanz zwischen Verarbeitungstiefe und Bedeutung manifestiert. Dies trifft vorrangig auf die Institution *Universität Wien* zu und kann sowohl bei Studierenden, als auch Lehrenden primär in der Standardgruppe der *Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft* verortet werden. Standards wie „welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere“, werden demnach als bedeutsam eingestuft, jedoch im Studium, laut der subjektiven Einschätzung, wenig tief vermittelt.

Auch bei Osers Ergebniszusammenfassung (2001, S. 310) lässt sich eine Tendenz zum Abfall „unter dem Gesichtspunkt der Verarbeitungstiefe der Standards“ bei den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern feststellen.

Zusätzlich zeigt sich, dass Studierende und Lehrende der Universität unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe spezifischer Standards aufweisen. Bei zehn der 63 Standards ergibt sich demnach ein signifikanter Unterschied, wobei in neun Fällen Lehrende und in nur einem Fall Studierende eine tiefere Verarbeitung angaben. Werden die Standards bezogen auf ihre Bedeutung betrachtet, so ergibt sich bei diesen Zielgruppen lediglich bei drei davon ein signifikanter Unterschied. In den meisten Fällen ordnen Studierende als auch Lehrende der Universität Wien Standards als gleich (un-) bedeutend ein, was auf weitestgehend geteilte Ansichten verweist.

Einige praxisbezogene Standards (*spezifische Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren; administrative Arbeiten während des Schuljahres; etc.*) werden laut Studierenden an der PH-Burgenland tiefer verarbeitet als an der Universität Wien. Diese ermittelte Praxisnähe wird bei anderen Autoren beschrieben und kann laut diesen als eines der wesentlichen Unterscheidungsmerkmale zwischen der Lehrerinnen- Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angesehen werden (vgl. Hochreiter & Klingenböck, 2006, S. 256). Auch bei der Betrachtung der Angaben der Lehrenden, getrennt nach Instituten, besteht bei 62 der 63 Standards kein signifikanter Unterschied in der Verarbeitungstiefe, woraus geschlossen wird, dass die Studierenden beider Institute, zumindest laut Lehrenden, eine ähnliche Ausbildung erhalten.

Hascher (2006, S. 130) beschreibt die schulpraktische Ausbildung im Zuge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als „Herzstück“, dessen Wert sowohl von Lehrenden, als auch Studierenden als äußerst hoch eingestuft wird. Diese These kann auf Grund der Forschungsergebnisse dieser Diplomarbeit nur teilweise belegt werden. So reihen Studierende der Pädagogischen Hochschule, als auch der Universität Wien die schulpraktische Ausbildung an erster Stelle, Lehrende der Universität Wien an zweiter und Lehrende der Pädagogischen Hochschulen sogar nur an dritter Stelle. Beide

Lehrendengruppen schreiben der fachdidaktischen Ausbildung den höchsten Stellenwert zu. Die allgemeine pädagogische Ausbildung wird bei allen Untersuchungsgruppen an letzter Stelle gereiht.

Zusätzlich wurde der Fragebogen einer Faktorenanalyse unterzogen. Vier Faktoren, die inhaltlich in *organisatorische-personenbezogene, methodisch-didaktische, fachwissenschaftliche* und *fachdidaktische Kompetenzen bzw. Standards* gegliedert werden können, sind das Resultat. Das Ergebnis kann für weitere Untersuchungen auf diesem Forschungsgebiet genutzt werden, um einen neuen, effizienteren Fragebogen der lediglich aus den wichtigsten Standards, jenen die am höchsten auf die einzelnen Faktoren laden, zu erstellen. Aufgrund der hohen Abbruchrate im Verlauf der Befragung muss festgestellt werden, dass der Fragebogen in seiner jetzigen Form zu lange und umfangreich gestaltet ist. Diese Rückmeldung wurde auch in individuellen Gesprächen mit einzelnen Probandinnen und Probanden zum Ausdruck gebracht.

In vielen Bereichen weisen die Untersuchungsgruppen in ihren Antwortverhalten bezüglich der Verarbeitungstiefe und der persönlichen Bedeutung der Standards, aber auch hinsichtlich der Studienzufriedenheit Ähnlichkeiten auf. Trotzdem lassen sich einige Unterschiede und überraschende Ergebnisse aus den gewonnen Daten ableiten.

Für zukünftige Forschungsansätze wäre es zunächst von Vorteil auf die Ergebnisse der Faktorenanalyse zurückzugreifen, da sich der Fragebogen hierdurch auf einige wesentliche Komponenten reduzieren ließe. Daraus würde sich vermutlich auch eine höhere Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl ergeben, wodurch die Studie an Repräsentativität gewinnen würde.

Für die Weiterentwicklung der Studiengänge des Unterrichtsfachs „Bewegung und Sport“ zeigt sich die Notwendigkeit einer stärkeren Fokussierung in der Verarbeitungstiefe einzelner Standards. Trotz einer weitreichend guten Ausbildung professioneller Standards beider Bildungseinrichtungen, zeigen sich jeweils spezifische Defizitbereiche.

Die Ergebnisse dieser Studie können und sollen Anlass für weitere Forschungen geben, da die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ein dynamischer Prozess ist, der sich mit interagierenden Persönlichkeiten stets weiterentwickelt. Ein Stillstand in der Entwicklung wäre mit dem Stillstand der Gesellschaft und zukünftiger Generationen gleichzusetzen, was fatal wäre, denn wir alle wissen: *Kinder sind unsere Zukunft.*

Literaturverzeichnis

- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B.M. & Teichler, U. (2005). *Stand der Einführung von Bachelor- und Master- Studiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland*. Kassel: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Altrichter, H. & Prexl-Krausz, U. (2011): Portfolio-Konzept und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. In *Erziehung und Unterricht* (Volume 161/9+10), S. 929-936.
- Ammann, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen: Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., László, Z., Kemper, C.J. & Rammstedt, B. (2014). *Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzsкала Lebenszufriedenheit-1 (L-1)*. Mannheim: GESIS.
- BGB1. I Nr. 124. (2013). *Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden* (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen). Österreich: Bundesgesetzblatt.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: hoch belastet und trotzdem zufrieden?* (Schulpädagogik, Fachdidaktik, Lehrerbildung, Bd. 12). Bern u.a.: Haupt.
- Bläser, K.A. (2013). Europa im Spiegel der öffentlichen Meinung. Bilanz und Perspektiven des Eurobarometer nach 40 Jahren. *Leviathan*, 41 (3), 351-357.
- BMBF (2014). *Pressekonferenz "Pädagog/innenbildung NEU". Die besten Lehrerinnen und Lehrer für die Zukunft unserer Kinder* (Abgerufen am 04. 04. 2016 unter <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2013/20130403a.html>).
- BMBF (2016). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU* (Abgerufen am 04. 04. 2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bg_aend_hg2005_mat_24466.pdf?4dzi3h).
- Branden, N. (1969). *The Psychology of Self-Esteem*. New York: Bantam.
- Brandt, D.R. & Scharioth, J. (1988). How service marketers can identify value-enhancing service elements. *The Journal of Service Marketing*, 2 (3), 35-41.
- Brosius, F. (1998). *SPSS. Professionelle Statistik unter Windows*. Bonn: International Thomson Publishing.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien: Institute for Social Research and Analysis.
- Burke, R.J., Burgess, Z. & Fallon, B. (2006). Organizational practices supporting women and their satisfaction and well-being. *Women in Management Review*, 21, 416-25.
- Burman, B. & Margolin, G. (1992). Analysis of the Association Between Marital Relationships and Health Problems. An Interactional Perspective. *Psychological Bulletin*, 112, 39-63.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson.
- Cadotte, E.R. & Turgeon, N. (1988). Dissatisfiers and satisfiers. Suggestions from consumer complaints and compliments. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 1, 74-79.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Rowohlt's Enzyklopädie, Vol. 551). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Ebesutani, C., Okamura, K., Higa-McMilan, C. & Chorpita, B. (2011). A Psychometric Analysis of the Positive and Negative Affect Schedule for Children-Parent Version in a School Sample. *Psychological Assessment*, 23 (2), 406-416.
- Engelhardt, H.D., Wenke, K.E., Westmüller, H. & Zillesen, H. (1973). *Lebensqualität, Zur inhaltlichen Bestimmung einer aktuellen politischen Forderung*. Wuppertal: Jugenddienst.
- Entwicklungsverbund Süd-Ost. (2015). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. (Abgerufen am 05.05.2016 unter http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/06/20150604_Bachelorstudium-Endversion.pdf).
- Erpenbeck, J. & Von Rosenstiel, L. (2007). Vorbemerkung zur 2. Auflage. In J. Erpenbeck & L. Von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. XI-XV). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Eurofund (2003). *Quality of life in Europe*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

- Europäische Kommission (1997). *Eurobarometer. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union. Bericht Nr. 47* (Abgerufen am 25.04.2016 unter http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb47/eb47_de.pdf).
- European Commission (2015). *Standard Eurobarometer 84.3*. Brüssel: TNS opinion & social.
- Eurydice (Hrsg.). (2004). Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa (Bd. 3). Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht IV: *Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert*: Allgemein bildender Sekundarbereich I. (Abgerufen am 20.01.2016 unter <http://bookshop.europa.eu/de/schluesselthemen-im-bildungsbereich-in-europa-pbEC3212303/>).
- Fahrenberg, J., Myrtek, M. & Schumacher, B. (2000). *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Frey, B.S. & Stutzer, A. (2003). *Testing Theories of Happiness*. Zürich: Institute for Empirical Research in Economics.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 30-46). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer: Muster der Begründung - empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastrungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 185-203). Wiesbaden: VS.
- Gierl, H. & Bartikowski, B. (2003). Ermittlung von Satisfier, Dissatisfier und Critical in der Zufriedenheitsforschung. *Der Markt*, 42, 14-34.
- Glatzer, W. (1992). Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. In A. Bellebaum (Hrsg.), *Glück und Zufriedenheit. Ein Symposium* (S. 49-85). Opladen: Westdeutscher.
- Gomez, R. & Fisher, J.H. (2005). The spiritual well-being questionnaire: testing for model applicability, measurement and structural equivalencies, and latent mean differences across gender. *Personality and Individual Differences*, 39, 1382-1393.

