



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zur Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern
mit dem bewegungszentrierten Unterricht
im System Volksschule:
Eine qualitative Interviewanalyse.“

verfasst von / submitted by

Theresa Wagner

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

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 313 482

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

Lehramtstudium UF Geschichte,
Sozialkunde, Politische Bildung
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

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

Zusammenfassung

Der Lehrberuf steht in Österreich in einem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichem Ansehen und den durch die Lehrpersonen wahrgenommenen Belastungen. Darüber hinaus werden Österreichs Lehrer/innen mit sehr vielen Vorurteilen konfrontiert. Trotz der angeblich viel zu häufigen Ferien, weisen etwa 20% der Lehrpersonen Symptome des Burnouts auf. Durch diesen Widerspruch ergibt sich die bereits viel beforschte Frage nach der Lehrer- und Lehrerinnenzufriedenheit. Diese Arbeit verschafft hierzu in den ersten drei Literaturkapiteln einen Überblick. Hierbei bezieht sich die Frage nach der Zufriedenheit insbesondere auf den Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin. Durch diese Eingrenzung, kommt man zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen, die in der Grundschule unterrichten, mit ihrem Beruf zufriedener sind, als jene anderer Schularten. So kann man von einer Berufszufriedenheit von über 80% ausgehen.

Die empirische Studie basiert auf Experteninterviews mit zehn Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen, die in jeweils unterschiedlichen Volksschulen Nord-Ost-Österreichs aktiv unterrichten und eine hohe Heterogenität hinsichtlich ihrer Berufserfahrung aufweisen. Bei den im Rahmen der PIN-BEG-VS-Studie, mit Hilfe eines Leitfadens, durchgeführten Interviews, galt es herauszufinden, inwiefern die Themen Ernährung, Gesundheit und Sport im Schulalltag Österreichischer Volksschulen Eingang finden bzw. welche Bedeutung ihnen zukommt und als wie zufrieden sich die Lehrpersonen damit bezeichnen. Zur Auswertung der Interviews wird die Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) herangezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass der „Bewegungszentrierte Unterricht“ durch Stundenkürzung und anderweitiger Schwerpunktsetzung, in der Volksschule nicht gerade höchste Priorität genießt. Es kann festgehalten werden, dass sich die Lehrpersonen zwar durchaus bemühen und sich um den Stellenwert von Bewegung und Sport, vor allem für Kinder im Volksschulalter, bewusst sind. Jedoch geben sie an, mit ihrer Ausbildung und ihrem Know-how in diesem Bereich eher unzufrieden zu sein. Die in der Literatur, durch Autoren wie Grimm (1996), Grunder und Bieri (1995), Ulich (1996) und Kischkel (1979) beschriebene Aufopferungsbereitschaft und die Wahrnehmung großer Belastungen durch den Lehrberuf, bei gleichzeitig hoher Zufriedenheit, kann durch die Auswertung der Interviews unterstrichen werden.

Abstract

The perception of the teaching profession in Austria differs widely between social prestige and the teacher's perceived burdens. In addition, Austria's teachers are confronted with many prejudices. Despite allegedly having too many frequent holidays, about 20% of teachers show symptoms of burnout. This contradiction raises the already highly researched question about the teachers' satisfaction and well-being. In the first three chapters of this work you will find an overview on this topic. In this case, the question about the satisfaction is focused on primary school teachers. Limiting this question to Austrian primary school teachers, yields the conclusion that elementary school teachers are more satisfied with their profession than those in other types of schools. Here you can expect a professional satisfaction of over 80%.

The empirical study is based on expert interviews with 10 school teachers from different primary schools in northeastern Austria and with a heterogenic mix concerning their training and background. This study was carried out within the PIN-BED-VS-Study and with the help of a guideline. Its goal was to find out to what extent the topics of nutrition, health and physical education find their way into everyday school life of Austrian primary schools or how much importance is given to them and how satisfied teaching professionals feel with them. The content of these interviews is analyzed according to Mayring (2014).

The results show, that due to the reduction of hours and other prioritization, movement centered teaching is not given much importance. Considering the "movement-centered teaching", it can be stated, that the teachers really endeavor to make a good job and that they are clearly aware of the importance of exercise and sport, especially for children of primary school age. They admit, however, to be dissatisfied with their training and expertise in this area. Just as described in literature/works by Grimm (1996), Grunder and Bieri (1995), Ulich (1996) and Kischkel (1997), the wil-

lingness towards self-sacrifice and the perception of large burden by teaching professionals while simultaneously feeling a high level of satisfaction, can be underlined after this evaluation.

Satisfaction – Elementary-school-teachers – movement centered teaching – contribution to development – prioritization

Inhaltsverzeichnis

Teil A

1. Einleitung	9
1.1. Ausgangssituation	10
1.2. Fragestellung	19
1.3. Methode der Bearbeitung	20
1.4. Gliederung der Arbeit.....	20
2. Das Konstrukt Berufszufriedenheit – eine Begriffsbestimmung	22
2.1. Zusammenfassung	24
3. Pädagogische Zufriedenheitsforschung	25
3.1. Beeinflussungsfaktoren der Berufszufriedenheit.....	27
3.2. Faktoren die sich positiv auf die Berufszufriedenheit auswirken	30
3.3. Faktoren die sich negativ auf die Berufszufriedenheit auswirken	34
3.4. Zusammenfassung	39
4. Die Ausbildung für den Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin	40
4.1. Curriculum Alt und Neu – eine Gegenüberstellung.....	42
4.2. Der „Bewegungszentrierte Unterricht“ im neuen Lehrplan	49
4.3. Besonderheiten des Berufs der/des Volksschullehrers/in	50
4.4. Zusammenfassung	53
5. Bewegung und Sport als grundlegender Entwicklungsbeitrag	55
5.1. Zur Bedeutung von Bewegung und Sport für Kinder im Grundschulalter	55
5.2. Bewegung und Sport als Einflussfaktor kognitiver Lernprozesse	57
5.3. Anforderungen an den „Bewegungszentrierten Unterricht“	59
5.4. Konsequenzen.....	62
5.5. Zusammenfassung	63

Teil B

6.	Forschungsmethodik im empirischen Teil	64
6.1.	Das Narrative Interview.....	68
6.2.	Methode der Datenerhebung.....	71
6.3.	Ablauf	72
6.4.	Zusammenfassung	75
7.	Die empirische Untersuchung	76
7.1.	Der Interviewleitfaden	77
7.2.	Die Stichprobe	87
7.3.	Anmerkungen zu den Interviews.....	89
7.4.	Zusammenfassung	90
8.	Analyse und Auswertung der Ergebnisse	91
8.1.	Forschungsfragen.....	93
8.2.	Auswertungsmethode – Software	96
9.	Ergebnisse	99
9.1.	Detailauswertung	99
9.1.1.	Forschungsfrage 1: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit dem Bewegungsumfang der Kinder?	102
9.1.2.	Forschungsfrage 2: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Ausstattung?.....	105
9.1.3.	Forschungsfrage 3: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Leistungsfähigkeit der Kinder?	107
9.1.4.	Forschungsfrage 4: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Vermittlung von Gesundheitsaspekten in der Volksschule?	110
9.1.5.	Forschungsfrage 5: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Unterrichtseinteilung?	113
9.1.6.	Forschungsfrage 6: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Disziplin der Schüler/innen?.....	115
9.1.7.	Forschungsfrage 7: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Ausbildung für das Volksschullehramt bzw. mit den Weiterbildungsmöglichkeiten?	117
9.1.8.	Forschungsfrage 8: Worin sehen die Lehrpersonen den Sinn im „Bewegungsorientierten Unterricht“?.....	121
9.1.9.	Forschungsfrage 9: Welchen Einfluss üben die Eltern auf die Kinder aus?.....	123

9.1.10. Forschungsfrage 10: Welche konkreten Verbesserungsvorschläge bieten die Lehrpersonen?	126
9.1.11. Forschungsfrage 11: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit ihrem eigenen „Bewegungsorientierten Unterricht“?	127
9.2. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.....	130
10. Zusammenfassung und Ausblick.....	133

Literaturverzeichnis
Abbildungsverzeichnis

1. Einleitung

Kleiner und Greier (2013, S. 7) bezeichnen die gesundheitliche Situation Österreichs Kinder als alarmierend. Während die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen hat, gerät das Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“, wie es in der Volksschule genannt wird, durch zahlreiche Stundenkürzungen immer mehr in den Hintergrund. Wie Greier (2007, S. 152) beschreibt, nimmt der „Bewegungszentrierte Unterricht“, oder generell das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ in unserer Gesellschaft, verglichen mit anderen Gegenständen, einen eher geringen Stellenwert ein. Vor allem in der Volksschule. Nicht zuletzt durch die von den Eltern, dem Lehrplan und dem weiteren schulischen Verlauf gestellten Anforderungen, werden andere Gegenstände als übergeordnet verstanden und auch behandelt. Dass Bewegung und Sport in der körperlichen, aber vor allem auch kognitiven und persönlichkeitsbildenden Entwicklung der Kinder einen entscheidenden Beitrag leisten, wird im derzeitigen System Schule noch viel zu wenig berücksichtigt.

Der „Bewegungszentrierte Unterricht“ steht seit jeher in einem starken Spannungsverhältnis. Zum einen stellt der „Bewegungszentrierte Unterricht“ jenes Unterrichtsfach dar, das vom Großteil der Kinder als etwas Freudvolles und Beliebttes wahrgenommen wird. Zum anderen ist der „Bewegungszentrierte Unterricht“, durch seine festgelegte Einbettung in den Stundenplan und seiner Verankerung im Lehrplan, etwas Zwanghaftes und Leistungsorientiertes. Durch diese konträren Auffassungen des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, kommt es zu diesen bereits erwähnten Spannungen. Verstärkend wirkt hierbei auch noch die relativ knappe Ausbildung der Volksschullehrer/innen in diesem Unterrichtsfach. Denn durch die Tatsache, dass angehende Volksschullehrer/innen; da sie in der Funktion des Klassenlehrers stehen; innerhalb kurzer Zeit erlernen müssen alle Gegenstände zu unterrichten, kommt es oftmals zu Gefühlen der Inkompetenz und geringer Authentizität, stellt doch gerade der „Bewegungszentrierte Unterricht“ eine besondere Herausforderung hinsichtlich seiner Beanspruchungen und Belastungen dar. Kastrup (2014, S. 111ff.) beschreibt die Besonderheit der vierfachen Belastung im „Bewegungszentrierten Unterricht“. Unter den „Sachlichen Bedingungen“ führt die Autorin physische Belastungen an, die im Gegensatz zu anderen Unterrichtsgegenständen,

durch das Auf- und Abbauen von Sportgeräten, dem Mitmachen und der Hilfestellung bzw. Sicherung der Kinder entstehen. An zweiter Stelle führt sie die räumlichen Bedingungen an, die durch ihre Akustik als stark belastend wahrgenommen werden. Drittens die zeitlichen Arbeitsbedingungen. Denn durch die Notwendigkeit des Raumwechsels und auch des eventuellen Schulausgangs, stehen die Lehrpersonen unter einem unheimlichen Zeitdruck. An vierter Stelle, darf natürlich nicht auf die sozialen Bedingungen, die durch mangelnde Motivation auf der einen und disziplinierten Schwierigkeiten auf der anderen Seite, als stark belastend wahrgenommen werden. Trotz der hohen Berufsbelastung, bezeichnen sich etwa 80% der Lehrpersonen als mit ihrem Beruf zufrieden. Dieses paradoxe Phänomen wird von mehreren Autoren wie Gunder und Bieri (1995), Ulich (1996), Kischkel (1979) und Grimm (1996) beschrieben. Man geht davon aus, dass es in unserer Gesellschaft zum einen nahezu gefordert wird mit seinem Beruf zufrieden zu sein und zum anderen eine gewisse Aufopferungsbereitschaft im Lehrberuf als angemessen wahrgenommen wird. Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens, so Katschnig (2005, S. 135) könne jedoch nur durch psychisch gesunde Lehrpersonen gewährleistet werden. Insgesamt spielt die Lehrperson selbst, vor allem im „Bewegungszentrierten Unterricht“, eine große Rolle hinsichtlich des Unterrichtertrages.

1.1. Ausgangssituation

Dieses Kapitel soll einen einleitenden Überblick über die aktuelle Situation der Lehrpersonen und insbesondere der Volksschullehrer/innen Österreichs schaffen. Strukturiert durch vier Thesen werden Vorurteile und Assoziationen des Berufs diskutiert und reflektiert.

Durch die erste These, soll das wohl größte und verbreitetste Vorurteil des Lehrberufs diskutiert werden. Da den österreichischen Schülern/innen durch relativ lange und häufige Ferien, die Möglichkeit zu Erholung und aktivem und/oder sozialem Ausgleich geboten werden soll, profitieren natürlich auch ihre Lehrer/innen an dieser Freizeit. Verglichen mit anderen Berufen, erscheint diese Freizeit für viele als ungerechtfertigt viel und lässt Unmut und Eifersucht in der Gesellschaft aufkommen. Nicht zuletzt auch daher, da die meisten Lehrer/innen Österreichs ihr Einkommen

durch die Staatskasse beziehen. Dies führt dazu, dass der Lehrberuf in der Öffentlichkeit oftmals belächelt und weniger ernst genommen wird.

Das Ansehen des Lehrberufs in der Gesellschaft.

Halbtagsjob oder anspruchsvolle Profession?

In der öffentlichen Meinung wird der Lehrberuf häufig als jener Beruf mit viel Freizeit und wenig Arbeitsaufwand assoziiert. Nach der Studie Schults, Münzer-Schrobildgens und Sparfeldts (2014, S. 65) beklagt rund ein Drittel der Lehrer/innen die mangelnde Anerkennung in der Gesellschaft. Verglichen mit anderen Berufsgruppen, fühlen sich einzig Verwaltungsbedienstete noch stärker durch die fehlende Anerkennung belastet. Trotz dieser Tatsache, geben Lehrpersonen eine durchschnittlich hohe Berufszufriedenheit an. Auf dieses Paradoxon, wird im Kapitel 3.3. genauer eingegangen. Trotz der durchschnittlich hohen Berufszufriedenheit, leiden gleichzeitig überdurchschnittlich viele Lehrkräfte an vielfältigen Belastungen, verursacht durch Arbeitsstress. Diesem Widerspruch gehen Schult, Münzer-Schrobildgen und Sparfeldt (2014, S. 61f.) in ihrem Artikel nach. Laut den Autoren wird eine Tätigkeit vor allem dann als belastend empfunden, wenn diese nicht ausreichend entlohnt wird. Diese Belohnung setzt sich zum einen aus dem Gehalt und zum anderen aus der öffentlichen Anerkennung zusammen. Schneider (1996, S. 61) betont in diesem Zusammenhang, dass der Lehrberuf zu jenen Berufen zählt, von denen mehr Hingabe und Opferbereitschaft verlangt wird, als durch einen entsprechenden Gehalt abgegolten wird. Auch Neuweg (2005, S. 39) beschreibt diese Diskrepanz zwischen der geringen pädagogischen Professionalisierung bei gleichzeitigem Anstieg der Anforderungen an die pädagogische Professionalität. Zu diesen steigenden Anforderungen nennt der Autor etwa die zunehmende Heterogenität der Schüler/innenpopulation und die zunehmenden Erwartungen an die Lehrpersonen hinsichtlich Erziehungsaufgaben. Als Kennzeichen für Professionalität nennt Neuweg (2005, S. 37f.) ein zielbewusstes, plangesteuertes, theoriegeleitetes und rationales Handeln. Somit handelt eine Person dann professionell, wenn sie denkt, bevor sie etwas tut und wenn sie weiß, was sie tut.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein uneinheitliches Bild des Lehrberufs zwischen den Wahrnehmungen der Lehrer/innen und der Gesellschaft besteht. So fühlen sich viele Lehrpersonen durch die steigenden Erwartungen an

ihren Beruf überfordert, einige leiden bereits an den Symptomen dieser Überlastungen.

Psychische Belastungen im Klassenzimmer. Lehrer/innen am Weg zum Burnout.

Nach Schneider (1996, S. 60, 70) neigen besonders jene Lehrpersonen früher oder später an Burnout zu erkranken, die die Merkmale des/der in unserer Gesellschaft „idealen Lehrers/in“ erfüllen. So sollte der/die „ideale Lehrer/in“ sensibel und idealistisch sein. Er/sie sollte ohne sich selbst zu schonen hochgesteckte Erziehungsziele erfüllen. Der Auftrag der Wissensvermittlung sollte für ihn/sie höchste Priorität haben und selbst in den Ferien sollte er/sie sich Zeit nehmen an seinen/ihren Kompetenzen zu arbeiten. Noch kürzer gefasst ergeben die Krisensymptome Stress, Angst, Unzufriedenheit und Gefühle der Überforderung, treten sie in Kombination auf, das Endstadium einer Krisenentwicklung, nämlich Burnout. Schneider (1996, S. 70) bezieht sich auf die Studie Barths (1990), als er eine Betroffenheit von 20% der Lehrpersonen mit Syndromen des Burnouts angibt. Als völlig symptomfrei könne nur eine sehr kleine Minderheit angesehen werden. Als häufigste Krankheit der Lehrer/innen nennt Schneider (1996, S. 56, 61) die Neurasthenie, was nichts anderes als Nervenkraftlosigkeit oder Nervenerschöpfung bedeutet. Hierbei handelt es sich um eine chronische (sich allmählich entwickelnde), das gesamte Nervensystem betreffende Krankheit. Sie äußert sich durch Symptome wie Kopfdruck, Schlaflosigkeit, Überempfindlichkeit der Augen-, Gehör- und Hautnerven, schnelle Ermüdung, Konzentrationsmangel, Gedächtnisschwächen, niedergeschlagene Stimmung, Angstgefühle und einige mehr. Der Autor bestimmt die Ursachen dieser Krankheit ganz klar in den übermäßigen Anforderungen des Berufs und des gesellschaftlichen Lebens der Lehrpersonen. Um die Frage zu klären, in welchen Berufsphasen die Lehrer/innen besonders gefährdet sind an Burnout zu erkranken, führt Schneider (1996, S. 56) die nach Edelwich und Browsky (1984) vier so genannten „Standardphasen“ der Berufslaufbahn in Sozialberufen an. Diese lauten Begeisterung, Stagnation, Frustration und Apathie. Vor allem in der dritten Phase steigt die Gefahr einer Verdichtung der berufsspezifischen Belastungen zu Burnout-Symptomen. Forneck und Schriever (2001, S. 145, 147) stellen eine unterschiedliche Häufigkeit

der Burnout-Symptome hinsichtlich des Schultyps fest. So steigt der Grad der emotionalen Depression mit der Höhe der Schulform an. Demnach leiden Volksschullehrer seltener an den Symptomen des Burnouts als ihre Kollegen/innen in Hauptschulen oder Gymnasien. Jedoch betonen die Autoren auch, dass sich keine Gruppierung durch extrem niedrige oder extrem hohe Burnout-Werte charakterisiert und somit ein gewisser Grad an „Ausgebranntheit“ bei einer überwiegenden Mehrzahl an Lehrer/innen aller Schulformen durchschnittlichen Grades besteht.

Ulich (1996, S. 102) beläuft sich auf die Untersuchung Beckers und Gonschorek (1990), als er die folgende Auflistung der Ursachen des Ausbrennens anführt:

Ursachen des Ausbrennens	
Problemschüler/innen	19%
Schulaufsicht	15%
Rahmenbedingungen	11%
Persönliches	10%
Kollegium	10%
Eltern	10%
Schulleitung	10%
Berufsimago	9%
Qualifikationen	6%

Tabelle 1: Ursachen des Ausbrennens (nach Ulich, 1996, S. 102)

Auch Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012, S. 3) führen in ihrer Auflistung der an die Lehrkräfte gestellten Anforderungen disziplinäre Schwierigkeiten mit den Schülern/innen an erster Stelle an. Auch in der Motivierung der Schüler/innen sind die Lehrpersonen gefordert. Darüber hinaus stellen auch der Arbeitsaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung und der Umgang mit Kollegen/innen und den Eltern oftmals große Schwierigkeiten dar.

Im folgenden Absatz soll darauf eingegangen werden, zu welchen Belastungen es im Lehrberuf kommen kann und wie häufig diese auftreten. Schult, Münzer-Schrobbelgen und Sparfeldt (2014, S. 61f.) definieren den Begriff Arbeitsbelastung als ein Ungleichgewicht zwischen Anstrengung/Leistung und Belohnung. Diese als Stress

empfundene Arbeitsbelastung, wird vor allem dann wahrgenommen, wenn sie mit übermäßigen Verpflichtungen einhergeht.

Hanisch und Katschnig (2005, S. 138) führten eine breit angelegte Studie durch um physischen und psychischen Belastungen von Volksschullehrern/innen auf den Grund zu gehen. Hierbei bezeichneten sich immerhin 57,2 % aller Lehrer/innen als nicht überfordert. Die Autoren betonen jedoch, dass etwa ein Drittel der befragten Lehrpersonen (33,6%) keine Bewältigung nötig haben. Es könne daher darauf geschlossen werden, dass diese auch nicht überlastet sind. 11,9% der Lehrer/innen gaben an, „gesundheitsschädigende Bewältigungsstrategien“ wie etwa Kaffee, Zigaretten, Alkohol oder Medikamente in Anspruch zu nehmen. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (52,8%) bedienen sich lieber „gesundheitsfördernder Bewältigungsstrategien“ wie etwa Lesen, Alternativmedizin, Sport oder anderen entspannungsfördernden Hobbys. Darüber hinaus suchen die befragten Volksschullehrer/innen das Gespräch mit ihren Kollegen/innen, Freunden/innen oder sogar ihrem/r Vorgesetzten, um sich Tipps zu holen oder ihre Probleme schlicht besser verarbeiten zu können. Über 10% der befragten Lehrpersonen nützen das Angebot mit Psychagog/innen zu sprechen. Um Burnout vorzubeugen, empfiehlt Schneider (1996, S. 57) die folgenden Maßnahmen: Gegebenheiten akzeptieren, Verantwortung übernehmen, realistische Ziele setzen, auf Erfolg statt auf Misserfolg konzentrieren, auf den Prozess und nicht auf das Ergebnis konzentrieren, eine zeitliche Perspektive behalten und Ergebnisse nicht auf sich selbst beziehen. Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012, S. 4) beschreiben die Fähigkeit zur beruflichen Selbstregulation als zentral zur Vermeidung hoher Beanspruchung. Schneider (1996, S. 60) beschreibt zwei Typen von Lehrkräften, die sehr viel sicherer vor dem „Ausbrennen“ sind. Zum einen der Typus, der seinen Beruf als einen „Job wie jeder andere“ sieht und zum anderen derjenige, für den seine Karriere in der Schul- oder Hochschulhierarchie an erster Stelle steht.

Welche unterschiedlichen Wahrnehmungen der Anforderungen des Lehrberufs zwischen Lehrern/innen und der Gesellschaft bestehen, wurde bereits diskutiert. Mit der nächsten These soll, im Zusammenhang dieser Arbeit, darauf eingegangen werden, welche unterschiedlichen Vorstellungen von Unterricht, insbesondere des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, zwischen den Lehrern/innen und den Schülern/innen bestehen.

Schulsport als „Unterrichtspause“ – Lehrer/innen als bloße „Bewegungsanimateure“?

Prohl (1999, S. 99f.) beschreibt eine völlig unterschiedliche Sichtweise des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen. So verbinden Schüler/innen den Sport mit etwas freudvollem und freiwilligem, wie sie es aus ihrer Freizeit oder im Verein gewohnt sind. Im Gegensatz dazu, stellt der „Bewegungszentrierte Unterricht“ für Lehrpersonen in erster Linie eine Pflichtveranstaltung dar, welche sich an anderen Schulfächer anpassen soll. Da Sport also als etwas Freiwilliges definiert ist, kann er nur durch das subjektive Erleben des Individuums als sinnvoll betrachtet werden. Aus diesen unterschiedlichen Verständnissen des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, so Prohl, müssen sich fast von alleine Konflikte ergeben. Dieses Dilemma, Kinder zum Sport zwingen zu wollen/müssen, könnte damit verglichen werden, jemanden zu zwingen hinter einem Bus nachzulaufen, mit dem er/sie gar nicht fahren möchte. Diese Paradoxie überträgt sich auch auf die Sportlehrkräfte. So genießen sie ihre Anerkennung seitens der Schüler/innen oft nicht auf Grund ihrer didaktisch-methodischen Qualifikationen, sondern durch Persönlichkeitsmerkmale wie Verständnis, Humor, Einfühlungsvermögen und Wertschätzung. Prohl (1999, S. 101ff.) verweist darüber hinaus auf einen höchst fragwürdigen Gebrauchswert des „Bewegungszentrierten Unterrichts“. Die Tatsache, dass in diesem Unterrichtsfach beispielsweise ein Kasten in den Weg gestellt wird, welchen es gilt zu überspringen, ergibt, dass Probleme erst geschaffen werden müssen, um sie zu lösen. Für die meisten späteren Berufe stellen Kompetenzen, die im „Bewegungszentrierten Unterricht“ erlernt wurden, keine unmittelbare Bedeutung dar. Daraus ergibt sich eine untergeordnete Rolle des Schulsports hinsichtlich der schulischen Selektionsfunktion. Doch das sportliche Tun trägt seinen Sinn primär in sich selbst. Daher kann es Schüler/innen nicht zu etwas speziellem qualifizieren. Kleiner (2005, S. 155) beschreibt Sport als ein „Teilsystem unserer Leistungs- und Prestigegeellschaft“. Sport stelle ein „Abbild der Gesellschaft in mikrokosmischer Dimension“ dar. Für Polzin (2014, S. 562) stellt der „Bewegungszentrierte Unterricht“ einen Ausschnitt gesellschaftlicher Entwicklungen dar. Auf Grund dessen, muss er in diesem übergreifenden Zusammenhang eingeordnet

werden. So muss eine veränderte Volksschule auf die zunehmenden Einschränkungen der Spiel- und Bewegungsräume der Kinder reagieren. Sie muss berücksichtigen, dass sich die zunehmende Medialisierung auf das Bewegungsausmaß der Kinder auswirkt und dies oftmals bereits gesundheitliche Schäden mit sich brachte. Außerdem, so Polzin, solle sich der „Bewegungszentrierte Unterricht“ in einer „veränderten“ Volksschule nicht auf starre Sportkonzepte versteifen, die die Kinder nicht in Bewegung bringen. Auf der anderen Seite beschreibt es der Autor als pädagogisch nicht verantwortbaren Unterricht, wenn die Kinder in vier Jahren nur Brennball und Völkerball spielen. Im Zusammenhang des Schulunterrichts, kommt dem Fach „Bewegungszentrierter Unterricht“ darüber hinaus, die Aufgabe zu, den Schüler/innen, die durch die Gesellschaft auferlegten Werte und Normen, zu vermitteln. Polzin (2014, S. 558) betitelt dies als den „Doppelauftrag des Schulsports“. Kurz gefasst wird von einer Erziehung zum Sport und einer Erziehung durch den Sport gesprochen. Durch diesen Doppelauftrag gelingt dem Schulsport eine hinreichende Legitimation. Es wird also nicht nur die „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ angestrebt, sondern eine damit untrennbar verbundene „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“.