- Gonon, P. (2005). Modularisierung der beruflichen Bildung - Motivlage und deren Umsetzung. In B. Niemeyer (Hrsg.), *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven* (S. 60-78). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grassl, M. (2012). *Belastet und/oder zufrieden? Eine empirische Studie zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften verschiedener Schulstufen in Südtirol*. Bozen: Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften.
- Grunder, H.U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern u.a.: Paul Haupt.
- Happy Planet Index (2016). *The Data* (Abgerufen am 04. 04. 2016 unter <http://www.happyplanetindex.org/data/>).
- Härtel, P., Schnider, A., Fischer, R., Hopmann, S.T. & Koenne, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. Wien: BMUKK & BMWF.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 130-148). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hedderich, J. & Sachs, L. (2011). *Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R*. Berlin: Springer Gabler.
- Heine, S.J. (2001). Self as a product of culture: an examination of East Asian and North Americanselves. *Journal of Personality*, 69 (6), 881-906.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hochreiter, S. & Klingenböck, U. (2006). *Literatur, Lehren, Lernen: Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft. Böhlau-Studien-Bücher, Grundlagen des Studiums*. Wien: Böhlau.
- Hofinger, C., Jenny, M., Kaupa, I., Salfinger, B., Enzenhofer, E., Doblhamer, M., Havranek, C. & Reichmann, M. (2000). *LehrerIn 2000. Untersuchung der Lehrerarbeitszeit nach Tätigkeitsfeldern und arbeitsmedizinische Untersuchung*. Wien: SORA Institute for Social Research and Analysis.
- Holm, K. (1975). *Die Befragung*. München: Francke.

- Ipfling, H.J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum* (Erziehung, Unterricht, Schule, Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kallus, K.W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Stuttgart: UTB.
- Kano, N. (1984). Attractive quality and must-be quality. *The Journal of the Japanese Society for Quality Control*, 29-48.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klopp, E. (2013). *Explorative Faktorenanalyse* (Abgerufen am 11.04.2016 unter <http://www.eric-klopp.de/texte/methoden/14-explorative-faktorenanalyse>).
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275-290.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (3), 161–173.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004* (Abgerufen am 21.03.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- Korczak, D. (1995). *Lebensqualität-Atlas. Umwelt, Kultur, Wohlsatnd, Versorgung, Sicherheit und Gesundheit in Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 61-80). Wiesbaden: VS.

- Krohne, H.W., Egloff, B., Kohlmann, C.W. & Tausch, A. (1996). Untersuchung mit einer deutschen Version der "Positive and Negative Affect Schedule" (PANAS). *Diagnostica*, 42 (2), 139-156.
- Kroll, C. (2011). *Wie wollen wir zukünftig leben? Internationale Erfahrungen bei der Neuvermessung von Fortschritt und Wohlergehen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Krope, P. (2002). *Die Kieler Zufriedenheitsstudien. Evaluation und Intervention auf konstruktiver Grundlage*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Luxemburg: Springer.
- Landert, C. (2002). *Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer LehrerInnen*. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner.
- Landert, C. (2014). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer (2014). Bericht zur vierten Studie des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)*. Zürich: Landert Brägger Partner.
- Leung, A.S.M., Cheung, Y.H. & Liu, X. (2011). The relations between life domain satisfaction and subjective well-being. *Journal of Managerial Psychology*, 26, 155-169.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 47-70.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lipp, K. (2008). *Modularisierung der Lehrlingsausbildung - ein pädagogischer Blick. Genese, Konzeption und Motivlage in Österreich*. Wien: Universität Wien.
- Lippke, S. & Renneberg, B. (2006). Konzepte von Gesundheit und Krankheit. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 7-12). Wiesbaden: Springer.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 149-163). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Merz, E.M., Malcarne, V.L., Roesch, S.C., Ko, C.M., Emerson, M., Roma, V.G. & Sadler, G.R. (2013). Psychometric properties of Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) original and short forms in an African American community sample. *Journal of Affective Disorders*, 151, 942-949.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern: Eine empirische Untersuchung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Michaelowa, K. (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa. Discussion Paper. Hamburg: Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (Abgerufen am 20.01.2016 unter <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/26273/1/dp020188.pdf>).
- Mittag, H.J. (2014). *Statistik. Eine Einführung mit interaktiven Elementen*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion: Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen*. Berlin: Springer.
- Muhr, R. & Biffl, G. (Hrsg.). (2010). *Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems*. (Österreichisches Deutsch, Sprache der Gegenwart, Bd. 12). Frankfurt: Peter Lang.
- Myers, D. (1992). *The pursuit of happiness: Who is happy and why*. New York: Morrow.
- Myers, D. (1998). *Psychology*. New York: Worth.
- Nef, (2012). *The Happy Planet Index: Report 2012. A global index of sustainable well-being*. London: new economics foundation.
- Neuhäuser, M. (2010). *Computer-intensive und nichtparametrische statistische Tests*. München: Oldenbourg.
- Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung Professioneller Standards* (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In I. Goyolin, H.H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der*

- Erziehungswissenschaft. 4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 119–140). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pan, D. (2003). The Tao of a peaceful mind: the representation of emotional health and healing in traditional Chinese literature. In *Mental health, Religion and Culture* (Volume 6/3), S. 241-259.
- PH-Online – BMBF (2016). *Pädagogische Hochschulen in Österreich* (Abgerufen am 09.04.2016 unter <https://www.ph-online.ac.at/>).
- Pinquart, M. & Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis. *Psychology and aging*, 15, 187-224.
- Post, M.W., Van Leeuwen, C.M., Van Koppenhagen, C.F. & De Groot, S. (2012). Validity of the Life Satisfaction question, the Life Satisfaction Questionnaire, and the Satisfaction With Life Scale in persons with spinal cord injury. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 93 (10), 1832-1837.
- Powdthavee, N. (2007). *Economics of Happiness: A Review of Literature and Applications*. London: University of London, Institute of Education.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: UTB.
- Retzl, M. (2007). *Schule heute aus Sicht der Lehrerschaft: eine explorativ-empirische Studie unter oberösterreichischen PflichtschullehrerInnen zu den Themenbereichen: Allgemeine Zufriedenheit im Beruf, Bildungsreformen, Mitbestimmung und Schulqualität*. Wien: Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.
- Ricker, A.S. (2009). The Happy Life Index. *CHOICE: Current Reviews for Academic Libraries*, 46, 2369.
- Rosenstiel, L. (1975). *Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in Organisationen Leistung und Zufriedenheit* (Wirtschaftspsychologische Schriften der Universitäten München und Augsburg, Bd. 2). Berlin: Duncker & Humbolt.
- Ross, C.E., Mirowsky, J. & Goldsteen, K. (1990). The Impact of the Family on Health. The Decade in Review. *Journal of Marriage and the Family*, 52 (4), 1059-1078.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.),

- Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 7-20). Wiesbaden: VS.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheits*. Bern und Seattle: H. Huber.
- Schaarschmidt, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: VS.
- Schult, J., Münzer-Schrobidgen, M. & Sparfeldt, J. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (2), 61 – 67.
- Schumacher, J. (2003). SWLS Satisfaction with Life Scale. In J. Schumacher, A. Klaiberg & E. Brähler (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden* (Diagnostik für Klinik und Praxis, Bd. 2, S. 305-309). Göttingen: Hogrefe.
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: Eine bildungsbereichsübergreifende Studie* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 12). Bielefeld: Bertelsmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. (Abgerufen am 25.04.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf)
- Smith, H.J. & Huo, Y.J. (2014). How Subjective .Experiences of Inequality Influence Social Behavioral and Health. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1, 231-238.
- Spektrum der Wissenschaft (2002). *Lexikon der Psychologie A bis Z*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag (Abgerufen am 30.11.2015 unter <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/glueck/5998>).
- Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf: Eine empirische Studie an Grund und Hauptschulen* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 23). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Steiger, D. (2011). *Lebensbedingungen und Lebenszufriedenheit und deren Messung in EU-SILC 2010*. Wien: Universität Wien, Institut für Psychologie.

- Stein, M. (2013). *Allgemeine Pädagogik. UTB basics*. Stuttgart: Reinhardt (Abgerufen am 13.01.2016 unter <http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/inhalt020652.pdf>).
- Tangian, A.S. (2005). *Ein zusammengesetzter Indikator der Arbeitsbedingungen in der EU-15 für Politik-Monitoring und analytische Zwecke* (WSI-Diskussionspaper, No. 135D). Düsseldorf: WSI.
- Terhart, E. (2004): Grundlagen. In Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Standards der Lehrerbildung – Bericht der Arbeitsgruppe* (S. 3-10) (Abgerufen am 11.03.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf).
- Terhart, E. (2006). Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In A.H. Hilligus & H.D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 29-42). Berlin: LIT.
- Tücke, M. (2003). *Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer* (Osnabrücker Schriften zur Psychologie, Bd. 8). Münster: LIT.
- Universität Wien. (2014). *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Er-langung eines Lehramts im Bereich der Sekundar-stufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien*. (Abgerufen am 05.05.2016 unter https://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/Teilcurriculum_Bewegung_und_Sport_BA_Lehramt.pdf).
- Van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- Veenhoven, R. (1996). Happy Life-Expectancy. A comprehensive measure of quality-of-life in nations. *Social Indicators Research*, 39, 1-58.
- Veenhoven, R. (2011). Lebenszufriedenheit im internationalen Vergleich. *Soziale Sicherheit*, 9, 298-302.
- Watson, D., Lee, A.C. & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Wayne, A. & Youngs, P. (2006). Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und*

- Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 71-96). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, F. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weiten, W. (2001). *Psychology – themes and variations*. Belmont: Wadsworth.
- Werderits, D. (2012). *Arbeitszufriedenheit von Wiener Volksschullehrer/innen – Eine empirische Studie über die Förderung der Arbeitszufriedenheit*. Wien: Universität Wien, Institut für Pädagogik.
- Wiese, B.S., Freund, A.M. & Baltes, P.B. (2002). Subjective career success and emotional well-being: longitudinal predictions of selection, optimization and compensation. *Journal of Vocational Behavior*, 60 (3), 321-335.
- Wohoska, B. (2010). *Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität von Lehrenden an Wiener Schulen – Belastung im Lehrberuf*. Wien: Universität Wien, Institut für Soziologie.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- World Health Organization (1948). *Constitution on the World Health Organization*. Kopenhagen: WHO.
- World Health Organization (2002). *Scoring and Coding for the WHOQOL SRPB Fiels-Test Instrument*. Geneva: WHO.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Nutzungsfunktionen unterschiedlicher Merkmalskategorien und darauf basierende Merkmalsportfolios (Gierl & Bartikowski, 2003, S. 16)	7
Abbildung 2: Zusammenhang des Familienstandes und der Zufriedenheit (Weiten, 2001, p. 424).....	10
Abbildung 3: Möglicher Kausalzusammenhang zwischen Extraversion, Sozialkontakten und (Lebens-) Zufriedenheit (verändert nach Tücke, 2003, S. 334)	12
Abbildung 4: Entwicklungstrend der Zufriedenheit der Österreichischen Bevölkerung laut Eurofund 1995-2014 (am 23.01.2016 abgerufen unter http://ec.europa.eu/public_opinion/cf/showchart_line.cfm?keyID=1&nationID=11,&startdate=1995.06&enddate=2015.05)	19
Abbildung 5: Ergebnisse der Einzelmessung der HPI-Komponenten der teilnehmenden Nationen inklusive Ranking der best- und schlechtplatziertesten Nationen 2012 (Nef, 2012, p. 11).....	24
Abbildung 6: Happy Planet Index (HPI) inklusive Ranking der best- und schlechtplatziertesten Nationen 2012 (Nef, 2012, p. 12).....	25
Abbildung 7: Grundmodell der Berufszufriedenheit (nach Merz, 1979, S. 96)	36
Abbildung 8: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung (nach Rudow, 1994, S. 43)	38
Abbildung 9: Merkmale, die die Arbeitszufriedenheit beeinflussen (nach Rudow, 1994, S. 162).....	39
Abbildung 10: Konstrukt der Berufszufriedenheit von Lehrkräften (Landert, 2014, S. 12)	40
Abbildung 11: Gesamtzufriedenheit der 14 Faktoren (Landert, 2014, S. 18)	46
Abbildung 12: Kompetenzmodell (Erpenbeck & Von Rosenstiel, 2007, S. XII)	59
Abbildung 13: Kompetenzentwicklung (Frey, 2006, S. 32)	59
Abbildung 14: Modell professioneller Kompetenz (König, 2010, S. 66).....	63
Abbildung 15: Zentrale berufliche Aufgaben von Lehrkräften (König, 2010, S. 67)	64
Abbildung 16: Überschuss an kriteriellen Ressourcen eines je höheren Niveaus zur Beschreibung der Standards (Oser, 2001, S. 218).....	67
Abbildung 17: Aufgabentypen (Moosbrugger, 2012, S. 39)	92

Abbildung 18: Fragebogen: Themenbereich Angaben zur Person (<i>beide Untersuchungsgruppen</i>)	98
Abbildung 19: Fragebogen: Themenbereich Angaben zur Person (<i>Lehrende</i>)	99
Abbildung 20: Fragebogen: Themenbereich Angaben zur Person (<i>Studierende</i>).....	99
Abbildung 21: Fragebogen: Beispiel Verarbeitungstiefe (<i>Studierende</i>)	101
Abbildung 22: Fragebogen: Beispiel Verarbeitungstiefe (<i>Lehrende</i>)	102
Abbildung 23: Fragebogen: Beispiel Bedeutung (<i>Studierende</i>)	103
Abbildung 24: Fragebogen: Beispiel Bedeutung (<i>Lehrende</i>)	103
Abbildung 25: Fragebogen: Zufriedenheit (<i>Studierende</i>)	104
Abbildung 26: Stichprobe nach Geschlecht.....	111
Abbildung 27: Studierende/Lehrende nach Geschlecht	111
Abbildung 28: Studierende nach Altersgruppen	112
Abbildung 29: Lehrende nach Altersgruppen	113
Abbildung 30: Studierende nach Semestern	114
Abbildung 31: Lehrende nach Dienstalter	115
Abbildung 32: Sreeplot	117
Abbildung 33: Unterschied zwischen dem Geschlecht und der Verarbeitungstiefe (differenziert nach den vier Faktoren).....	120
Abbildung 34: Unterschied zwischen den Lehrenden und Studierenden und der Verarbeitungstiefe (differenziert nach den vier Faktoren)	121
Abbildung 35: Schematische Darstellung der Modusanalyse	131
Abbildung 36: Graphische Darstellung der Allgemeinen Studienzufriedenheit	139
Abbildung 37: Graphische Darstellung der genannten Stellenwerte der schulpraktischen Ausbildung und der allgemein-pädagogischen Ausbildung.	143

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das Zusammenspiel subjektiver Zufriedenheit und objektiver Bedingungen (nach Glatzer, 1992, S. 51)	9
Tabelle 2: Kategorien zum Konstrukt Zufriedenheit	15
Tabelle 3: Ergebnis der Lebenszufriedenheit (D70) des Eurobarometers von August 2015 (nach European Commission, 2015, p 1).....	20
Tabelle 4: Englische Originalversion und deutsche Übersetzung SWLS-Befragung (nach Diener et al., 1985, p. 71 ff. & Schumacher, 2003).....	21
Tabelle 5: SWLS Gesamt-Score (nach Diener et al., 1985, p. 71)	22
Tabelle 6: Auswahl theoretischer und empirischer Abhandlungen zur Arbeitszufriedenheit (Schütz, 2009, S. 65 ff.)	30
Tabelle 7: Zusammenfassung der Studien.....	51
Tabelle 8: Zusammenfassung der Diplomarbeiten und Dissertationen	51
Tabelle 9: Kompetenzkatalog des KMK am Beispiel Kompetenzbereich <i>Unterrichten</i> (KMK, 2004, S. f.)	60
Tabelle 10: Entwicklung von Lehrerexpertise (König, 2010, S. 53)	62
Tabelle 11: Übersicht über die Standardgruppen (Oser, 2001, S. 230)	66
Tabelle 12: Übersicht der Antwortformate (Oser, 2001, S. 251 ff.).....	69
Tabelle 13: Modulübersicht Universität Wien (ZSU) und Entwicklungsverbund Süd-Ost (nach Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2015 und Universität Wien, 2014)	74
Tabelle 14: Gegenüberstellung gleicher/ähnliche Kompetenzen/Standards der Universität Wien und dem Entwicklungsverbund Süd-Ost (nach Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2015 und Universität Wien, 2014)	76
Tabelle 15: Zusammenfassende Gegenüberstellung der Module mit ähnlichen Inhalten der Universität Wien und dem Entwicklungsverbund Süd-Ost.....	82
Tabelle 16: Standardgruppen und Standards im Fragebogen (Oser, 2001, S. 230 ff.).....	93
Tabelle 17: Fachwissenschaftliche Standards (basierend auf den Curricula der Universität Wien (2014) und PH Burgenland (2015)).....	97

Tabelle 18: Höhe eines Korrelationskoeffizienten (verändert nach Raab-Steiner & Benesch, 2015, S. 45)	108
Tabelle 19: Beteiligung und Beendigung an der Studie differenziert nach Zielgruppen..	110
Tabelle 20: Häufigkeitstabelle Stichprobe nach Geschlecht	111
Tabelle 21: Statistiken	112
Tabelle 22: Häufigkeitstabelle Studierende nach Altersgruppen	112
Tabelle 23: Häufigkeitstabelle Lehrende nach Altersgruppen.....	113
Tabelle 24: Statistiken Lehrende nach Altersgruppen.....	113
Tabelle 25: Häufigkeitstabelle Studierende nach Semestern.....	114
Tabelle 26: Statistiken Studierende nach Semestern.....	114
Tabelle 27: Häufigkeitstabelle Lehrende nach Dienstjahren	115
Tabelle 28: Statistiken Lehrende nach Dienstjahren	115
Tabelle 29: Reliabilitätsstatistiken	116
Tabelle 30: KMO- und Barlett-Test	116
Tabelle 31: Hauptkomponentenanalyse Gesamtvarianzen.....	117
Tabelle 32: Faktoren des Fragebogens	118
Tabelle 33: Unterschiedstest zwischen Lehrende der Universität Wien und Lehrende der PH bezgl. der Verarbeitungstiefe.....	123
Tabelle 34: Test auf Unterschied zwischen den Lehrenden des ZSU und der Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Bedeutung der Standards	128
Tabelle 35: Zusammenhang Verarbeitungstiefe und Bedeutung des Standards „mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen“	130
Tabelle 36: Ergebnisse der Modusanalyse für Studierende und Lehrende nach Instituten	133
Tabelle 37: Zusammenhang Verarbeitungstiefe des Standards wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können“ und der allgemeinen Studienzufriedenheit	136
Tabelle 38: ausgewählte Standards, die mit der allgemeinen Studienzufriedenheit in Zusammenhang stehen	137

Tabelle 39: Übersicht der allgemeinen Studienzufriedenheit differenziert nach Zielgruppe	138
Tabelle 40: Statistiken zur allgemeinen Studienzufriedenheit differenziert nach Zielgruppe	139
Tabelle 41: Zusammenhangstest zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und dem Alter der Studierenden der Universität Wien.....	140
Tabelle 42: Ergebnisse bei der Überprüfungen eines Zusammenhangs zwischen Geschlecht und allgemeiner Studienzufriedenheit.....	141
Tabelle 43: Statistiken zur Frage nach dem Stellenwert verschiedener Ausbildungsabschnitte (gesamte Stichprobe; n = 110)	142
Tabelle 44: Statistiken zur Frage nach dem Stellenwert verschiedener Ausbildungsabschnitte getrennt nach Zielgruppe (Studierende).....	143
Tabelle 45: Statistiken zur Frage nach dem Stellenwert verschiedener Ausbildungsabschnitte getrennt nach Zielgruppe (Lehrende)	144
Tabelle 46: Faktoren des Fragebogens.....	1955
Tabelle 47: Faktorenliste	1988
Tabelle 48: Mittleren Ränge der Standards (Unterschiedstest)	199
Tabelle 49: Standards mit positiver Korrelation zwischen Verarbeitungstiefe und Bedeutung.....	2088
Tabelle 50: Korrelationen zur Zufriedenheit	21010
Tabelle 51: Kreuztabellen zur Zufriedenheit.....	2144

Anhang

1. Fragebogen Studierende



universität
wien

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

im Rahmen unserer Diplomarbeit am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien führen wir eine Befragung zum Thema „**Ausbildung professioneller Standards: Zur Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden mit dem System LehrerInnenbildung im Fach 'Bewegung und Sport'**“ durch. Das Ziel der Studie ist es, ein möglichst klares Bild über die professionellen Standards von Studierenden und Lehrenden an Bildungseinrichtungen (Universität, Pädagogische Hochschule) zu erhalten.

Wir möchten Sie sehr herzlich um Ihre **Mitarbeit ersuchen**. Ihre Informationen sind für die Erfassung des gegenwärtigen Standes der Ausbildung professioneller Standards von Bedeutung. Die Gültigkeit und Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse hängt wesentlich von der Anzahl korrekt ausgefüllter Fragebögen ab. Wir bitten Sie daher, den beiliegenden Fragebogen entsprechend den Hinweisen **vollständig auszufüllen**. Die Bearbeitung dauert ca. 15 Minuten.

Den Schutz Ihrer Daten nehmen wir sehr ernst! Es erfolgt keine Weitergabe an Dritte! Die Auswertung wird ausschließlich in **anonymisierter Form** und zusammen mit den Daten der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchgeführt. Selbstverständlich können Sie die Teilnahme jederzeit abbrechen. Wir ersuchen Sie allerdings, den Fragebogen vollständig zu bearbeiten, da nur so eine sinnvolle Auswertung möglich ist.

Durch Ihre Teilnahme an der Befragung bestätigen Sie, dass Sie freiwillig an der Studie teilnehmen und mit der Verwendung, der im Rahmen dieser Erhebung gewonnen Daten, in anonymisierter Form einverstanden sind.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte lesen Sie zuerst die Frage und die möglichen Meinungen (Antworten) durch und kreuzen (X) Sie dann jene Antwort an, die **Ihrer persönlichen Meinung nach am besten zutrifft**.

Ein Beispiel: **Wie sehr interessieren Sie sich für Smartphones?**

Geben Sie anhand der angeführten Skala (1 = sehr geringes Interesse, 5=sehr großes Interesse) an, in welchem Ausmaß Sie sich dafür interessieren. Kreuzen Sie die Ziffer an, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

sehr geringes Interesse 1 2 X 4 5 sehr großes Interesse

Hinweis: Eine Markierung (Kreuz) auf der Ziffer 3 bedeutet, dass Sie sich in einem mittleren Ausmaß für Smartphones interessieren. Entscheiden Sie sich bitte immer nur für **eine** Ziffer (Antwort), also eine Markierung.

Sollte keine der vorgegebenen Antworten auf Sie zutreffen (z. B. bei Mehrfachantworten), dann wählen Sie bitte die Antwort aus, die am ehesten für Sie zutrifft. Beachten Sie bitte auch, dass manche Fragen entsprechend Ihrem Antwortverhalten **übersprungen** werden. Ist dies der Fall, werden Sie an der betreffenden Stelle im Fragebogen darauf hingewiesen. In diesem Fragebogen soll **Ihre ganz persönliche Meinung** und Auffassung erhoben werden. Vertrauen Sie in der Beurteilung Ihrem **ersten** Eindruck. Arbeiten Sie zügig der Reihe nach und seien Sie bitte bemüht, keine der für Sie bestimmten Fragen auszulassen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Moritz Bernglauer & Stefan Spindler

Zunächst einige Fragen zu Ihrer Person.

Welcher der folgenden Zielgruppen gehören Sie an?

- ☐ Ich bin Student/in an der Universität Wien
- ☐ Ich bin Student/in an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- ☐ Ich bin Lehrbeauftragte/r, Assistent/in, Universitätsprofessor/in an der Universität Wien (ZSU)
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Steiermark/Graz (KPH)
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems/Niederösterreich
- ☐ Ich bin Student/in an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Steiermark/Graz (KPH)

Geschlecht

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

Welcher der folgenden Altersgruppe gehören Sie an?

- ☐ bis 20 Jahre
- ☐ 21 bis 23 Jahre
- ☐ 24 bis 26 Jahre
- ☐ älter als 27 Jahre

Welcher der folgenden Gruppen an bereits absolvierten Semestern gehören Sie an?

- ☐ 0 bis 2 Semester
- ☐ 3 bis 5 Semester
- ☐ 6 bis 9 Semester
- ☐ mehr als 9 Semester

Im Anschluss folgen nun einige Fragen zu Ihrem Studium bzw. zur Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium "Bewegung und Sport".

Zunächst geht es um die Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.	☐	☐	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Nun folgen Fragen zur Diagnose sowie zu Schülerinnen und Schüler unterstützendem Handeln.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren.	☐	☐	☐	☐	☐

den Entwicklungsstand (motorisch, kognitiv, sozial) der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.	☐	☐	☐	☐	☐
unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen.	☐	☐	☐	☐	☐
wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.	☐	☐	☐	☐	☐
unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.	☐	☐	☐	☐	☐
wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	☐	☐	☐	☐	☐
bei Verletzungen jeglicher Art angemessen zu agieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Es folgen Standards zum Aufbau und zur Förderung von sozialem Verhalten bei Schülerinnen und Schülern.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten (z.B.: Ausschluss „schwacher“ Kinder aus Sportspielen) verlernen und neue erwerben können.	☐	☐	☐	☐	☐
wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: Helfen und Sichern im Geräteturnen) fördern kann.	☐	☐	☐	☐	☐
wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können.	☐	☐	☐	☐	☐
Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus	☐	☐	☐	☐	☐

fremden Kulturen).					
--------------------	--	--	--	--	--

Die folgenden Fragen behandeln Lernstrategien und deren Vermittlung sowie die Begleitung von Lernprozessen.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: förderliche Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise).	☐	☐	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, sich selbst zu kontrollieren (z.B.: durch Pulskontrolle).	☐	☐	☐	☐	☐
wie man Lernübertragungen von einer sportlichen Betätigung zur anderen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut.	☐	☐	☐	☐	☐
wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung).	☐	☐	☐	☐	☐

Im Anschluss folgen nun Standards zur Gestaltung des Unterrichts.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Sporthandeln (Spaß, Wettkampf,	☐	☐	☐	☐	☐

etc.) möglich ist.					
die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern.	☐	☐	☐	☐	☐
verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐	☐
Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
jahrgangsübergreifend zu unterrichten (z.B.: in unverbindlichen Übungen).	☐	☐	☐	☐	☐
wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt.	☐	☐	☐	☐	☐
Methoden zu variieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Es folgen Standards zur Leistungsmessung im Fach "Bewegung und Sport".

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: absolute und relative Leistung) und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen.	☐	☐	☐	☐	☐

Nun einige Standards zum Thema Medien im Unterricht.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen (z.B.: Bewegungsanalysen per App).	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsmaterialien (Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Medien (PC, Bild, Ton, Film, etc.) im Unterricht sinnvoll einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐

Anschließend folgen Standards zur Zusammenarbeit innerhalb der Schule.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
auf welchen Gebieten ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.	☐	☐	☐	☐	☐
den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Feedback zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: Turniere).	☐	☐	☐	☐	☐
wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐

Es folgen Standards zur Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wie ich mich vor Überlastung (Burnout- Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche.	☐	☐	☐	☐	☐
welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere.	☐	☐	☐	☐	☐
wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.	☐	☐	☐	☐	☐

Nun einige fachdidaktische Standards im Fach "Bewegung und Sport".

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
Lernziele in kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereichen zu formulieren.	☐	☐	☐	☐	☐
die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern.	☐	☐	☐	☐	☐
den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der	☐	☐	☐	☐	☐

sozialen Interaktion möglich sind.					
mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.	☐	☐	☐	☐	☐
unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
alternative Lehr- und Lernformen durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐
den Aufbau der motorischen Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
mit Schülerinnen und Schülern realistische Sportpläne & -ziele zu erstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
exemplarische Inhalte auszuwählen.	☐	☐	☐	☐	☐
die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐

Zum Schluss folgen noch fachwissenschaftliche Standards.

Ich habe im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ gelernt,

	habe nichts von diesem Standard gehört	habe theoretisch davon gehört	habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt	habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wissenschaftlich korrekt zu arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
Erste Hilfe zu leisten und Akutversorgungen durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐
physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐

Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen.	☐	☐	☐	☐	☐
Bewegung und Sport vor einem historisch-konzeptualisierten Hintergrund zu betrachten.	☐	☐	☐	☐	☐
sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht (z.B.: Hürdenlauf) zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Schulveranstaltungen (Sportwochen, Wettkämpfe, etc.) zu organisieren und durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐

Im Anschluss bitten wir Sie, die eben aufgelisteten Standards noch nach ihrer persönlichen Bedeutung zu bewerten.

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren	☐	☐	☐
den Entwicklungsstand (motorisch, kognitiv, sozial) der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daran	☐	☐	☐

anzuknüpfen			
unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen	☐	☐	☐
wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann	☐	☐	☐
unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln	☐	☐	☐
wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe	☐	☐	☐
bei Verletzungen jeglicher Art angemessen zu agieren	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten (z.B.: Ausschluss „schwacher“ Kinder aus Sportspielen) verlernen und neue erwerben können	☐	☐	☐
wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: Helfen und Sichern im Geräteturnen) fördern kann	☐	☐	☐
wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können	☐	☐	☐
Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen)	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: förderliche Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise)	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schüler zu zeigen, sich selbst zu kontrollieren (z.B.: durch Pulskontrolle)	☐	☐	☐
wie man Lernübertragungen von einer sportlichen Betätigung zur anderen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut	☐	☐	☐
wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung)	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Sporthandeln (Spaß, Wettkampf, etc.) möglich ist	☐	☐	☐
die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern	☐	☐	☐
verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen	☐	☐	☐
Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen	☐	☐	☐
Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten	☐	☐	☐
jahrgangsübergreifend zu unterrichten (z.B.: in unverbindlichen Übungen)	☐	☐	☐
wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt	☐	☐	☐
Methoden zu variieren	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden	☐	☐	☐
den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: absolute und relative Leistung) und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen (z.B.: Bewegungsanalysen per App)	☐	☐	☐
Unterrichtsmaterialien (Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen	☐	☐	☐
Medien (PC, Bild, Ton, Film, etc.) im Unterricht sinnvoll einzusetzen	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
auf welchen Gebieten ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss	☐	☐	☐
den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Feedback zu geben	☐	☐	☐
wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: Turniere)	☐	☐	☐
wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.)	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wie ich mich vor Überlastung (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann	☐	☐	☐
wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche	☐	☐	☐
welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klassenadministration“ effektiv organisiere	☐	☐	☐
wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
Lernziele in kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereichen zu formulieren	☐	☐	☐
die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern	☐	☐	☐
den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind	☐	☐	☐
mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren	☐	☐	☐
unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen	☐	☐	☐
alternative Lehr- und Lernformen	☐	☐	☐

durchzuführen			
den Aufbau der motorischen Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren	☐	☐	☐
Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen	☐	☐	☐
mit Schülerinnen und Schülern realistische Sportpläne & -ziele zu erstellen	☐	☐	☐
exemplarische Inhalte auszuwählen	☐	☐	☐
die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll sind die folgenden Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wissenschaftlich korrekt zu arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.)	☐	☐	☐
systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden	☐	☐	☐
Erste Hilfe zu leisten und Akutversorgungen durchzuführen	☐	☐	☐
physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen	☐	☐	☐
Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen	☐	☐	☐
Bewegung und Sport vor einem historisch-kontextualisierten Hintergrund zu betrachten	☐	☐	☐
sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden	☐	☐	☐
einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten	☐	☐	☐
einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht (z.B.: Hürdenlauf) zu gestalten	☐	☐	☐
einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten	☐	☐	☐
einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten	☐	☐	☐
Schulveranstaltungen (Sportwochen, Wettkämpfe, etc.) zu organisieren und durchzuführen	☐	☐	☐

Abschließend folgen nun noch zwei allgemeine Fragen zum Lehramtsstudium "Bewegung und Sport" bzw. zu Ihrer Studienzufriedenheit.