Die Paradoxie des Pflichtgegenstandes „Bewegungszentrierter Unterricht“ wurde in einigen Zeilen diskutiert. Nun stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Lehrkräfte selbst auf den „Bewegungszentrierten Unterricht“ ausüben. Wie wirken sich ihre pädagogischen Handlungsweisen und ihre grundsätzliche Berufszufriedenheit auf die Leistungsbereitschaft und Freude der Schüler/innen dem „Bewegungszentrierten Unterricht“ gegenüber, aus?

Unzufriedene Lehrpersonen – unzureichender „Bewegungszentrierter Unterricht“?

In diesem Zusammenhang betonen Hanisch und Katschnig (2005, S. 135), dass eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens auf Dauer nur gewährleistet werden kann, wenn die Lehrer/innen psychisch gesund sind. Als psychisch gesund stuft der Autor Lehrpersonen ein, die sich durch Engagement, Widerstandsfähigkeit und vor allem Zufriedenheit auszeichnen. Fühlt sich eine Lehrperson besonders belastet, spiegelt sich dies oft in der Unterrichtsqualität und im Unterrichtsverhalten wieder. In weiterer Folge leidet auch die Beziehung zwischen Lehrer/in und Schülern/innen.

(vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S. 1f.) Balz (2010, S. 50) führt eine ganze Reihe von Faktoren an, die zu einem „guten“ „Bewegungszentrierten Unterricht“ führen. Dabei bemisst er die Qualität personeller Voraussetzungen; der Lehrbefähigung einer Lehrperson; großen Stellenwert bei. Auch Fauth, Decristan, Rieser, Klieme und Büttner (2014, S. 9) beschreiben die Lehrperson als großen Einflussfaktor auf die Leistungsentwicklung der Schüler/innen. Je mehr eine Lehrperson ihren Schülern/innen Unterstützung entgegen bringt, desto schneller kann sich ihre Leistung entwickeln. Die Autoren stellen die Vermutung auf, dass der Faktor des unterstützenden Unterrichtsklimas vor allem in der Volksschule eine große Rolle spielt.

Österreich (2015, S. 190) kommt durch ihre breite Studie zu dem Ergebnis, dass sich Schüler/innen im „Bewegungszentrierten Unterricht“ durchschnittlich recht wohl fühlen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, der signifikante Unterschied zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Beanspruchungsmuster. So liegt das größte durchschnittliche Wohlbefinden bei jenen Schülern/innen vor, deren Lehrkräfte sich durch ihr Engagement auszeichnen. Schüler/innen von Lehrkräften die eine hohe Verausgabung aufweisen, geben hingegen die geringsten Wohlbefindlichkeitswerte an. Das folgende Diagramm, soll diese Ergebnisse graphisch veranschaulichen:

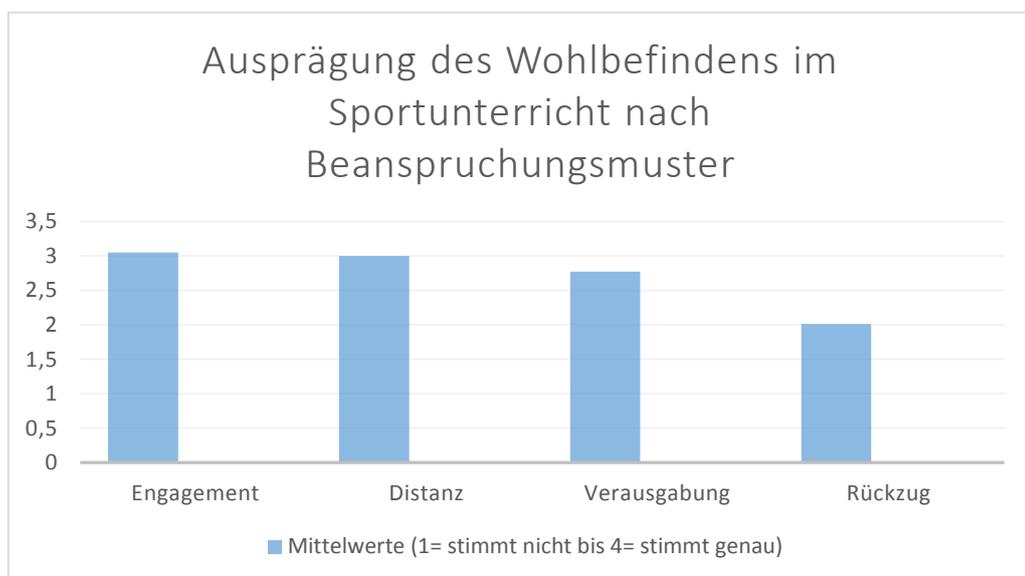


Abbildung 1: Wohlbefinden der Schüler/innen im Sportunterricht (nach Österreich, 2015, S. 190)

Die größte Anstrengungsbereitschaft zeigen, nach Österreich (2015, S. 193f.),

Schüler/innen dann, wenn sich ihre Lehrpersonen vor allem durch ihre Engagement auszeichnen und am wenigsten, wenn sich die Lehrperson zurückzieht. Auch auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen wirkt sich das Beanspruchungsmuster einer Lehrkraft aus. Auch hier besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Motivation der Schüler/innen auf Erfolg und dem Engagement der Lehrperson. Überraschend fällt nach der Untersuchung Österreichs (2015, S. 197) jedoch die Gesamtbeurteilung des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ der Schüler/innen aus. Wie in dem folgenden Diagramm dargestellt, vergeben jene Schüler/innen die besten Bewertungen für ihren „Bewegungszentrierten Unterricht“, die durch eine eher distanzierte Sportlehrkraft unterrichtet werden (Schulnote 2,17). Dicht gefolgt von besonders engagierten Lehrpersonen (Schulnote 2,19). Am schlechtesten wird der Unterricht jener Lehrpersonen bewertet, die sich besonders verausgaben (Schulnote 2,62).

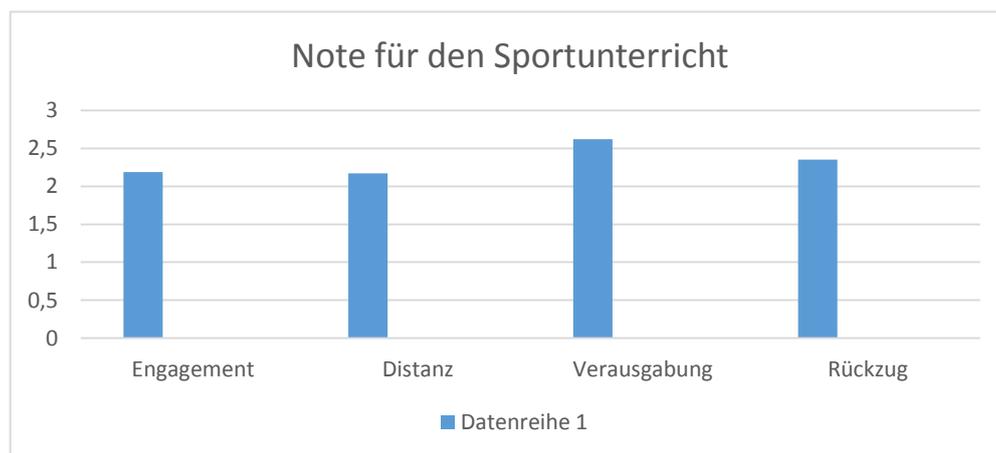


Abbildung 2: Ausprägung der Noten für den Sportunterricht nach Beanspruchungsmuster (nach Österreich, 2015, S. 197)

Österreich (2015, S. 199f.) kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte des Beanspruchungsmusters Engagement stets positivere Ausprägungen aufweisen als Sportlehrkräfte des Musters Rückzug. So setzen sie häufiger Differenzierungsmaßnahmen, setzen höhere Leistungserwartungen, beachten einen möglichst geringen Zeitverlust im Unterricht, finden größere Anwendung ihrer individuellen Bezugsnorm, fördern stärker die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler/innen und beziehen häufiger neue Inhalte in den Unterricht mit ein.

1.2. Fragestellung

Über die Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern wurde bereits in den 1970er Jahren geforscht. Die Berufszufriedenheit im Lehrberuf wurde bis heute viel beforscht und bietet daher ein breites Spektrum an Erhebungen und den mit ihnen verbundenen Artikeln und Beiträgen. Auf die Ergebnisse, bzw. den aktuellen Forschungsstand, soll im Kapitel 3 genauer eingegangen werden. Übergreifend kann jedoch formuliert werden, dass sich bisherige Ergebnisse vor allem auf bildungsbereichsübergreifende Untersuchungen stützen. Nun soll im Zusammenhang dieser Arbeit jedoch die Vielschichtigkeit des Lehrberufs in Österreich berücksichtigt werden. So beschränkt sich die Datenerhebung auf Lehrpersonen aus dem System Volksschule. Genauer sollen auch keine weiteren pauschalen Aussagen zur generellen Zufriedenheit von Volksschullehrer/innen getroffen werden – diese Arbeit konzentriert sich auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit dem „Bewegungszentrierten Unterricht“. Durch diese zweifache Filtrierung entstehen, wie im Folgenden angeführt, Fragestellungen die sich auf eine relativ schmale Thematik beziehen, wodurch sich sehr präzise Fragestellungen formulieren lassen.

Die Hauptfragestellung dieser Arbeit lautet daher:

→Wie zufrieden sind Volksschullehrer/innen mit ihrem eigenen bewegungszentrierten Unterricht?

Tatsache ist, dass es ohne Bewegung keine Persönlichkeits- und daher auch keine Identitätsentwicklung des Kindes gibt. Bewegung leistet im Hinblick auf die körperliche, motorische, soziale, affektive, motivationale und kognitive Entwicklung der Kinder einen grundlegenden Beitrag. (Salzmann, 2013, S. 585ff.) Daher lautet die erste Subfragestellung:

→Sind sich Volksschullehrer/innen über den Stellenwert, den Bewegung und Sinneswahrnehmung für die Entwicklung von Wissen, Können und Haltung teilen, bewusst? Worin sehen sie den Sinn des bewegungszentrierten Unterrichts?

Die zweite Subfragestellung ergibt sich aus der Möglichkeit, einen Vergleich zwischen der allgemeinen Berufszufriedenheit und der Zufriedenheit mit dem bewegungszentrierten Unterricht darzustellen und lautet:

→Wie zufrieden sind Volksschullehrer/innen mit ihrem Beruf allgemein?

1.3. Methode der Bearbeitung

Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse aus der Literatur bearbeitet. Dadurch soll eine inhaltliche Basis zur Bearbeitung der Forschungsfragen geschaffen werden. Darin wird auf die Ausgangslage der Volksschullehrer/innen eingegangen, der derzeitige Forschungsstand der pädagogischen Zufriedenheitsforschung dargestellt, ein Überblick über die Ausbildung und den Beruf der/des Volksschullehrers/in geschaffen und fachterminologische Begrifflichkeiten geklärt.

Im anschließenden empirischen Teil, werden die theoretischen Erkenntnisse des ersten Teils mit den Ergebnissen einer qualitativen Interviewanalyse verglichen und bewertet.

Die Beantwortung der Forschungsfrage, erfolgt durch Qualitative Interviews. Unter einem Qualitativen Interview wird nach Aghamanoukjan, Buber und Meyer (2009, S. 417) eine speziell für die Erhebungssituation geschaffene Kommunikation verstanden. Die Methoden grenzen sich explizit vom traditionellen, standardisierten Fragebogen ab. Es werden also keine quantitativen Daten, sondern Texte erhoben.