Welchen Rang (Stellenwert) haben die folgenden Ausbildungsabschnitte des Studiengangs "UF Bewegung und Sport" für Sie persönlich?

(1. Rang = höchster Stellenwert, 4. Rang = niedrigster Stellenwert; jeder Wert darf nur einmal vergeben werden)

	Rang			
	1.	2.	3.	4.
Fachwissenschaftliche Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Pädagogische Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Fachdidaktische Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Schulpraktische Ausbildung	☐	☐	☐	☐

Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem, mit Ihrem Studium?

☐ 1 (sehr zufrieden)

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5 (sehr unzufrieden)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

2. Fragebogen Lehrende



universität
wien

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

im Rahmen unserer Diplomarbeit am Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien führen wir eine Befragung zum Thema „**Ausbildung professioneller Standards: Zur Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden mit dem System LehrerInnenbildung im Fach 'Bewegung und Sport'**“ durch. Das Ziel der Studie ist es, ein möglichst klares Bild über die professionellen Standards von Studierenden und Lehrenden an Bildungseinrichtungen (Universität, Pädagogische Hochschule) zu erhalten.

Wir möchten Sie sehr herzlich um Ihre **Mitarbeit ersuchen**. Ihre Informationen sind für die Erfassung des gegenwärtigen Standes der Ausbildung professioneller Standards von Bedeutung. Die Gültigkeit und Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse hängt wesentlich von der Anzahl korrekt ausgefüllter Fragebögen ab. Wir bitten Sie daher, den beiliegenden Fragebogen entsprechend den Hinweisen **vollständig auszufüllen**. Die Bearbeitung dauert ca. 15 Minuten.

Den Schutz Ihrer Daten nehmen wir sehr ernst! Es erfolgt keine Weitergabe an Dritte! Die Auswertung wird ausschließlich in **anonymisierter Form** und zusammen mit den Daten der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchgeführt. Selbstverständlich können Sie die Teilnahme jederzeit abbrechen. Wir ersuchen Sie allerdings, den Fragebogen vollständig zu bearbeiten, da nur so eine sinnvolle Auswertung möglich ist.

Durch Ihre Teilnahme an der Befragung bestätigen Sie, dass Sie freiwillig an der Studie teilnehmen und mit der Verwendung, der im Rahmen dieser Erhebung gewonnen Daten, in anonymisierter Form einverstanden sind.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Bitte lesen Sie zuerst die Frage und die möglichen Meinungen (Antworten) durch und kreuzen (X) Sie dann jene Antwort an, die **Ihrer persönlichen Meinung nach am besten zutrifft**.

Ein Beispiel: **Wie sehr interessieren Sie sich für Smartphones?**

Geben Sie anhand der angeführten Skala (1 = sehr geringes Interesse, 5=sehr großes Interesse) an, in welchem Ausmaß Sie sich dafür interessieren. Kreuzen Sie die Ziffer an, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

sehr geringes Interesse 1 2 X 4 5 sehr großes Interesse

Hinweis: Eine Markierung (Kreuz) auf der Ziffer 3 bedeutet, dass Sie sich in einem mittleren Ausmaß für Smartphones interessieren. Entscheiden Sie sich bitte immer nur für **eine** Ziffer (Antwort), also eine Markierung.

Sollte keine der vorgegebenen Antworten auf Sie zutreffen (z. B. bei Mehrfachantworten), dann wählen Sie bitte die Antwort aus, die am ehesten für Sie zutrifft. Beachten Sie bitte auch, dass manche Fragen entsprechend Ihrem Antwortverhalten **übersprungen** werden. Ist dies der Fall, werden Sie an der betreffenden Stelle im Fragebogen darauf hingewiesen. In diesem Fragebogen soll **Ihre ganz persönliche Meinung** und Auffassung erhoben werden. Vertrauen Sie in der Beurteilung Ihrem **ersten** Eindruck. Arbeiten Sie zügig der Reihe nach und seien Sie bitte bemüht, keine der für Sie bestimmten Fragen auszulassen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Moritz Bernglau & Stefan Spindler

Zunächst einige Fragen zu Ihrer Person.

Welcher der folgenden Zielgruppen gehören Sie an?

- ☐ Ich bin Student/in an der Universität Wien
- ☐ Ich bin Student/in an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- ☐ Ich bin Lehrbeauftragte/r, Assistent/in, Universitätsprofessor/in an der Universität Wien (ZSU)
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Steiermark/Graz (KPH)
- ☐ Ich bin Lehrer/in, Dozent/in, Lehrbeauftragte/r an der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems/Niederösterreich
- ☐ Ich bin Student/in an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Steiermark/Graz (KPH)

Geschlecht

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

Welcher der folgenden Altersgruppe gehören Sie an?

- ☐ bis 25 Jahre
- ☐ 26 bis 32 Jahre
- ☐ 31 bis 40 Jahre
- ☐ 41 bis 50 Jahre
- ☐ älter als 51 Jahre

Welcher der folgenden Gruppen an Dienstjahren gehören Sie an?

- ☐ bis 5 Jahre
- ☐ 6 bis 10 Jahre
- ☐ 11 bis 20 Jahre
- ☐ 21 bis 30 Jahre
- ☐ mehr als 30 Dienstjahre

An Welcher Ausbildungsstätte haben Sie Ihr Studium bzw. Ihre Ausbildung absolviert?

- ☐ Universität Wien
- ☐ Technische Universität Wien
- ☐ Medizinische Universität Wien
- ☐ Pädagogische Hochschule Burgenland
- ☐ Pädagogische Hochschule Wien
- ☐ Andere:

Wann haben Sie das Studium bzw. die Ausbildung abgeschlossen?

- ☐ vor 5 Jahren
- ☐ vor 6 bis 10 Jahren
- ☐ vor 11 bis 20 Jahren
- ☐ vor 21 bis 30 Jahren
- ☐ vor mehr als 30 Jahren

Im Anschluss folgen nun einige Fragen zur Ausbildung professioneller Standards im Lehramtsstudium "Bewegung und Sport".

Zunächst geht es um die Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
sich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.	☐	☐	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Nun folgen Fragen zur Diagnose sowie zu Schülerinnen und Schüler unterstützendem Handeln.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren.	☐	☐	☐	☐	☐
den Entwicklungsstand (motorisch, kognitiv, sozial) der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.	☐	☐	☐	☐	☐

unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen.	☐	☐	☐	☐	☐
wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.	☐	☐	☐	☐	☐
unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.	☐	☐	☐	☐	☐
wann sie bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen haben.	☐	☐	☐	☐	☐
bei Verletzungen jeglicher Art angemessen zu agieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Es folgen Standards zum Aufbau und zur Förderung von sozialem Verhalten bei Schülerinnen und Schülern.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten (z.B.: Ausschluss „schwacher“ Kinder aus Sportspielen) verlernen und neue erwerben können.	☐	☐	☐	☐	☐
wie sie vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: Helfen und Sichern im Geräteturnen) fördern können.	☐	☐	☐	☐	☐
wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können.	☐	☐	☐	☐	☐
Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen).	☐	☐	☐	☐	☐

Die folgenden Fragen behandeln Lernstrategien und deren Vermittlung sowie die Begleitung von Lernprozessen.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: förderliche Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise).	☐	☐	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, sich selbst zu kontrollieren (z.B.: durch Pulskontrolle).	☐	☐	☐	☐	☐
wie man Lernübertragungen von einer sportlichen Betätigung zur anderen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut.	☐	☐	☐	☐	☐
wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung).	☐	☐	☐	☐	☐

Im Anschluss folgen nun Standards zur Gestaltung des Unterrichts.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Sporthandeln (Spaß, Wettkampf, etc.) möglich ist.	☐	☐	☐	☐	☐
die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern.	☐	☐	☐	☐	☐

verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐	☐
Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
jahrgangsübergreifend zu unterrichten (z.B.: in unverbindlichen Übungen).	☐	☐	☐	☐	☐
wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt.	☐	☐	☐	☐	☐
Methoden zu variieren.	☐	☐	☐	☐	☐

Es folgen Standards zur Leistungsmessung im Fach "Bewegung und Sport".

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: absolute und relative Leistung) und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen.	☐	☐	☐	☐	☐

Nun einige Standards zum Thema Medien im Unterricht.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen (z.B.: Bewegungsanalysen per App).	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsmaterialien (Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Medien (PC, Bild, Ton, Film, etc.) im Unterricht sinnvoll einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐

Anschließend folgen Standards zur Zusammenarbeit innerhalb der Schule.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
auf welchen Gebieten sie mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren können und müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Feedback zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: Turniere).	☐	☐	☐	☐	☐
wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐

Es folgen Standards zur Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wie sie sich vor Überlastung (Burnout- Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen können.	☐	☐	☐	☐	☐
wie sie ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstellen und es verwirklichen können.	☐	☐	☐	☐	☐
welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie sie ihre „Klassenadministration“ effektiv organisieren.	☐	☐	☐	☐	☐
wie sie sich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln können.	☐	☐	☐	☐	☐

Nun einige fachdidaktische Standards im Fach "Bewegung und Sport".

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
Lernziele in kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereichen zu formulieren.	☐	☐	☐	☐	☐
die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern.	☐	☐	☐	☐	☐
den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der	☐	☐	☐	☐	☐

sozialen Interaktion möglich sind.					
sich bei der Unterrichtsdurchführung an ihrer Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.	☐	☐	☐	☐	☐
unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
alternative Lehr- und Lernformen durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐
den Aufbau der motorischen Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
mit Schülerinnen und Schülern realistische Sportpläne & -ziele zu erstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
exemplarische Inhalte auszuwählen.	☐	☐	☐	☐	☐
die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐

Zum Schluss folgen noch fachwissenschaftliche Standards.

Im Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ lernen Studierende,

	dieser Standard wird in der Ausbildung nicht behandelt	dieser Standard wird in der Ausbildung theoretisch behandelt	dieser Standard wird in Übungen behandelt oder es wird sich damit in der Praxis auseinandergesetzt	wird in Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden	wird in Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden
wissenschaftlich korrekt zu arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
Erste Hilfe zu leisten und Akutversorgungen durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐
physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐

Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen.	☐	☐	☐	☐	☐
Bewegung und Sport vor einem historisch-konzeptualisierten Hintergrund zu betrachten.	☐	☐	☐	☐	☐
sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht (z.B.: Hürdenlauf) zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Schulveranstaltungen (Sportwochen, Wettkämpfe, etc.) zu organisieren und durchzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐

Im Anschluss bitten wir Sie, die eben aufgelisteten Standards noch danach zu bewerten, wie bedeutend deren Vermittlung im Lehramtsstudium "Bewegung und Sport", für Sie persönlich ist.

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
sich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben	☐	☐	☐
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen	☐	☐	☐
ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren	☐	☐	☐
den Entwicklungsstand (motorisch,	☐	☐	☐

kognitiv, sozial) der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen			
unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen	☐	☐	☐
wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann	☐	☐	☐
unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln	☐	☐	☐
wann sie bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen haben	☐	☐	☐
bei Verletzungen jeglicher Art angemessen zu agieren	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten (z.B.: Ausschluss „schwacher“ Kinder aus Sportspielen) verlernen und neue erwerben können	☐	☐	☐
wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: Helfen und Sichern im Geräteturnen) fördern kann	☐	☐	☐
wie lern- und/oder körperbehinderte Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht integriert werden können	☐	☐	☐
Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen)	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: förderliche Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise)	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, sich selbst zu kontrollieren (z.B.: durch Pulskontrolle)	☐	☐	☐
wie man Lernübertragungen von einer sportlichen Betätigung zur anderen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut	☐	☐	☐
wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren	☐	☐	☐

immer weniger gefördert werden (Differenzierung)			
---	--	--	--

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Sporthandeln (Spaß, Wettkampf, etc.) möglich ist	☐	☐	☐
die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern	☐	☐	☐
verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen	☐	☐	☐
Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen	☐	☐	☐
Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten	☐	☐	☐
jahrgangsübergreifend zu unterrichten (z.B.: in unverbindlichen Übungen)	☐	☐	☐
wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt	☐	☐	☐
Methoden zu variieren	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden	☐	☐	☐
den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: absolute und relative Leistung) und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen (z.B.: Bewegungsanalysen per App)	☐	☐	☐
Unterrichtsmaterialien (Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen	☐	☐	☐
Medien (PC, Bild, Ton, Film, etc.) im Unterricht sinnvoll einzusetzen	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
auf welchen Gebieten sie mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren können und müssen	☐	☐	☐
den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Feedback zu geben	☐	☐	☐
wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: Turniere)	☐	☐	☐
wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.)	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wie sie sich vor Überlastung (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen können	☐	☐	☐
wie sie ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstellen und es verwirklichen können	☐	☐	☐
welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie sie ihre „Klassenadministration“ effektiv organisieren	☐	☐	☐
wie sie sich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln können	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
Lernziele in kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereichen zu formulieren	☐	☐	☐
die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern	☐	☐	☐
den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind	☐	☐	☐
sich bei der Unterrichtsdurchführung an ihrer Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren	☐	☐	☐
unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst einzusetzen	☐	☐	☐
alternative Lehr- und Lernformen durchzuführen	☐	☐	☐

den Aufbau der motorischen Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans klar zu strukturieren	☐	☐	☐
Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen	☐	☐	☐
mit Schülerinnen und Schülern realistische Sportpläne & -ziele zu erstellen	☐	☐	☐
exemplarische Inhalte auszuwählen	☐	☐	☐
die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten	☐	☐	☐

Wie bedeutungsvoll ist die Vermittlung folgender Standards für Sie persönlich?

	nicht bedeutungsvoll	ziemlich bedeutungsvoll	sehr bedeutungsvoll
wissenschaftlich korrekt zu arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.)	☐	☐	☐
systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden	☐	☐	☐
Erste Hilfe zu leisten und Akutversorgungen durchzuführen	☐	☐	☐
physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen	☐	☐	☐
Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen	☐	☐	☐
Bewegung und Sport vor einem historisch-konzeptualisierten Hintergrund zu betrachten	☐	☐	☐
sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden	☐	☐	☐
einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten	☐	☐	☐
einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht (z.B.: Hürdenlauf) zu gestalten	☐	☐	☐
einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten	☐	☐	☐
einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten	☐	☐	☐
Schulveranstaltungen (Sportwochen, Wettkämpfe, etc.) zu organisieren und durchzuführen	☐	☐	☐

Abschließend folgen nun noch zwei allgemeine Fragen zum Lehramtsstudium "Bewegung und Sport".

Welchen Rang (Stellenwert) haben die folgenden Ausbildungsabschnitte des Studiengangs "UF Bewegung und Sport" für Sie persönlich?

(1. Rang = höchster Stellenwert, 4. Rang = niedrigster Stellenwert; jeder Wert darf nur einmal vergeben werden)

	Rang			
	1.	2.	3.	4.
Fachwissenschaftliche Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Pädagogische Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Fachdidaktische Ausbildung	☐	☐	☐	☐
Schulpraktische Ausbildung	☐	☐	☐	☐

Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem, mit dem Lehramtsstudium "Bewegung und Sport"?

☐ 1 (sehr zufrieden)

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5 (sehr unzufrieden)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

3. Ausdrucke aus SPSS

Tabelle 46: Faktoren des Fragebogens

Rotierte Komponentenmatrix ^a	Faktoren			
	F1	F2	F3	F4
Z-Wert: welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine ^Klassenadministration^ effektiv organisiere.	,724			
Z-Wert: wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche.	,714			
Z-Wert: wie ich mich vor Überlastung (Burnout-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.	,711			
Z-Wert: unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen.	,711			
Z-Wert: wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.).	,673			
Z-Wert: wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt.	,648			
Z-Wert: unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.	,628			
Z-Wert: wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.	,626			
Z-Wert: bei Verletzungen jeglicher Art angemessen zu agieren.	,625			
Z-Wert: wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	,625			
Z-Wert: wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: Turniere).	,621			
Z-Wert: Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen).	,608			

Z-Wert: mit Schülerinnen und Schülern realistische Sportpläne & -ziele zu erstellen.	,607			
Z-Wert: wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.	,595			
Z-Wert: zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren.	,591			
Z-Wert: jahrgangsübergreifend zu unterrichten (z.B.: in unverbindlichen Übungen).	,555			
Z-Wert: auf welchen Gebieten ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.	,552			
Z-Wert: soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.	,549			
Z-Wert: mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	,544			
Z-Wert: ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.	,538	,515		
Z-Wert: Schulveranstaltungen (Sportwochen, Wettkämpfe, etc.) zu organisieren und durchzuführen.	,504			
Z-Wert: die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern.		,753		
Z-Wert: Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen.		,738		
Z-Wert: Lernziele in kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereichen zu formulieren.		,717		
Z-Wert: die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern.		,710		
Z-Wert: unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.		,684		
Z-Wert: mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.		,683		
Z-Wert: den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Sporthandeln (Spaß, Wettkampf, etc.) möglich ist.		,661		
Z-Wert: den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.		,622		
Z-Wert: Methoden zu variieren.		,621		
Z-Wert: alternative Lehr- und Lernformen durchzuführen.		,580		

Z-Wert: den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zu beobachten und differenziert Feedback zu geben.		,578		
Z-Wert: den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.		,571		
Z-Wert: verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.		,533		
Z-Wert: wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: förderliche Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise).		,515		
Z-Wert: Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen.			,769	
Z-Wert: physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen.			,730	
Z-Wert: wissenschaftlich korrekt zu arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.).			,648	
Z-Wert: systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden.			,610	
Z-Wert: einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten.			,579	
Z-Wert: Erste Hilfe zu leisten und Akutversorgungen durchzuführen.			,574	
Z-Wert: Bewegung und Sport vor einem historisch-konzeptualisierten Hintergrund zu betrachten.			,568	
Z-Wert: einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten.			,528	
Z-Wert: einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht (z.B.: Hürdenlauf) zu gestalten.			,520	
Z-Wert: sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden.			,506	
Z-Wert: exemplarische Inhalte auszuwählen.				,616
Z-Wert: Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.				,587
Z-Wert: die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.				,548
Z-Wert: wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B.: Helfen und Sichern im Geräteturnen) fördern kann.				,537

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Tabelle 47: Faktorenliste

Komponente	Erklärte Gesamtvarianz								
	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	22,870	36,301	36,301	22,870	36,301	36,301	12,312	19,543	19,543
2	4,778	7,584	43,885	4,778	7,584	43,885	9,657	15,329	34,871
3	2,632	4,178	48,063	2,632	4,178	48,063	5,662	8,987	43,858
4	2,050	3,254	51,317	2,050	3,254	51,317	4,699	7,459	51,317
5	1,919	3,045	54,362						
6	1,695	2,690	57,052						
7	1,606	2,549	59,601						
8	1,448	2,298	61,899						
9	1,372	2,178	64,077						
10	1,218	1,934	66,011						
11	1,182	1,877	67,887						
12	1,131	1,795	69,682						
13	1,053	1,671	71,353						
14	,978	1,552	72,906						
15	,888	1,409	74,315						
16	,876	1,391	75,706						
17	,845	1,341	77,047						
18	,799	1,269	78,315						
19	,766	1,216	79,531						
20	,732	1,162	80,693						
21	,705	1,118	81,811						
22	,665	1,056	82,867						
23	,633	1,004	83,871						
24	,608	,966	84,837						
25	,591	,939	85,776						
26	,575	,912	86,688						
27	,524	,831	87,519						
28	,511	,810	88,329						
29	,502	,797	89,126						
30	,473	,750	89,876						
31	,427	,678	90,555						
32	,412	,654	91,208						
33	,393	,624	91,833						

34	,370	,587	92,420					
35	,351	,556	92,976					
36	,323	,513	93,490					
37	,312	,496	93,986					
38	,308	,489	94,475					
39	,284	,451	94,925					
40	,269	,427	95,352					
41	,257	,408	95,761					
42	,226	,358	96,119					
43	,221	,351	96,469					
44	,218	,346	96,815					
45	,212	,337	97,152					
46	,183	,290	97,442					
47	,170	,270	97,712					
48	,157	,249	97,961					
49	,146	,232	98,193					
50	,134	,212	98,405					
51	,125	,198	98,603					
52	,123	,195	98,798					
53	,110	,174	98,972					
54	,102	,161	99,134					
55	,099	,157	99,291					
56	,094	,150	99,440					
57	,066	,105	99,545					
58	,064	,101	99,647					
59	,057	,090	99,736					
60	,053	,085	99,821					
61	,045	,072	99,893					
62	,039	,062	99,955					
63	,028	,045	100,000					