1.4. Gliederung der Arbeit

Wie im Kapitel 1.3. bereits angerissen, unterteilt sich die Arbeit in zwei große Bereiche. Und zwar in den Teil A, der gestützt auf eine breite Literaturlauswahl, den theoretischen Hintergrund bzw. die Basis für die Beantwortung der Forschungsfragen schaffen soll. Teil B umfasst dann den empirischen Teil der Arbeit.

Um für diesen die bestmögliche Basis zu schaffen, werden in den Kapiteln 3 bis 5 die theoretischen Grundlagen behandelt. So wird im Kapitel 3 dem derzeitigen Forschungsstand der pädagogischen Zufriedenheitsforschung nachgegangen. Bezugnehmend auf eine Vielzahl unterschiedlicher Autoren wird die Frage geklärt, welche Faktoren sich positiv und welche sich negativ auf die Berufszufriedenheit der Lehrer/innen auswirken. Das Kapitel 4 soll einen Überblick über den Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin geben. Durch eine Gegenüberstellung des alten und des neuen Curriculums soll eine Vorstellung der Ausbildung zum/zur

Volksschullehrer/in geschaffen werden. Da sich diese Arbeit insbesondere mit dem „Bewegungszentrierten Unterricht“ auseinandersetzt, wird im Kapitel 5 die Bedeutung von Bewegung und Sport für Kinder im Volksschulalter und welche Anforderungen sich daraus für den Unterricht ergeben, festgestellt.

Im Anschluss an diesen rein theoretischen Teil A, folgt der empirische Teil B. Durch das Kapitel 6 soll zunächst die Frage geklärt werden, was unter Qualitativer Sozialforschung und einem Narrativen Interview zu verstehen ist. Das Kapitel 7 widmet sich anschließend der empirischen Untersuchung. Hier werden Informationen über den Interviewleitfaden und die Stichprobe angeführt. Auf welche Weise die Interviews ausgewertet werden, wird im Kapitel 8 beantwortet. Das Kapitel 9 stellt abschließend die Ergebnisse dar. Die einzelnen Forschungsfragen werden, stützend auf die Interviews, detailliert ausgewertet.

2. Das Konstrukt Berufszufriedenheit – eine Begriffsbestimmung

Um ein klares Verständnis des Begriffs „Berufszufriedenheit“ zu schaffen und damit für eine mehr oder weniger einheitliche Bedeutung in den weiteren Kapiteln dieser Arbeit zu sorgen, wird in den folgenden Absätzen der Begriff „Berufszufriedenheit“ definiert. Hierfür werden verschiedene Definitionen mehrerer Autoren herangezogen und verglichen.

Der Begriff „Berufszufriedenheit“ setzt sich aus den beiden Wörtern Beruf und Zufriedenheit zusammen. Zufriedenheit wird von Kischkel (1979, S. 44) als ein angestrebter Zustand beschrieben. Dabei bestimmt Unzufriedenheit seine mehr oder weniger perfekte Realisierung. In der Literatur werden die Begriffe Arbeits- und Berufszufriedenheit oft als synonym, aber auch als zwei verschiedene Termini verwendet. Daher gilt es als nächstes, den Unterschied zwischen Arbeits- und Berufszufriedenheit zu klären. Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 24) stellen einen uneinheitlichen wissenschaftlichen Begriffsgebrauch von Berufszufriedenheit fest. So herrsche in der deutschsprachigen Literatur ein synonyme Gebrauch der Begriffe Berufszufriedenheit und Arbeitszufriedenheit vor, wobei die Berufszufriedenheit tendenziell als langfristiger definiert wird als die Arbeitszufriedenheit. Merz (1979, S. 26) bezieht sich bei der Frage nach dem Unterschied zwischen Arbeits- und Berufszufriedenheit auf Bruggemann et al. (1975) und Fischer (1970). Beide Autoren beschreiben die Berufszufriedenheit als durchschnittliche Arbeitszufriedenheit und gehen dabei ebenfalls von einem längeren Zeitraum aus. Dabei darf nicht unerwähnt bleiben, dass der Terminus „Berufszufriedenheit“ mit dem Wort Berufung in Verbindung gebracht wird und dadurch eine positivere Assoziation als das Wort „Arbeitszufriedenheit“ auslöst. Auch Stahl (1995, S. 105) beschreibt einen Unterschied zwischen Arbeits- und Berufszufriedenheit. Sie bezieht Arbeitszufriedenheit auf die augenblickliche Arbeitssituation. Berufszufriedenheit bezeichnet sie als die generelle Akzeptanz einer einmal getroffenen Berufswahl. Da jedoch für den Großteil Österreichs Lehrer/innen kein anderer Arbeitgeber als der Staat in Frage kommt, ist die Trennung der Begriffe für eine Untersuchung des Lehrberufs nicht sinnvoll. Auch Ammann (2004, S. 19) zieht eine synonyme Verwendung der beiden Begriffe vor, da im Falle des Lehrberufs ein Wechsel des Arbeitgebers, nämlich dem Staat, nicht

in Frage kommt. Er bezieht sich hierbei auf Stahl. Merz (1979, S. 59) nimmt ebenfalls keine getrennte Definierung vor. Er verwendet die Begriffe Arbeits- und Berufszufriedenheit synonym. Er definiert die Begriffe als

„Ergebnis eines Vergleiches von Merkmalen des Berufes bzw. der Berufssituation und den subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen des Berufstätigen“.

Da im Zusammenhang dieser Arbeit die Berufszufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen im Zentrum der Betrachtung steht, werden aus dem von Stahl (1995, S. 105) angeführten Grund, die Begriffe Arbeits- und Berufszufriedenheit synonym verwendet. Da nun die Begrifflichkeit festgelegt wurde, soll in den folgenden Absätzen darauf eingegangen werden, wie die verschiedenen Autoren den Begriff Berufszufriedenheit definieren.

Gehrmann (2013, S. 176) definiert Berufszufriedenheit wie folgt:

„Berufszufriedenheit markiert in der Lehrerforschung ein Konstrukt, das seinen Gehalt aus einem Zusammenspiel aus situativen Erfahrungen und individuellen Einstellungen von Lehrern zu je gegebenen beruflichen Belastungs- und Beanspruchungsprofilen gewinnt.“

Ulich (1996, S. 215) versteht den Begriff der Berufszufriedenheit als subjektive Befindlichkeit. Er beschreibt ein Person-Umwelt-Verhältnis, wodurch die Zufriedenheit nicht alleine von der einzelnen Person abhängig ist, sondern aus der Einschätzung des Verhältnisses der Bedingungen zu den Ergebnissen resultiert. Für Merz (1979, S. 260) ergibt sich der Begriff Berufszufriedenheit aus dem Ergebnis eines mehr oder weniger bewussten Vergleichs der Merkmale der Berufssituation (Ist-Wert) und der individuellen Bedürfnisse und Erwartungen (Soll-Wert). Ähnlich auch Bruggermann (1974). Nach ihm resultiert Berufszufriedenheit aus der Differenz zwischen dem an sich selbst gestellten Soll-Wert und den aus den tatsächlich erfüllten Bedürfnissen und Erwartungen ergebenden Ist-Wert. Das Ergebnis dieses Vergleichs steht in Abhängigkeit des eigenen Anspruchsniveaus, welches im Laufe der Berufsjahre sinken oder steigen kann und die Zufriedenheit dadurch direkt beeinflusst. (vgl. Ziegler & Schlett, 2013, S. 52) Auch Ammann (2004, S. 326f.) beschreibt einen „Soll-Ist-Vergleich“, befragt man Lehrer/innen über ihre Vorstellung von Berufszufriedenheit. Demnach beschreiben sie den Zustand der Zufriedenheit als einen Aus-

gleich zwischen den eigenen Ansprüchen und denen der Umwelt. Zusätzlich bedeutet der Begriff „Zufriedenheit“ für Lehrer/innen einen Moment der inneren Ruhe und der Ausgeglichenheit. Um sich also als durchwegs zufrieden bezeichnen zu können, sei ein gewisses Maß an Harmonie zwischen privaten und beruflichen Beziehungen anzustreben. Damit ihre eigenen Erwartungen nicht enttäuscht werden können, formulieren die meisten Lehrpersonen für sich bescheidene Lebensziele wie Familie, Gesundheit, Wohnen und Arbeit. Sie distanzieren sich von großem materiellem Reichtum, von Ruhm und Schnellebigkeit um ihrem eigenen, defensiven Verständnis von Zufriedenheit gerecht zu werden.

2.1. Zusammenfassung

In der Literatur werden die Begriffe Arbeits- und Berufszufriedenheit oftmals differenziert verwendet. Eine Besonderheit des Lehrberufs ist es jedoch, dass der Arbeitgeber, der zumeist durch den Staat selbst dargestellt wird, nicht gewechselt werden kann. Daher erscheint es den meisten Autoren, die sich mit der pädagogischen Berufszufriedenheit auseinandersetzen, als überflüssig eine Differenzierung der beiden Begriffe vorzunehmen. Für Merz (1979), Bruggemann (1974) und Ammann (2004) ergibt sich Berufszufriedenheit aus einem Vergleich der derzeitigen mit der angestrebten, als individuell optimal empfundenen Berufssituation.

3. Pädagogische Zufriedenheitsforschung

Die empirischen Untersuchungen von Jürgen Merz und Karl-Heinz Kischkel, aus dem Jahr 1979, sind zwei der ersten, die sich im Speziellen mit der Berufszufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen befassen. Daher soll zunächst darauf eingegangen werden zu welchen Ergebnissen die beiden Autoren vor beinahe 40 Jahren kamen.

So gaben bei einer Untersuchung von etwa 1000 Volksschullehrer/innen im Jahr 1967 zu ihrer Berufszufriedenheit, 55% an, dass ihre berufliche Tätigkeit sie aufs Ganze gesehen völlig befriedige. Weitere 40% gaben an, im Allgemeinen zufrieden zu sein und nur 2% gaben an, unbefriedigt hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit zu sein. Fünf Jahre später (1972) wurden erneut Volksschullehrer/innen zu ihrer Berufszufriedenheit befragt. 83% der Lehrpersonen gaben hierbei an, mit ihrem Beruf zufrieden und 11% unzufrieden zu sein. Eine andere Untersuchung aus dem Jahr 1974, die alle Sparten des Lehrberufes untersuchte, kam jedoch zu anderen Ergebnissen. Auf die Frage nach der derzeitigen beruflichen Situation, bezeichneten sich nur 43% der Befragten als „eher zufrieden“ aber 55% als „eher unzufrieden“. Trotzdem kann der aus der Industriepsychologie bestimmte Anteil von 80% Zufriedenen in etwa auch auf den Lehrberuf bezogen werden. (vgl. Merz, 1979, S. 56ff.) Auch Kischkel (1979, S. 52) kommt zu diesen Ergebnissen. Er gibt ebenfalls an, dass beinahe 80% der Lehrer/innen mit den Inhalten ihrer Arbeit und ihren Aufgaben zufrieden sind. 28 Jahre später, zeigt eine Untersuchung von knapp 7000 Lehrern/innen ein sehr ähnliches Bild. So sind 31% der Lehrpersonen Österreichs mit ihrer Tätigkeit als Lehrer/in sehr zufrieden. Der Großteil, nämlich 51% bezeichnen sich als insgesamt zufrieden mit ihrem Beruf. Somit fühlen sich über 80% der österreichischen Lehrpersonen in ihrem Beruf wohl. 16% geben hinsichtlich der Berufszufriedenheit die Schulnote Befriedigend an und lediglich 2% sind mit dem Lehrberuf unzufrieden. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000, S. 135) Diese Ergebnisse resultieren aus Befragungen aller Arten von Lehrern/innen. Im folgenden Absatz, soll erläutert werden, welche Gruppe von Lehrern/innen mit ihrem Beruf mehr und welche weniger zufrieden ist bzw. wie sich die Zufriedenheit der Volksschullehrer/innen verhält.