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 48: Mittleren Ränge der Standards (Unterschiedstest)

Ränge				
	Studierende und Lehrende nach Institut	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Verarbeitungstiefe: zu Studierende Universität		65	36,12	2347,50
diagnostizieren, welche Wien				
Ursachen Misserfolg, Lehrende Universität Wien		11	52,59	578,50

Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren.	Gesamt	76		
Verarbeitungstiefe: die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern.	Studierende Universität Wien	65	40,63	2641,00
	Lehrende Universität Wien	11	25,91	285,00
	Gesamt	76		
Verarbeitungstiefe: unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.	Studierende Universität Wien	65	36,28	2358,00
	Lehrende Universität Wien	11	51,64	568,00
	Gesamt	76		
Verarbeitungstiefe: den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: absolute und relative Leistung) und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen.	Studierende Universität Wien	65	36,52	2374,00
	Lehrende Universität Wien	11	50,18	552,00
	Gesamt	76		
Verarbeitungstiefe: wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: Turniere).	Studierende Universität Wien	65	36,21	2353,50
	Lehrende Universität Wien	11	52,05	572,50
	Gesamt	76		
Verarbeitungstiefe: welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine ^Klassenadministration^ effektiv organisiere.	Studierende Universität Wien	65	36,48	2371,00
	Lehrende Universität Wien	11	50,45	555,00
	Gesamt	76		
Verarbeitungstiefe: wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.	Studierende Universität Wien	65	36,21	2353,50
	Lehrende Universität Wien	11	52,05	572,50
	Gesamt	76		
Verarbeitungstiefe: die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.	Studierende Universität Wien	65	36,27	2357,50
	Lehrende Universität Wien	11	51,68	568,50
	Gesamt	76		

Verarbeitungstiefe: Studierende Universität	65	36,45	2369,00
Bewegungen und Wien			
Belastungen aus Lehrende Universität Wien	11	50,64	557,00
mechanisch-biologischer	76		
Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen. Gesamt			
Verarbeitungstiefe: Studierende Universität	65	35,78	2325,50
sportinformatische bzw. Wien			
technologische Hilfsmittel im Lehrende Universität Wien	11	54,59	600,50
Schulsport anzuwenden. Gesamt	76		

Ränge

	Studierende und Lehrende nach Institut	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bedeutung: wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche	Studierende Uni Wien Lehrende Uni Wien Gesamt	65 11 76	40,45 27,00	2629,00 297,00
Bedeutung: die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern	Studierende Uni Wien Lehrende Uni Wien Gesamt	65 11 76	36,72 49,00	2387,00 539,00
Bedeutung: Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen	Studierende Uni Wien Lehrende Uni Wien Gesamt	65 11 76	36,41 50,86	2366,50 559,50

Ränge

	Studierende und Lehrende nach Institut	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
erarbeitungstiefe: unterschiedliche	Studierende Uni Wien Studierende PH Burgenland	65 16	37,85 53,81	2460,00 861,00

Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), Gesamt festzustellen und entsprechend einzugreifen.	81		
Verarbeitungstiefe: wie man Studierende Uni Wien spezifische Studierende PH Burgenland Lernschwierigkeiten diagnostizieren und Gesamt beheben kann.	65 16 81	37,52 55,16	2438,50 882,50
Verarbeitungstiefe: wie man Studierende Uni Wien mit Schülerinnen und Studierende PH Burgenland Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren (z.B.: förderliche Gesamt Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise).	65 16 81	43,48 30,94	2826,00 495,00
Verarbeitungstiefe: Studierende Uni Wien Unterrichtsmaterialien Studierende PH Burgenland (Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.) selbst herzustellen und im Gesamt Unterricht sinnvoll einzusetzen.	65 16 81	38,38 51,63	2495,00 826,00
Verarbeitungstiefe: wie ich Studierende Uni Wien mir ein persönliches Studierende PH Burgenland Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es Gesamt verwirkliche.	65 16 81	37,51 55,19	2438,00 883,00
Verarbeitungstiefe: welche Studierende Uni Wien administrativen Arbeiten Studierende PH Burgenland während des Schuljahres anfallen und wie ich meine ^Klassenadministration^ Gesamt effektiv organisiere.	65 16 81	36,91 57,63	2399,00 922,00
Verarbeitungstiefe: einen Studierende Uni Wien inklusive, für alle Studierende PH Burgenland Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten. Gesamt	65 16 81	38,05 52,97	2473,50 847,50

Ränge

	Studierende und Lehrende nach Institut	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bedeutung: den Studierenden Uni Wien		65	43,08	2800,00
Schülerinnen und Schülern PH Burgenland		16	32,56	521,00
fördernde		81		
Bewegungsrückmeldungen Gesamt zu geben.				
Bedeutung: den Studierenden Uni Wien		65	44,85	2915,00
Entwicklungsstand Studierende PH Burgenland		16	25,38	406,00
(motorisch, kognitiv, sozial)		81		
der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren Gesamt und daran anzuknüpfen				
Bedeutung: unterschiedliche Studierende Uni Wien		65	43,77	2845,00
Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Studierende PH Burgenland		16	29,75	476,00
Drogen,		81		
Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und Gesamt entsprechend einzugreifen				
Bedeutung: wie man Studierende Uni Wien		65	43,86	2851,00
spezifische Studierende PH Burgenland		16	29,38	470,00
Lernschwierigkeiten		81		
diagnostizieren und Gesamt beheben kann				
Bedeutung: wie man mit Studierenden Uni Wien		65	43,62	2835,00
Schülerinnen und Schülern Studierende PH Burgenland		16	30,38	486,00
Fehler so bespricht, dass		81		
sie davon profitieren (z.B.: förderliche Gesamt Bewegungskorrekturen oder Taktikhinweise)				
Bedeutung: verschiedene Studierende Uni Wien		65	43,90	2853,50
Formen des individuellen Studierende PH Burgenland		16	29,22	467,50
und selbstständigen		81		
Lernens im Unterricht zu Gesamt verwirklichen				
Bedeutung: Studierende Uni Wien		65	43,46	2825,00
Unterrichtsmaterialien Studierende PH Burgenland		16	31,00	496,00

(Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.) selbst herzustellen und im Gesamt Unterricht sinnvoll einzusetzen	81		
Bedeutung: wie ich mich vor Studierende Uni Wien	65	44,29	2879,00
Überlastung (Burnout- Studierende PH Burgenland	16	27,63	442,00
Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll Gesamt schützen kann	81		

Ränge

	Studierende und Lehrende nach Institut	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bedeutung: die Phasen des Unterrichts klar und eindeutig zu gliedern	Lehrende Uni Wien	11	10,73	118,00
	Lehrende PH	18	17,61	317,00
	Gesamt	29		
Bedeutung: die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern	Lehrende Uni Wien	11	18,50	203,50
	Lehrende PH	18	12,86	231,50
	Gesamt	29		
Bedeutung: einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten	Lehrende Uni Wien	11	19,55	215,00
	Lehrende PH	18	12,22	220,00
	Gesamt	29		

Ränge

	Lehrende/Studierende	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Verarbeitungstiefe: Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen.	Studierende	81	59,85	4848,00
	Lehrende	29	43,34	1257,00
	Gesamt	110		
Verarbeitungstiefe: Fachlehrmittel (z.B. Geräte	Studierende	81	51,74	4191,00
	Lehrende	29	66,00	1914,00

als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.	Gesamt	110		
Verarbeitungstiefe: Studierende		81	50,97	4128,50
exemplarische Inhalte Lehrende		29	68,16	1976,50
auszuwählen. Gesamt		110		
Verarbeitungstiefe: die Studierende		81	50,36	4079,00
Inhalte des Fachlehrplanes Lehrende		29	69,86	2026,00
sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten. Gesamt		110		
Verarbeitungstiefe: Studierende		81	60,51	4901,00
wissenschaftlich korrekt zu Lehrende		29	41,52	1204,00
arbeiten (Zitieren, Verfassen von Arbeiten, quantitativ /qualitativ zu forschen und auszuwerten etc.). Gesamt		110		
Verarbeitungstiefe: Studierende		81	50,92	4124,50
sportinformatische bzw. Lehrende		29	68,29	1980,50
technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden. Gesamt		110		

Ränge

	Lehrende/Studierende	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bedeutung: wie man zur Verfügung stehende finanzielle Mittel sinnvoll einsetzt (Schikursunterstützung, Geräteanschaffungen, etc.)	Studierende Lehrende Gesamt	81 29 110	58,87 46,09	4768,50 1336,50
Bedeutung: Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen	Studierende Lehrende Gesamt	81 29 110	51,95 65,41	4208,00 1897,00
Bedeutung: exemplarische Inhalte auszuwählen	Studierende Lehrende Gesamt	81 29 110	52,20 64,72	4228,00 1877,00
Bedeutung: Bewegungen und Belastungen aus	Studierende Lehrende	81 29	50,46 69,59	4087,00 2018,00

mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen	Gesamt	110		
Bedeutung: Bewegung und Studierende		81	51,90	4204,00
Sport vor einem historisch- Lehrende		29	65,55	1901,00
konzeptualisierten		110		
Hintergrund zu betrachten	Gesamt			
Bedeutung: einen durch Studierende		81	60,56	4905,50
Eigenkönnen Lehrende		29	41,36	1199,50
demonstrativen Unterricht		110		
(z.B.: Hürdenlauf) zu	Gesamt			
gestalten				

Ränge

	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Verarbeitungstiefe: männlich		62	50,27	3117,00
Besonderheiten von Kindern weiblich		48	62,25	2988,00
mit Migrationshintergrund		110		
für den Bewegungs- und				
Sportunterricht zu nutzen	Gesamt			
(z.B.: Spiele aus fremden				
Kulturen).				
Verarbeitungstiefe: wie männlich		62	61,12	3789,50
vermieden werden kann, weiblich		48	48,24	2315,50
dass die stärkeren		110		
Schülerinnen und Schüler				
immer mehr und die				
schwächeren immer	Gesamt			
weniger gefördert werden				
(Differenzierung).				