Denn die Berufszufriedenheit kann nicht pauschal auf alle verschiedenen Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen übertragen werden. Verschiedenste Forschungen zur Lehrer/innenzufriedenheit kamen hinsichtlich der verschiedenen Lehrer/innengruppierungen zu unterschiedlichen Ergebnissen. (vgl. Merz, 1979, S. 316) Im Vergleich zu Lehrpersonen an anderen Schultypen, sehen Volks- und Sonderschullehrer/innen mehr Entwicklungsmöglichkeiten. Die persönliche Weiterentwicklung durch die Tätigkeit als Lehrer/in und auch die Weiterbildungsmöglichkeiten, werden von dieser Lehrer/innenschicht besser beurteilt. Außerdem bewerten sie sich hinsichtlich Faktoren wie Selbst- und Mitbestimmung, dem Führungsstil ihrer Vorgesetzten, dem Klima im Kollegium und dem Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit, als zufriedener. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000, S. 143f.) Auch Ammann (2004, S. 87) beschreibt einen Einfluss der Schulart auf die Berufszufriedenheit der Lehrer/innen. Er hält fest: „Je niedriger die Schulart, desto zufriedener die Lehrkräfte“. So können vor allem weibliche Lehrpersonen an Volksschulen als durchwegs zufrieden bezeichnet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrer/innen der Grundschule/Primarstufe zufriedener sind, als Lehrer/innen höherer Schulstufen. Lehrer/innen an kleineren Dienstorten sind zufriedener als jene an größeren und Teilzeitlehrkräfte sind zufriedener als Vollzeitlehrkräfte. (vgl. Ipfling, Feez und Gamsjäger, 1995, S. 150)

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, nach welchen Voraussetzungen ein Beruf als zufriedenstellend bezeichnet werden kann. Nach welchen Kriterien bestimmen wir über un- bzw. zufriedenstellende Arbeit? Die Möglichkeit seine Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen zu können, ist besonders bedeutsam für das Zustandekommen von Arbeitszufriedenheit. Denn dadurch ist es möglich sich selbst zu verwirklichen. Weiter beschreibt Merz eine befriedigende Arbeit als interessant und abwechslungsreich. Auch die Möglichkeit für Erfolgserlebnisse sollte geboten sein. Beeinflussen doch Erfolg und Misserfolg das individuelle Anspruchsniveau, das Selbstwertgefühl, und die Leistung. Außerdem wirkt sich die persönlich empfundene Sinnhaftigkeit einer Tätigkeit auf die Zufriedenheit aus. Als letzten Punkt führt Merz noch die Möglichkeit Verantwortung zu übernehmen, als Einflussfaktor auf die Arbeitszufriedenheit, an. (vgl. Merz, 1979, S. 60f.) Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 23) schreiben der Berufszufriedenheit eine große Bedeutung zu, zählt der Beruf

im Erwachsenenleben doch zu einem entscheidenden Faktor des Lebensinhaltes. Wie jedoch, kann ein individuell verschieden interpretierter Begriff wie „Zufriedenheit“ messbar gemacht werden? Zu diesem Thema führt Stahl (1995, S. 107) an, dass sich die meisten Menschen in Bezug auf ihre Berufssituation unzufriedener fühlen, als sie es in Befragungen angeben. Würde es doch einen Widerspruch gegen sich selbst darstellen einen Beruf weiterhin auszuüben, in dem man eigentlich nicht zufrieden ist. Außerdem wird Unzufriedenheit mit Versagen assoziiert, wodurch man sich nach außen hin als relativ zufrieden gibt. Auch Ulich (1996, S. 215) stellt dieses Phänomen fest. Er geht ebenfalls davon aus, dass die Lehrer/innen mit ihrem Beruf nicht ganz so zufrieden sind, wie sie es vorgeben zu sein.

3.1. Beeinflussungsfaktoren der Berufszufriedenheit

Wie bereits im vorherigen Kapitel angerissen, unterscheidet sich die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen hinsichtlich der verschiedenen Schularten. Darüber hinaus, soll in diesem Kapitel darauf eingegangen werden, inwiefern sich Einflussfaktoren wie Geschlecht, Alter und verschiedene Charaktereigenschaften auf die Berufszufriedenheit auswirken.

Der Einfluss des Geschlechts auf die Berufszufriedenheit

Ammann (2004, S. 87) hält fest, dass Geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich beruflicher Zufriedenheit nur selten festgestellt werden können und wenn, darauf hindeuten, dass Frauen auf Grund der größeren Betonung sozialer Bedürfnisse, durchschnittlich zufriedener sind als ihre männlichen Kollegen. Die Studie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000, S. 137) stellt im Zusammenhang mit dem Geschlecht lediglich eine geringfügig höhere Zufriedenheit von 2% bei den weiblichen Lehrpersonen fest. Auch Ziegler & Schlett (2013, S. 71) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie beschreiben eine weibliche Mehrheit der resignativ Zufriedenen Lehrpersonen im Vergleich zu den stabilisiert Zufriedenen. Hinsichtlich des Geschlechts stellen Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 130.) bei den Männern eine signifikant größere Unzufriedenheit hinsichtlich der Bezahlung, der Beratung durch die Schulaufsicht und der Reformen im Schulwesen, fest. Frauen wiederum sind bei der Anzahl der Schüler pro Klasse, der Schülerpopulation und der eigenen fachlichen und erzieherischen Sicherheit, unzufriedener

als ihre männlichen Kollegen. Gehrman (2013, S. 181) betont jedoch, dass bei Studien, welche den Einflussfaktor des Geschlechts auf die Berufszufriedenheit zu erheben versuchen, unterschiedliche familiäre Situationen nicht berücksichtigt werden. Hingegen der Annahme, jene Lehrpersonen weiblichen Geschlechts, die verheiratet sind und Kinder zu versorgen haben, wären mit ihrer Situation unzufrieden, sind es vor allem Alleinerziehende und allein lebende Lehrer/innen.

Der Einfluss des Alters bzw. der Dienstjahre auf die Berufszufriedenheit:

Im Zusammenhang des Lebensalters mit der beruflichen Zufriedenheit, kommt der Großteil der Untersuchungen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Hinsichtlich der Dienstjahre bzw. der Berufserfahrung, kann jedoch festgehalten werden, dass Lehrpersonen höheren Dienstaltes auf Grund höherer Gelassenheit und verbesserter Arbeitsbedingungen zufriedener sind als ihre Kollegen/innen mit weniger Berufserfahrung. (vgl. Ammann, 2004, S. 87) In der Studie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000, S. 136f.) geben junge Lehrpersonen unter 36 Jahren, im Vergleich zu ihren älteren Kollegen/innen, eine niedrigere Berufszufriedenheit an. Auch die Studie von Ziegler und Schlett (2013), kam zu den Ergebnissen eines Zusammenhangs zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der durch Bruggemann (1974) festgelegten Zufriedenheits-Typen. So seien stabilisiert- und resignativ Zufriedene im Durchschnitt älter als progressiv Zufriedene. Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 131) stellen bezogen auf das Alter ebenfalls fest, dass jüngere Lehrer/innen hinsichtlich der Anerkennung durch Kollegen und Kolleginnen, berufliche Gegebenheiten, der Schüler/innenzahl pro Klasse und der eigenen fachlichen und erzieherischen Sicherheit, unzufriedener sind als ältere Lehrkräfte. Ulich (1996, S. 221) beschreibt sogar einen linearen Anstieg der Zufriedenheit mit steigenden Berufsjahren. Er erklärt dieses Phänomen zum einen durch die Abnahme der eigenen Ansprüche an die Berufstätigkeit und zum anderen (wie auch Ammann) durch die steigende Gelassenheit und Selbstsicherheit. Außerdem nehmen außerberufliche Belastungen in der Regel mit dem Alter ab. Für Gehrman (2013, S. 179) stellt das Alter wiederum keinen zentralen Prädiktor dar.

Der Einfluss von bestimmten Charaktereigenschaften auf die Berufszufriedenheit:

Zu den Charaktereigenschaften bzw. Indikatoren, welche besonders häufig zu emotionalen und körperlichen Belastungen führen, gehören negative Emotionen, hohe Resignationstendenz, geringe innere Ruhe und Problembewältigung, sowie geringes Arbeitsengagement. (vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S.3)

Zu den Persönlichkeitsmerkmalen, die mit einer höherer Berufszufriedenheit und einer geringeren emotionalen Erschöpfung einhergehen, zählen Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012, S. 284) insbesondere Neurotizismus, höhere Extraversion und Gewissenhaftigkeit. Extraversion stehe nach Mayr (1994, S. 191) im Zusammenhang mit der Fähigkeit den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und beruflichen Belastungen entgegenzuwirken. Außerdem, so Klusmann, Kunter, Voss und Baumert, (2012, S. 287) nehmen Lehrpersonen mit einer hohen Gewissenhaftigkeit, Zuverlässigkeit und einer organisierten und strukturierten Arbeitsweise, geringere Beanspruchungen wahr. Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 69) schreiben hierbei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung großen Einfluss zu. Demzufolge erleben Lehrpersonen, die sich mehr zutrauen, Belastungen als geringer. Eine ebenso wichtige Rolle spielen laut den Autoren, Persönlichkeitsmerkmale wie Optimismus, die Überzeugung kompetent zu sein und die Fähigkeit Schwierigkeiten einschätzen und damit umzugehen können. Ängstlichkeit stuft Mayr (1994, S. 191) als Risikofaktor ein. So hätten ängstliche Lehrpersonen Schwierigkeiten in der Unterrichtsgestaltung und in der Fähigkeit auf verschiedene Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen. Mayr (1994, S. 178f.) beschreibt außerdem einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und der idealistischen Gesinnung einer Lehrperson. So scheinen sich Lehrpersonen, die eine eher konservativ ausgerichtete Unterrichtsgestaltung vorziehen, zufriedener zu fühlen, als ihre idealistisch gesinnten und reformfreudigen Kollegen/innen.

Sonstige Einflussfaktoren auf die Berufszufriedenheit:

Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 11) sehen eine grundsätzliche berufliche Zufriedenheit als Voraussetzung für den Erfolg von Erziehung und Unterricht. Doch sei festgehalten, dass die Berufszufriedenheit der Lehrer und Lehrerinnen nicht nur von ihrer Persönlichkeit und den situativen Rahmenbedingungen abhängt. Staat und

Gesellschaft üben einen mindestens genau so großen Einfluss darauf aus. Auch die Höhe des Bildungsgrades scheint einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit zu haben. So weisen progressiv Zufriedene einen höheren Bildungsgrad auf als resignativ- oder stabilisiert Zufriedene, sowie fixiert Unzufriedene. (vgl. Ziegler & Schlett, 2013, S.71) Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012, S. 283ff.) stellen durch ihre Studie fest, dass die emotionale Erschöpfung bei Lehrpersonen ohne pädagogische Vorerfahrung als höher empfunden wird als bei jenen die vor ihrem eigentlichen Berufseinstieg bereits eigenständig unterrichteten. Keinen Zusammenhang stellen die Autoren zwischen Wissensaspekten und Berufszufriedenheit fest. Pädagogisch- psychologisches Wissen über die Klassenführung und praktische Vorerfahrung erweisen sich ebenfalls als statistisch signifikante Einflussfaktoren auf die berufliche Zufriedenheit.

3.2. Faktoren die sich positiv auf die Berufszufriedenheit auswirken

Den Schülern/innen Freude an der Bewegung zu vermitteln, konstruiert Ernst (2014, S. 63) als vorrangige Ziel. Motorische Lernleistungen treten dabei in den Hintergrund. Welche Kompetenzen die Schüler/innen am Ende des Schuljahres zu erfüllen haben, entscheiden Sportlehrkräfte in der Regel selbst. Das heißt, es ist ihnen möglich persönliche Maßstäbe zu formulieren. Je „weicher“ diese Maßstäbe gesetzt werden, desto eher werden sie erreicht und tragen zur Zufriedenheit von Lehrer/in und Schüler/innen bei.

Einen wesentlichen Einflussfaktor in der Zufriedenheit von Sportlehrkräften, spielt die Tatsache, dass das Unterrichtsfach unter der Mehrheit der Schüler/innen als beliebt gilt. Daraus ergibt sich eine freudvolle Unterrichtsstimmung, nicht nur gegenüber des Gegenstandes, sondern meist auch gegenüber der Lehrperson. So kommt es oftmals zu besonderen Beziehungen zwischen Schülern/innen und Sportlehrkräften. (vgl. Ernst, 2014, S. 58f.) Darüber hinaus werden im „Bewegungszentrierten Unterricht“ Fertigkeiten gelehrt, deren Ausführung meist auch im Interesse der Schüler/innen steht. So kommt es zu unmittelbaren und direkt sicht- und fühlbaren Erfolgserlebnissen. Diese Begeisterung der Schüler/innen über den eigenen Bewegungserfolg, wirkt sich direkt auf die Freude der Sportlehrkräfte im Rahmen ihrer

Vermittlungsarbeit aus. Die Besonderheit liegt hierbei darin, dass sich beide, Sportlehrende/r und Schüler/in an dem Erfolg beteiligt fühlen. (vgl. Ernst, 2014, S. 60)

Die Erforschung der Arbeits- und Berufszufriedenheit hat vor etwa siebzig Jahren eingesetzt. Über all die Jahrzehnte hat sich ein breites Angebot an Theorieansätzen und erhobenen Daten entwickelt. Beinahe alle Modelle nehmen individuelle Bedürfnisse als Ausgangspunkte und formulieren anlehnend daran ihre Motivationstheorien. (vgl. Grunder & Bieri, 1995, S. 256) Nach Grunder und Bieri (1995, S. 259) führen vor allem Aspekte wie die Möglichkeit zur selbstständigen Arbeitseinteilung, die Chance, persönliche Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen, die Arbeit mit Kindern und die Einschätzung des Lehrberufs als verantwortungsvolle Tätigkeit, zu einer hohen Berufszufriedenheit. Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 125f.) führten eine empirische Untersuchung zur Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit im Raum Bayern, der Schweiz und dem Bundesland Salzburg durch. In Bezug auf Salzburg, kamen die Autoren zu den folgenden Ergebnissen:

Bei der Frage nach der Wiederwahl des Lehrberufs antworteten von 100 Lehrpersonen, 24 mit nein. Drei Viertel der Befragten Lehrer/innen würden den Beruf also wieder wählen. Als Begründung für die Wiederwahl gaben die Befragten die Arbeit mit Kindern (32%) und Erziehungsarbeit (30%) an. Annehmlichkeiten des Lehrberufs, wie die damit verbundene Freizeit zählen mit großem Abstand zu den pädagogischen Begründungen, zu den Hauptmotiven. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Untersuchung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000, S. 141) fünf Jahre später. Hier stehen emotionale und zwischenmenschliche Faktoren an erster Stelle. So werden der Umgang mit den Kindern und Jugendlichen und die Beziehung zu den Kollegen/innen, als auch die eigenständige Unterrichtsgestaltung als sehr positiv empfunden. Die folgende Tabelle soll hierbei einen genaueren Überblick schaffen:

Zufriedenheit mit	ge- samt	VS/S S	AH S	BMH S	BS
den Möglichkeiten, über Arbeitsabläufe selbst zu entscheiden	80	87	73	-	72
der Diensterteilung	77	87	-	-	67
dem Ansehen Ihrer Schule	63	70	55	-	56
dem Führungsstil Ihrer Vorgesetzten	61	70	49	50	-
der persönlichen Weiterentwicklung durch die berufliche Tätigkeit als LehrerIn	59	67	-	-	-
den Mitbestimmungsmöglichkeiten der LehrerInnen in der Schule	57	69	43	45	48
der Unterstützung durch Vorgesetzte	52	61	42	44	-
den von Schule und Behörden angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten	45	57	33	33	-
dem Einkommen	34	-	25	-	-
den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten	28	36	-	-	35
der Unterstützung durch Behörden	20	30	9	-	-
dem Ansehen des Lehrberufes in der Öffentlichkeit	9	-	-	-	20

Angaben in Prozent. (sehr zufrieden + zufrieden)

Tabelle 2: Ausgewählte Zufriedenheitsaspekte - Unterschiede nach Schultyp (nach Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000, S. 143)

Die in Tabelle 2 verwendeten Abkürzungen stehen für:

VS/SS: Volksschule/Sonderschule

AHS: Allgemeinbildende höhere Schulen (Gymnasium)

BMHS: Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

BS: Berufsschule

Auch Ammann (2004, S.86, 291) beschreibt die „Arbeit mit jungen Menschen“ und den „eigenen pädagogischen Spielraum“ als die beiden bedeutendsten Quellen beruflicher Zufriedenheit. Darüber hinaus zählen der Abwechslungsreichtum sowie die Kooperation und Kommunikation im Kollegium zu den positiven Faktoren des Berufs. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kam Merz (1979, S. 62). So ergab eine Befragung im Jahr 1970 des Deutschen Instituts für internationale Pädagogik von 3000 Lehrern die folgende Reihung der „besonderen Vorzüge“ des Lehrberufs:

1. Abwechslungsreiche Tätigkeit
2. Mit jungen Menschen arbeiten
3. Gelegenheit zu wissenschaftlicher Tätigkeit
4. Das Gefühl, einem akademischen Beruf anzugehören
5. Erfüllung einer sozialen Aufgabe
6. Hohe soziale Stellung und entsprechendes Ansehen
7. Relativ große Selbstständigkeit
8. Innerlich befriedigender Beruf
9. Gute Bezahlung
10. Berufliche Sicherheit

Interessant ist hierbei, dass die „unzufriedenen Lehrer/innen“ die Vorzüge des Lehrberufs vor allem in der „beruflichen Sicherheit“ und der „relativ großen Selbstständigkeit“ und weniger im Inhalt des Berufs sehen. Hofmann (2006, S. 97ff.) zählt bei dem „Konzept der Karriereanker“ eine ganz ähnliche Liste an Kriterien auf, die einer Karriere, nach westlichen Vorstellungen zugrunde liegen. Zu diesen „Ankern“ zählen, ähnlich wie bei den Vorzügen nach Merz, Fachwissen und Können, General Management, Autonomie und Unabhängigkeit, Sicherheit und Beständigkeit, Gleichgewicht zwischen Berufs- und Privatleben, Herausforderung und unternehmerisches Denken. Diese Orientierungen werden in verschiedenster Weise beinahe alle durch den Lehrberuf abgedeckt.

3.3. Faktoren die sich negativ auf die Berufszufriedenheit auswirken

Verglichen mit den verschiedenen Berufsgruppen, sind Österreichs Lehrpersonen mit ihrem Beruf unzufriedener als andere Angestellte mit Matura und auch unzufriedener als alle anderen Arbeitnehmer/innen insgesamt. Besonders groß sind die Unterschiede zwischen Lehrpersonen und anders bediensteten hinsichtlich der Aspekte „Ansehen der Schule bzw. des Unternehmens“, den Weiterbildungsmöglichkeiten, dem Einkommen und den Aufstiegsmöglichkeiten. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000, S. 138) Zu diesem Resultat kommt auch Kischkel (1979, S. 55). Seiner Untersuchung zufolge sind nur etwa 47% der Lehrer/innen mit den Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Schule zufrieden. Mit ihrem Einkommen bezeichnen sich 63% der Lehrpersonen als zufrieden. Dieser Prozentsatz hängt erwartungsgemäß jedoch mit der jeweiligen Schulform, in der eine Lehrperson unterrichtet, zusammen. So sind Gymnasiallehrer mit ihrem Einkommen zufriedener als Haupt- oder Grundschullehrer. Durch die folgende Tabelle sollen diese Ergebnisse graphisch dargestellt und übersichtlich veranschaulicht werden:

Zufriedenheit	Schulform				
	GS (N=179)	HS (N=82)	RS (N=45)	GY (N=83)	gesamt
Kollegium	73,1	78,2	72,1	79,0	75,3
Vorgesetzte	58,0	72,5	58,1	71,6	64,0
Tätigkeit	74,4	85,1	90,7	80,3	79,7
Arbeitsbedingungen	64,4	47,4	51,3	26,8	51,3
Organisation	44,2	46,8	43,9	65,1	49,2
Entwicklung	42,2	42,3	52,4	59,3	47,1
Bezahlung	69,9	45,6	69,0	63,3	63,3
allg. Arbeitszufriedenheit	73,1	77,3	81,8	78,1	76,1
Lebenszufriedenheit	74,1	75,0	83,7	75,9	75,7

Tabelle 3: Sektorielle und globale Arbeits- und Lebenszufriedenheit. Befinden an der Schule nach Schulform
(nach Kischkel, 1979, S. 54)

Die in Tabelle 3 verwendeten Abkürzungen stehen für:

GS: Grundschule

HS: Hauptschule

RS: Realschule

GY: Gymnasium

Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 68f.) widmeten sich in diesem Zusammenhang den einzelnen Faktoren der Belastungen im Lehrberuf. Als besonders eindeutige, negative Einflussfaktoren, führen sie den Zeitdruck, fehlende Erholungspausen sowie Unterrichtsstörungen bzw. das Verhalten schwieriger Schüler/innen an. Über diese äußeren Faktoren hinaus, üben auch so genannte personenbezogene Faktoren großen Einfluss auf die Belastungs- und Beanspruchungswahrnehmung von Lehrpersonen aus. Auch Grunder und Bieri (1995, S. 261) schreiben von einer Vielzahl an Lehrpersonen, die sich durch ihren Beruf gesundheitlich belastet fühlen. So fühlt sich die Mehrheit der Lehrer/innen gestresst. Etwa 30% klagen sogar über gesundheitliche Beschwerden. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die hohen Zufriedenheitswerte, zeigen diese, dass Lehrpersonen trotz beruflicher Belastung zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind. Diese Besonderheit beschreibt auch Grimm (1996, S. 172). Der Autor stellt überrascht fest, dass die Zufriedenheit einer Lehrperson wenig darüber aussagt, wie belastend sie den Unterrichtsalltag empfindet. Als einzigen, eindeutigen Prädiktor wirkt sich nach Grimm die Aggressivität bzw. Unbeliebtheit, die eine Lehrperson verspürt, auf die Berufszufriedenheit aus. Weiter führt Grimm an, dass positive bzw. negative Gefühle wesentlich enger mit Zufriedenheit zusammenhängen. Daraus schließt er, dass Empfindungen grundsätzlich enger mit Zufriedenheit in Beziehung stehen als Unterrichtssituationen. Ulich (1996, S. 215) erklärt dieses Phänomen damit, als dass die Lehrer/innen stolz darauf seien eine mühevollen und schwierige Arbeit zu leisten. Kischkel (1979, S. 43) erkannte dieses Paradoxon bereits vor über 35 Jahren. Er erklärt es damit, als dass es in unserer Gesellschaft normativ gefordert sei zufrieden zu sein. Würde man angeben/zugeben mit seinem Beruf unzufrieden zu sein, hätte das die Forderung nach Änderung der Verhältnisse zur logischen und psychologischen Konsequenz. Außerdem vergleiche der Mensch seine Situation im Normalfall nicht mit Idealzuständen, sondern mit für ihn realistischen und realisierbaren Alternativen.

Psychische Belastungen können zu körperlichen Beeinträchtigungen führen und gelten daher als Hauptursache für die große Zahl an Dienstunfähigkeiten und Frühpensionierungen. Zudem muss angemerkt werden, dass sich diese Belastungen in der Unterrichtsqualität und im Unterrichtsverhalten widerspiegeln. Auch die Beziehungsqualität zu den Schülern/innen leidet unter den von der Lehrperson wahrgenommenen Belastungen. Dies kann sich negativ auf das Verhalten der Schüler/innen und ihre Leistungen auswirken. Im Teufelskreis angelangt, führt dies wiederum zu geringem Kompetenzgefühl, geringer Selbstwirksamkeitserwartung und sinkender intrinsischer Motivation auf Seiten der Schüler/innen. (vgl. Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S. 1-4) Resultiert berufliche Unzufriedenheit aus körperlichen und psychischen Belastungen, kann dies zu Krankheit, Sucht oder sogar zum Tod führen. Diese Belastungen entwickeln sich aus reizunspezifischen Reaktionen auf Umwelteinflüsse und gehen aus den Anpassungsversuchen des Organismus hervor. In der Folge können die Reaktionen zu einer größeren Gefahr werden, als die ursprünglichen Auslöser. (vgl. Stahl, 1995, S. 95)

In den folgenden Absätzen soll nun darauf eingegangen werden, welche konkreten Faktoren sich negativ auf die Berufszufriedenheit auswirken.

Weigelt, Lohbreier, Wunsch, Kämpfe und Klingsieck (2014, S. 240ff.) nennen die Disziplinlosigkeit der Schüler/innen, die oftmals unbefriedigende räumliche und materielle Ausstattung, das Problem der Benotung, Interaktionsschwierigkeiten mit dem Kollegium, den hohen Lärmpegel in der Sporthalle und die speziellen körperlichen Anforderungen als besonders belastende Faktoren im „Bewegungszentrierten Unterricht“. Außerdem kommen die Autoren durch ihre Studie zu dem Ergebnis, dass für etwa 25% der Lehrer/innen ein überhöhtes Engagement mit einer verminderten Widerstandsfähigkeit gegenüber den Arbeitsanforderungen einhergeht. Darüber hinaus wirke es sich negativ auf die Lebenszufriedenheit aus und werde sozial nicht unterstützt. Es muss an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass der Lehrberuf, im Gegensatz zu vielen anderen Berufen, unter ständiger, öffentlicher Kontrolle steht. Grunder und Bieri (1995, S. 254) beschreiben in diesem Zusammenhang einen Rollenkonflikt, der aus den Ansprüchen des Staates, der Eltern, der Heranwachsenden und der eigenen beruflichen Ambitionen resultiert. Daraus ergibt sich nach Grunder und Bieri (1995, S. 157ff.) Unzufriedenheit der Lehrer/innen hinsichtlich des öffentlichen Ansehens, des als mangelhaft beurteilten Angebots an

Teilzeitstellenangeboten und vor allem der bildungspolitischen Lage. Hier spalten sich jedoch die Meinungen. Den einen geht die Entwicklung zu rasch und erschwere die kontinuierliche und konzentrierte Bildungs- und Erziehungsarbeit. Die anderen beklagen das zu konservative, schulpolitische Handeln und die mangelnde behördliche Initiative. Die Ursachen für berufliche Unzufriedenheit streuen jedoch wesentlich breiter. Als Hauptdeterminante führt Ammann (2004, S. 87) die Lehrer-Schüler-Interaktion an. Genauer sind es vor allem negative Erfahrungen mit den Eltern, im Schulsystem, im Kollegium und im weiteren öffentlichen und privaten Umfeld, die sich negativ auf die Berufszufriedenheit auswirken können. (vgl. S. 291) Weiter führt Stahl (1995, S. 35f.) an, dass zusätzliches Engagement im Lehrberuf nicht entlohnt und meist auch nicht gewürdigt werde. Die einzige Möglichkeit einer Gehaltserhöhung ist jene des Älterwerdens. Diese Tatsache stellt in keiner Weise eine intrinsische Arbeitsmotivation dar, sondern führt ganz im Gegenteil zu Minimalengagement und Mitläufertum. Da es zum Staat kein konkurrierendes Bildungs-Unternehmen gibt und der Beamtenstatus die Lehrkräfte bindet und vom Streikrecht entzieht, sind die Berufsverbände und Gewerkschaften der Lehrer/innen machtlos, wenn es Arbeitskämpfe um Gehalt und Beschäftigung geben müsste. Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 147f.) stellen außerdem eine eher kritische Haltung der Lehrer/innen gegenüber der Eltern fest. So wird von fast allen bemängelt, dass diese nur zu gerne Erziehungsmaßnahmen und –probleme an die Schule abgeben. Zusätzlich herrsche eine große Gleichgültigkeit gegenüber der Schule vor, wenn es sich nicht um das Fortkommen der eigenen Kinder handelt. Obwohl sich die Mehrheit der Lehrer/innen über die öffentliche Kritik an der Schule ärgern und den Eindruck haben, dass das Unterrichten früher einfacher war und sich als „Einzelkämpfer“ sehen, kann die persönliche Befindlichkeit als sehr positiv beschrieben werden. Fast alle üben ihren Beruf gerne aus. Im Kollegium fühlen sie sich gut aufgehoben, erleben sich an ihrem Schulort als anerkannt und halten sich für souverän in der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit.