Ränge

	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bedeutung: mich in männlich		62	50,61	3138,00
konkreten Situationen in die weiblich		48	61,81	2967,00
Sicht- und Erlebnisweise der		110		
Schülerinnen und Schüler	Gesamt			
zu versetzen.				
Bedeutung: zu männlich		62	49,51	3069,50
diagnostizieren, welche weiblich		48	63,24	3035,50

Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren	110		
Bedeutung: unterschiedliche Gefährdungen (z.B.: Gewalt, Drogen, Selbstmordgedanken, etc.), festzustellen und entsprechend einzugreifen	62 48 110	49,70 62,99	3081,50 3023,50
Bedeutung: wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann	62 48 110	49,48 63,27	3068,00 3037,00
Bedeutung: wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe	62 48 110	48,31 64,79	2995,00 3110,00
Bedeutung: wie man Diskussionen und Streitigkeiten, die spontan entstehen (z.B.: Streitigkeiten im Spiel, bei Gruppeneinteilungen) fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringt	62 48 110	50,47 62,00	3129,00 2976,00
Bedeutung: unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden	62 48 110	50,27 62,25	3117,00 2988,00
Bedeutung: auf welchen Gebieten ich mit	62 48	49,48 63,28	3067,50 3037,50

Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss	110		
Bedeutung: wie ich mir ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzbildungsprogramm zusammenstelle und es verwirkliche	62 48 110	49,24 63,58	3053,00 3052,00
Bedeutung: unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen	62 48 110	50,58 61,85	3136,00 2969,00
Bedeutung: alternative Lehr- und Lernformen durchzuführen	62 48 110	49,97 62,65	3098,00 3007,00
Bedeutung: physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen	62 48 110	49,73 62,96	3083,00 3022,00
Bedeutung: Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen	62 48 110	50,56 61,88	3135,00 2970,00
Bedeutung: Bewegung und Sport vor einem historisch-konzeptualisierten Hintergrund zu betrachten	62 48 110	49,66 63,04	3079,00 3026,00
Bedeutung: einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten	62 48 110	50,29 62,23	3118,00 2987,00

Tabelle 49: Standards mit positiver Korrelation zwischen Verarbeitungstiefe und Bedeutung

Lehrerinnen/Lehrer-Schülerinnen/Schüler-Beziehung	
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler zu versetzen.	den Schülerinnen und Schülern fördernde Bewegungsrückmeldungen zu geben.
soziale Leistungen (z.B. Hilfsbereitschaft) in verschiedener Weise zu belohnen.	ängstlichen Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.

Diagnose und Schülerin/Schüler unterstützendes Handeln & Bewältigung von Disziplinproblemen	
zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggressionen, Ängste, Blockierungen etc. im Sport haben und darauf angemessen zu reagieren.	wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren und beheben kann.
wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Regelverletzung, etc.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	
Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	
wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten (z.B.: Ausschluss „schwacher“ Kinder aus Sportspielen) verlernen und neue erwerben können.	Besonderheiten von Kindern mit Migrationshintergrund für den Bewegungs- und Sportunterricht zu nutzen (z.B.: Spiele aus fremden Kulturen).
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	
den Schülerinnen und Schüler zu zeigen, sich selbst zu kontrollieren (z.B.: durch Pulskontrolle).	wie man Lernübertragungen von einer sportlichen Betätigung zur anderen (Transfers) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut.
wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung).	
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	
den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges Sporthandeln (Spaß, Wettkampf, etc.) möglich ist.	verschiedene Formen des individuellen und selbstständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen.
Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: Homogenität, Heterogenität) und Prinzipien vorzunehmen.	Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.
jahrgangsübergreifend zu unterrichten (z.B.: in unverbindlichen Übungen).	
Leistungsmessung	
unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.	den Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien (z.B.: absolute und relative Leistung) und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen.
Medien im Unterricht	
Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen (z.B.: Bewegungsanalysen per App).	Unterrichtsmaterialien (Bewegungskarten, Arbeitsblätter, etc.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.
Medien (PC, Bild, Ton, Film, etc.) im Unterricht sinnvoll einzusetzen.	
Zusammenarbeit innerhalb der Schule	
auf welchen Gebieten ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss.	wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann (z.B.: Turniere).
Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft	
wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlässe und Richtlinien informieren und entsprechend handeln kann.	
Fachdidaktische Standards	
die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B.: vom Einfachen zum Schwierigen oder methodische Übungsreihen) zu gliedern.	den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.

mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.	unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.
alternative Lehr- und Lernformen durchzuführen.	Fachlehrmittel (z.B. Geräte als Hilfsmittel) zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.
mit Schülerinnen und Schülern realistische Sportpläne & -ziele zu erstellen.	exemplarische Inhalte auszuwählen.
die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.	
Fachwissenschaftliche Standards	
systematische und zielorientierte Trainingsmaßnahmen, unter Berücksichtigung alters- und geschlechterspezifischer Voraussetzungen, anzuwenden.	physiologische und anatomische Strukturen des Körpers zu kennen und dieses Wissen im Unterricht einzusetzen.
Bewegungen und Belastungen aus mechanisch-biologischer Sicht zu beschreiben, zu erklären, zu begründen und zu beurteilen.	Bewegung und Sport vor einem historisch-kontextualisierten Hintergrund zu betrachten.
sportinformatische bzw. technologische Hilfsmittel im Schulsport anzuwenden.	einen durch Sicherheitsmaßnahmen adäquaten Unterricht (z.B. Geräteturnen) zu gestalten.
einen durch Eigenkönnen demonstrativen Unterricht (z.B.: Hürdenlauf) zu gestalten.	einen geschlechterspezifischen Unterricht zu gestalten.
einen inklusiven, für alle Gruppierungen offenen, Unterricht zu gestalten.	

Tabelle 50: Korrelationen zur Zufriedenheit

Korrelationen^a			
		Zufriedenheit Studium	Altersgruppe Studierende
Spearman-Rho	Korrelationskoeffizient	1,000	,062
	Zufriedenheit Studium	.	,820
	N	16	16
	Korrelationskoeffizient	,062	1,000
	Altersgruppe Studierende	,820	.
	N	16	16

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Studierende PH Burgenland

Korrelationen^a			
		Zufriedenheit Studium	Altersgruppe Lehrende
Spearman-Rho	Korrelationskoeffizient	1,000	,066
	Zufriedenheit Studium	.	,848
	N	11	11
	Korrelationskoeffizient	,066	1,000
	Altersgruppe Lehrende	,848	.

	N	11	11
--	---	----	----

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Lehrende Uni Wien

Korrelationen ^a			
		Zufriedenheit Studium	Altersgruppe Lehrende
Spearman-Rho	Korrelationskoeffizient	1,000	,017
	Zufriedenheit Studium Sig. (2-seitig)	.	,945
	N	18	18
	Korrelationskoeffizient	,017	1,000
	Altersgruppe Lehrende Sig. (2-seitig)	,945	.
	N	18	18

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Lehrende PH

Korrelationen ^a			
		Zufriedenheit Studium	Semester Studierende
Spearman-Rho	Korrelationskoeffizient	1,000	,067
	Zufriedenheit Studium Sig. (2-seitig)	.	,599
	N	65	65
	Korrelationskoeffizient	,067	1,000
	Semester Studierende Sig. (2-seitig)	,599	.
	N	65	65

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Studierende Uni Wien

Korrelationen ^a			
		Zufriedenheit Studium	Semester Studierende
Spearman-Rho	Korrelationskoeffizient	1,000	-,162
	Zufriedenheit Studium Sig. (2-seitig)	.	,550
	N	16	16
	Korrelationskoeffizient	-,162	1,000
	Semester Studierende Sig. (2-seitig)	,550	.
	N	16	16

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Studierende PH Burgenland

Korrelationen^a

			Zufriedenheit Studium	Dienstjahre
Spearman-Rho	Zufriedenheit Studium	Korrelationskoeffizient	1,000	-,104
		Sig. (2-seitig)	.	,761
		N	11	11
	Dienstjahre	Korrelationskoeffizient	-,104	1,000
		Sig. (2-seitig)	,761	.
		N	11	11

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Lehrende Uni Wien

Korrelationen^a

			Zufriedenheit Studium	Dienstjahre
Spearman-Rho	Zufriedenheit Studium	Korrelationskoeffizient	1,000	,341
		Sig. (2-seitig)	.	,166
		N	18	18
	Dienstjahre	Korrelationskoeffizient	,341	1,000
		Sig. (2-seitig)	,166	.
		N	18	18

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Lehrende PH

Korrelationen^a

			Zufriedenheit Studium	Geschlecht
Spearman-Rho	Zufriedenheit Studium	Korrelationskoeffizient	1,000	-,192
		Sig. (2-seitig)	.	,125
		N	65	65
	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	-,192	1,000
		Sig. (2-seitig)	,125	.
		N	65	65

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Studierende Uni Wien

Korrelationen^a

			Zufriedenheit Studium	Geschlecht
Spearman-Rho	Zufriedenheit Studium	Korrelationskoeffizient	1,000	-,241
		Sig. (2-seitig)	.	,369
		N	16	16
	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	-,241	1,000
		Sig. (2-seitig)	,369	.
		N	16	16

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Studierende PH Burgenland

Korrelationen^a

			Zufriedenheit Studium	Geschlecht
Spearman-Rho	Zufriedenheit Studium	Korrelationskoeffizient	1,000	,262
		Sig. (2-seitig)	.	,436
		N	11	11
	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	,262	1,000
		Sig. (2-seitig)	,436	.
		N	11	11

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Lehrende Uni Wien

Korrelationen^a

			Zufriedenheit Studium	Geschlecht
Spearman-Rho	Zufriedenheit Studium	Korrelationskoeffizient	1,000	,217
		Sig. (2-seitig)	.	,388
		N	18	18
	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	,217	1,000
		Sig. (2-seitig)	,388	.
		N	18	18

a. Studierende und Lehrende nach Institut = Lehrende PH

Tabelle 51: Kreuztabellen zur Zufriedenheit

Geschlecht * Zufriedenheit Studium Kreuztabelle

Anzahl

		Zufriedenheit Studium					Gesamt
		1 (sehr zufrieden)	2	3	4	5 (sehr unzufrieden)	
Geschlecht	männlich	4	25	19	14	0	62
	weiblich	8	14	20	5	1	48
Gesamt		12	39	39	19	1	110

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	8,074 ^a	4	,089
Likelihood-Quotient	8,568	4	,073
Zusammenhang linear-mit-linear	,936	1	,333
Anzahl der gültigen Fälle	110		

a. 2 Zellen (20,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,44.

Lehrende/Studierende * Zufriedenheit Studium Kreuztabelle

Anzahl

		Zufriedenheit Studium					Gesamt
		1 (sehr zufrieden)	2	3	4	5 (sehr unzufrieden)	
Lehrende/Studierende	Studierende	8	29	29	14	1	81
	Lehrende	4	10	10	5	0	29
Gesamt		12	39	39	19	1	110

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,679 ^a	4	,954
Likelihood-Quotient	,919	4	,922
Zusammenhang linear-mit-linear	,202	1	,653
Anzahl der gültigen Fälle	110		

a. 3 Zellen (30,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,26.