Grunder und Bieri (1995, S. 257ff.) gehen in ihrem Werk den Kündigungsgründen von Lehrpersonen auf den Grund. Im Vergleich zu anderen Berufen, ist der Anteil der Kündigungen aus privaten Gründen im Lehrberuf auffallend hoch. Als Besonderheit kann erwähnt werden, dass viele Lehrpersonen beabsichtigen, den Beruf zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Lediglich 26% sehen ihren Austritt

aus dem Beruf als endgültig an. Als konkrete Berufsaustrittsgründe führen die Autoren zuerst den hohen Erwartungsdruck von Schülern/innen, Eltern und der Gesellschaft an. Als weitere Gründe nennen sie Probleme mit zu großen Klassen und unmotivierten oder verhaltensauffälligen Kindern. Außerdem träge das Kollegium, die unbefriedigende Perspektive des Lehrberufs, die zusätzlichen außerberuflichen Aufgaben und die als unverhältnismäßig beurteilte zeitliche Beanspruchung, eine entscheidende Rolle zur Unzufriedenheit bei. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Drittel der Lehrpersonen ihren Arbeitsplatz auf Grund einer anderen Stelle, in der sie neuen Herausforderungen begegnen können, verlassen. Lediglich 15,7% aus der Stichprobe der beiden Autoren, erklärten sich mit ihrem Beruf als unzufrieden und verließen ihn daher. Kündigende Lehrpersonen sind im Durchschnitt um die 32, ihre verbleibenden Kollegen/innen hingegen etwa 36 Jahre alt. Die Tatsache, dass Lehrpersonen jüngeren Alters eher kündigen als ältere, bestätigt die These, dass sie ihren Arbeitsplatz seltener auf Grund hoher Unzufriedenheit mit dem Beruf an sich, sondern auf Grund verschiedenster privater Gründe beenden. Die häufigste Begründung für eine Nicht-Wiederwahl des Lehrberufs stellt die mangelnde Anerkennung (18%) in der Gesellschaft dar. Gefolgt von Überforderung (12%), Schulfrust (10%), der Schülerpopulation (8%) und den mangelnden Aufstiegschancen (8%). (vgl. Ipfling, Feez & Gamsjäger, 1995, S. 125ff.)

Was könnte nun unternommen werden, damit es erst gar nicht zu einer Überlastung im Lehrberuf kommt? Weigelt, Lohbreier, Wunsch, Kämpfe und Klingsieck (2014, S. 243) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Professionalisierung der Lehrerbildung aus gesundheitspsychologischer Perspektive. Zum einen schlagen sie ein Selbsterkundungsverfahren vor. Hierbei könnte bereits nach der Matura ein Fragebogen zur ersten Selbsteinschätzung, Rückmeldung über die Eignung für den Lehrberuf geben. Daran anknüpfend schlagen sie ein Fremderkundungsverfahren vor, in dem der bereits erwähnte Fragebogen durch eine unabhängige Person interpretiert wird. Weiter sollen Lehramtsstudierende durch einen Einstellungstest frühzeitig über gesundheitliche Risiken und psychologischer Eignung aufgeklärt werden. Darüber hinaus sollte auch die Möglichkeit bestehen zusätzliche Angebote zur Prävention und Intervention wahrzunehmen. Die Curricula der verschiedenen Lehramtsstudiengänge sollten inhaltlich durch Veranstaltungen zur Lehrgesundheit erweitert werden.

3.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass der Großteil der Lehrpersonen mit ihrem Beruf zufrieden ist. Über eine Zeitspanne von über 50 Jahren kommen verschiedenste Studien zu einem Ergebnis von über 80% zufriedener Lehrer und Lehrerinnen. Hierbei wurde jedoch nicht immer hinsichtlich der unterschiedlichen Lehrergruppen differenziert. Nimmt man im Zusammenhang dieser Arbeit Angaben zur Berufszufriedenheit von Lehrpersonen an Volksschulen in den Blick, kann festgehalten werden, dass Volksschullehrer/innen mit ihrem Beruf zufriedener sind als ihre Kollegen/innen an Schulen, die eine höhere Ausbildung voraussetzen. Hinsichtlich des Geschlechts kann kein eindeutiger Unterschied in der Berufszufriedenheit festgehalten werden. Anders sieht es beim Alter bzw. bei den Dienstjahren aus. So sind Lehrpersonen höheren Dienstalters zufriedener als jüngere. Zu den Faktoren, welche sich positiv auf die Berufszufriedenheit auswirken, zählen vor allem emotionale und zwischenmenschliche. Außerdem beschreiben die Lehrpersonen die Möglichkeit ihren Unterricht eigenständig zu gestalten und die abwechslungsreiche Tätigkeit des Lehrberufs als sehr positiv. Große Unzufriedenheit herrscht im Allgemeinen hinsichtlich des Ansehens des Lehrberufs in der Öffentlichkeit. Darüber hinaus zählen Lehrer/innen den Zeitdruck und die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülern/innen zu den negativen Einflussfaktoren auf die Berufszufriedenheit.

Neben all diesen nach außen erkennbaren Faktoren, möchte ich abschließend auf die Besonderheit des Berufsethos eingehen. Denn im Vergleich zu anderen Berufen, stelle dieser laut Ammann (2004, S. 326) einen großen Einfluss auf die Berufszufriedenheit dar. Er beschreibt die Berufsmoral als Bedingung für Berufserfolg. Berufserfolg führt dann weiter zu Berufszufriedenheit. Mit Hilfe des Berufsethos gelingt es vielen Lehrern/innen sogar, sich über fast alle Alltagsbelastungen hinwegzusetzen. Das folgende Zitat bekräftigt diese These:

„In der Tat kann einen solch schwierigen Berufsauftrag nur befriedigend erfüllen, wer sich moralisch verpflichtet fühlt.“ (Ammann, 2004, S. 326)

4. Die Ausbildung für den Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin

Die wissenschaftliche Ausbildung auf den Pädagogischen Hochschulen wird oftmals, im Vergleich zu den Universitäten, als nicht vollwertig angesehen. Dies ergibt sich zum einen aus dem geforderten Aufbau einer formalisierten höheren Ausbildung und zum anderen durch das Fehlen einer Kontrolle des Zugangs durch Zulassungs- und Prüfungsbestimmungen. Die Zulassung geschieht also weniger durch eine Selektion geeigneter Lehrkräfte, als vielmehr durch den Bedarf des Staates an Lehrkräften. (vgl. Stahl, 1995, S. 61) Die Studierenden selbst, sehen das Studium als Chance zur Persönlichkeitsentfaltung. Allgemein wird das Studium, abgesehen von wenigen interessanten Studiengegenständen, als praxisfern und zu anonym beschrieben. (vgl. Ammann, 2004, S. 195) Combe und Kolbe (2008, S. 860) schreiben in diesem Zusammenhang davon, dass Lehrpersonen zwar als Experten für die Lehre, nicht aber für das Lernen ausgebildet werden. Der Übergang in den Lehrberuf wird seit den 1970er Jahren als negativ hinsichtlich des individuellen Befindens beschrieben. Der Begriff „Praxisshock“ fand in diesem Zusammenhang weite Verbreitung. Er umschreibt die Veränderungen von Einstellungen und Verhalten, sowie Stress und in dessen Folge Symptome eines Burnouts als Resultat der ersten Konfrontation mit der Unterrichtspraxis. Eine andere Bezeichnung hierfür ist die „Überlebensphase“. Die Lehrkräfte werden sich erst durch die tatsächliche Ausübung des Berufs über ihre Kompetenzdefizite und persönlichen Schwächen bewusst. Während die Verantwortung für das eigene Tun in anderen Berufen mit den Jahren schrittweise ansteigt, sind Lehrkräfte dieser von Beginn an ausgesetzt. Dieses besondere Beanspruchungspotential der Anfangsphase wird als Hauptgrund zur Erklärung der international sehr hohen Ausstiegsquoten von Berufsanfängern gewertet. (vgl. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012, S. 276f.) Klassenführung wird bei den Berufsanfängern als die größte Herausforderung in den ersten Dienstjahren empfunden. So berichten Lehrkräfte, die über mehr theoretisches Wissen zur Klassenführung verfügen über eine lediglich geringe Zunahme der Beanspruchung. Die Ausbildung angehender Lehrkräfte sollte daher um Inhalte zur Klassenführung erweitert werden. (vgl. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012, S. 287)

Combe und Kolbe (2008, S. 859ff.) schreiben in diesem Zusammenhang jedoch davon, dass das Lehrer/innenhandeln nicht standardisiert werden kann und sich daher die Frage nach einer erforderlichen Wissens- und Könnensbasis aufwirft. Die Autoren versuchen darzustellen, welche Art von Wissen eine Lehrperson wirklich braucht. Um dies zu beantworten, beschreiben sie die durch Bastian und Helsper (2000) unterschiedenen vier Wissensformen: Zum ersten solle eine Lehrperson demnach über ein dem Gegenstand zugeordnetes Fachwissen verfügen. Dieses Wissen sollte auch auf wissenschaftlicher Basis bestehen um begründet argumentieren zu können. Zweitens sollte eine Lehrperson über ein naturwüchsiges, sich aufschichtendes Handlungs- und Erfahrungswissen verfügen. Darüber hinaus beschreiben Combe und Kolbe das sogenannte selbstbezügliche-biographische Wissen, also das Wissen über sich selbst. Außerdem bestehe auch die Notwendigkeit eines kasuistischen, reflexiven Fallwissens, welches die Fähigkeit meint eine Art Mittelstellung zwischen Theorie und Erfahrungswissen einzunehmen. Nochmals anknüpfend an die oft als mangelhaft beschriebenen praktischen Anteile der Ausbildung, führen die Autoren an, dass die Wunschvorstellung einer „Verzahnung“ von Theorie und Praxis das Spannungsverhältnis und die unterschiedlichen Aufgaben der beiden Bereiche unterschlägt. Kurz gefasst gehen die Autoren davon aus, dass es keine „Wenn-Dann-Regeln“ für die verschiedenen Unterrichtssituationen gibt, sondern jede Lehrperson ein für sich individuelles Erfahrungs- und Handlungswissen aufbauen muss.

Im Zusammenhang dieser Arbeit, soll in diesem Kapitel vor allem darauf eingegangen werden, wie sich die Ausbildung für das Volksschullehramt hinsichtlich des Unterrichtsfaches „Bewegungszentrierter Unterricht“ verhält.

Greier (2007, S. 152) sieht den geringen Stellenwert des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ (bzw. „Bewegungszentrierter Unterricht“ in der Volksschule) in unserer Gesellschaft und die oftmals unzureichende Ausbildung der Volksschullehrer/innen in diesem, als zentrales Problem. Zwar ist das Unterrichtsfach im Lehrplan verankert, doch wird es von vielen Lehrpersonen, neben all den anderen Gegenständen, für nicht so wichtig eingestuft. Dies führt dazu, dass der „Bewegungszentrierte Unterricht“ zum einen oft ausfällt und zum anderen oftmals unvorbereitet und planlos abgewickelt wird. Worth (2013, S. 33) beschreibt einen Widerspruch zwischen den Erwartungen an den „Bewegungszentrierten Unterricht“ in der Grund-

schule und der Ausbildung der Lehrpersonen hierzu. So sei es nicht möglich unseren Grundschulkindern fachliche sowie übergreifende Kompetenzen in den verschiedenen Bewegungs- und Erfahrungsfeldern zu vermitteln, wenn ihre Lehrer/innen selbst keine fundierte theoretischen, methodisch-didaktischen und fachpraktischen Kompetenzen mehr vorweisen können. Worth fordert daher ein fachlich anspruchsvolles Studium an Stelle einer „Häppchen-Ausbildung“, denn qualifizierte Sportlehrer/innen in der Grundschule sind „superwichtig“. Greier (2007, S. 152) betont hierzu, dass eine „Bewegte Schule“ nicht von „unbewegten Lehrpersonen“ gestaltet werden kann. Auch Frommel (2014, S. 148) schreibt der Person des Sportlehrers bzw. der Sportlehrerin großen Einfluss auf einen erfolgreichen „Bewegungszentrierten Unterricht“ zu. Er vertritt die Meinung, dass nur qualifizierte Lehrkräfte mit hoher Einsatzbereitschaft, einer positiven Ausstrahlung und Lebenseinstellung die Voraussetzungen erfüllen, diesen zu ermöglichen.

4.1. Curriculum Alt und Neu – eine Gegenüberstellung

Das neue Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe trat in Wien bereits mit März 2015 in Kraft. Die größte Veränderung des Studiums betrifft wohl den Umfang und den Umstieg auf die Bologna-Struktur, welche die internationale Titulierung Bachelor und Master vorsieht. Nach Abschluss des Bachelorstudiums darf bereits in befristeten Verträgen zu unterrichten begonnen werden. Um auf spezielle, regionale Bedürfnisse besser eingehen zu können, wurde das neue Curriculum von drei verschiedenen Entwicklungsverbunden konzipiert. Alle Angaben in diesem Kapitel beziehen sich auf den Entwicklungsverbund Süd-Ost, welcher die Bundesländer Steiermark, Burgenland und Kärnten miteinbezieht. (vgl. <http://lehramt.oehuni-graz.at/bachelorstudium/neues-lehramtsstudium/>)

Das Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“ im Curriculum für den Studiengang „Lehramt an Volksschulen“ - Alt

Die Bildungsinhalte und Kompetenzen wurden nicht zu jeder Lehrveranstaltung explizit angeführt, sondern modulübergreifend formuliert. Das Unterrichtsfach „Bewe-

gungszentrierter Unterricht“ war in insgesamt 267 ECTS mit lediglich 7,8 ECTS vertreten. Die folgende Tabelle zeigt keine Auflistung der ECTS in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, sondern untergliedert das Studium in verschiedene Studienfachbereiche.

Verpflichtende vorzusehende Studienfachbereiche	ECTS-Credits
Humanwissenschaften	39
Fachwissenschaften/Fachdidaktik	84
Schulpraktische Studien	36
Ergänzende Studien	12
Bachelor-Arbeit	9
Studienfachbereichsübergreifende Module	78
Religionspädagogik	7
Schulrechtliche Grundlagen	2

Tabelle 4: Umfang der verpflichtend vorgesehenen Studienfachbereiche (Curriculum für den Studiengang Lehramt an Volksschulen, 2009, S. 9)

Die Abkürzung ECTS steht für „European Credit Transfer System“. Diese einheitliche Maßeinheit soll die Anerkennung von Studienleistungen im In- und Ausland erleichtern. Durch die Anzahl der ECTS kann auf den erforderlichen Arbeitsaufwand geschlossen werden. So entspricht 1 ECTS in Österreich einem Arbeitsaufwand von etwa 25 Stunden.

(vgl. [https://studentpoint.univie.ac.at/services/alle-faqs/singleansicht/article/was-bedeutet-ects-punkt/?tx_ttnews\[pointer274320\]=5&tx_ttnews\[backPid\]=100450&cHash=0a51ae1930bd5cec5c43b54fd6d34b01](https://studentpoint.univie.ac.at/services/alle-faqs/singleansicht/article/was-bedeutet-ects-punkt/?tx_ttnews[pointer274320]=5&tx_ttnews[backPid]=100450&cHash=0a51ae1930bd5cec5c43b54fd6d34b01), Zugriff am 20.3.2016)

Inhalte zum „Bewegungszentrierten Unterricht“ kamen in insgesamt sechs Modulen vor.

Durch das Modul „Kreativität und neue Techniken“ sollten den Studierenden Grundprinzipien der Motorik, Kenntnisse des Bewegungslernens, der motorischen Entwicklung des Menschen, der Leistungsphysiologie, der Sportbiologie und der Sportpädagogik vermittelt werden. Die Studierenden bekamen eine Einführung in die Sportpädagogik und lernten fachtheoretische Grundlagen. Das Modul „Kreativität

und Persönlichkeitsbildung“ zielte auf eine Erweiterung der sportmotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten ab. Bewegung und Sport sollte als Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden. Zu den Inhalten zählten die Umsetzung kreativer Prozesse im Bewegungs- und Sportunterricht, die Entwicklung einer Körperwahrnehmung sowie der Einsatz von Geräten im Unterricht. Auch die Module „Kommunikation und Interaktion I und II“ sahen Inhalte zu „Bewegung und Sport“ vor. Es wurden verschiedene Spielformen vermittelt. Darüber hinaus bekamen die Studierenden einen Einblick in „Fair Play“, Regelkunde, Spielorganisation, Spielreihen, sinnesübende und kooperative Spiele, Interaktion mit Sportgeräten und dem Medium Eis, Spiele mit Alltagsmaterialien, kleine Spiele und Wettkämpfe. Das Modul „Neue Lernkultur II“ sah Inhalte zur Erlebnispädagogik vor. Die Natur sollte als Medium und Bewegungsraum erlebt werden. Die Studierenden sollten in der Lage sein Sporttage mit nachhaltigem Umgang mit der Natur zu konzeptionieren. Durch das Modul „Naturwissenschaftliche Themenfelder“ bekamen die Studierenden einen Einblick in die Umsetzung von gesundheitsorientierten Bewegungshandlungen im Bewegungs- und Sportunterricht. Im Zentrum standen die Bedeutung des Sports für die Gesundheit, Konzepte der Gesundheitsförderung „Gesunde Schule“ und die Stärkung der körperlichen Ressourcen unter dem Aspekt Gesundheitsförderung. Außerdem sollten Grundbegriffe der angewandten Sportphysiologie, Sportanatomie und der Trainingslehre verwendet werden. (vgl. Pädagogische Hochschule Burgenland. Curriculum für den Studiengang Lehramt an Volksschulen. Studiengang 2009. S. 29-69)

Das Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“ im Curriculum für den Studiengang „Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe“ - Neu

Das Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe bildet die Studierenden sowohl professions- als auch wissenschaftsorientiert aus. Das heißt, die Ausbildung durchzieht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Die Ausbildung zielt darauf ab, durch praxisorientierte Lehrveranstaltungen, ein berufspraktisches Können zu erwerben. Dieses soll die angehenden Lehrpersonen durch die selbstständige Durchführung berufsbezogener Tätigkeiten, dazu befähigen direkt in den Beruf einzusteigen. Die Studierenden sollen auf die Komplexität, die durch Heterogenität der Schüler/innen entsteht, vorbereitet werden.

Das Curriculum sieht eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzprofile vor. Darunter auch das Kompetenzprofil mit dem Schwerpunkt der Gesundheitspädagogik. Darin wird festgehalten, dass sich die Absolventen/innen überfachliche Kompetenzen unter anderen in dem Bereich Bewegung aneignen. (vgl. http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/bachelor1.pdf, Zugriff am 9.12.2015, S. 8-17)

Von den insgesamt 240 ECTS, zählten lediglich 15 ECTS zu den pädagogisch-praktischen Studien.

Nach der folgenden tabellarischen Aufschlüsselung kann folgende Reihung der Gewichtung der einzelnen Gegenstände im Studium dargestellt werden:

Das größte Augenmerk, mit jeweils 17 ECTS wird der Ausbildung in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik geschenkt. Mit 13 ECTS stellt die Vorbereitung für den Sachunterricht ebenfalls einen großen Schwerpunkt des Studiums dar. Fasst man textiles und technisches Werken in diesem Zusammenhang zu einem Studienschwerpunkt zusammen, folgt das Unterrichtsfach Werken mit insgesamt 12 ECTS bereits an nächster Stelle. Der Schwerpunkt Musik setzt sich aus den Bereichen Chor/Ensemble, Instrument und Stimmbildung, Rhythmik und Musikerziehung zusammen und kommt somit auf ebenfalls 12 ECTS. Erst an vorletzter Stelle, gemessen an der Gewichtung im Studiengang, folgt schließlich der „Bewegungszentrierte Unterricht“ mit lediglich 9 ECTS. Der „Bildnerischen Erziehung“ wird mit 7 ECTS der geringste Aufwand zugemessen.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Aufteilung der ECTS des Bachelorstudiums.

EC-Verteilung Primarstufe Bachelor 240 EC									
Studienfachbereich	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	ECTS-Credits
Bildungswissenschaftliche Grundlagen	4	6	4	4	6	6	5	5	40
davon Pädagogisch-Praktische Studien		2	0	2	2	2	2		10
Primarstufenpädagogik & -didaktik	25	23	16	16	14	14	12	10	133
davon Pädagogisch-Praktische Studien			5	3	3	3	1		15
Deutsch	17								
Mathematik	17								
Sachunterricht	13								
RVT ⁺ Lebende Fremdsprache inkl. Mehrsprachigkeit	9								
RVT ⁺ Bewegung und Sport inkl. Gesundheitserziehung	9								
RVT ⁺ Bildnerische Erziehung inkl. Grafisches Gestalten	7								
Technisches Werken	6								
Textiles Werken	6								
Musikerziehung	6								
Chor/Ensemble	1								
Instrument und Stimmbildung	5								
Rhythmik	2								
Deutsch als Zweitsprache	2								
Sprachheilpädagogik	2								
Medien und digitale Kompetenz	4								
Nahtstellen inkl. Schuleingangsphase	3								
RVT ⁺ Mehrstufendidaktik	1								
RVT ⁺ Pädagogisches Schwerpunktprojekt	4								
RVT ⁺ Religionspädagogik	4								
Schwerpunkt			10	10	10	10	10	10	60
davon Pädagogisch-Praktische Studien				2	2	2	2		8
Bachelorarbeit								5	5
Freie Wahlfächer				1				1	2
EC/Semester	30	30	30	30	30	30	30	30	240
davon Pädagogisch-Praktische Studien		2	5	7	7	7	5		33

Tabelle 5: Basis der EC-Rahmenvorgaben des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (Curriculum Bachelorstudium Primarstufe, S. 247)

Durch die Aufteilung der ECTS, ist ein klarer Schwerpunkt auf die Gegenstände Deutsch, Mathematik und Sachunterricht erkennbar. Mit lediglich 9 ECTS misst die Ausbildung dem Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“, einen relativ kleinen Stellenwert bei.

Auch im neuen Curriculum werden die verschiedenen Übungen und Seminare verschiedensten Modulen zugeordnet. Innerhalb neun Module findet man Inhalte zum Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“.

So sollen die Studierenden unter dem Modul „Grundlagen fachlichen und didaktischen Denkens“ etwas über die Organisation des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, die Fachterminologie, die Turn- und Sportgeräte und die konditionellen sowie koordinativen Grundlagen der Bewegungshandlungen erfahren. Im Zusammenhang des Moduls „Grundlagen der Didaktik und Methodik unter dem Aspekt der Diversität“ steht der Fokus auf das Kennenlernen verschiedenster Spielvarianten.

Darüber hinaus soll auch eine Einführung ins Geräteturnen und dem Umgang mit den einzelnen Geräten, stattfinden. Unter das Modul „Schule als Ort des Forderns und Förderns“ fallen Kenntnisse die im Zuge des Schwimmunterrichts benötigt werden. Das Modul „Diagnostik, individuelles Lernen und Potentialentwicklung in heterogenen Gruppen“ bietet Inhalte leichtathletischer Spiel- und Übungsformen. Durch das Modul „Forschungsgeleitetes Lernen und Arbeiten“ sollen die wichtigsten Kenntnisse zum Eislaufen, zu Gymnastik und Tanz und zu erlebnisorientierten Spiel- und Übungsformen im Natur- und Kulturraum, abgedeckt werden. Daraufaufgehend werden im Modul „Projektorientiertes Lernen und Arbeiten“ Inhalte zu ausgewählten Spielformen zur Gruppendynamik und Erlebnispädagogik und neue Bewegungskulturen vermittelt. Außerdem erfahren die Studierenden, welche Sicherheitsvorkehrungen im „Bewegungszentrierten Unterricht“ zu treffen sind. Das Modul „Schule als Ort professionellen Handelns I“ unterrichtet die Studierenden in ganzheitlichen Körper- und Lernerfahrungen und in welchen Formen Bewegung als Ausdruck der Persönlichkeit dienen kann. Außerdem werden Grundlagen der motorischen Entwicklung, der Sportbiologie und der Sportphysiologie vermittelt. Inhalte zur Gestaltung einer bewegten Pause und inwiefern Bewegung auch im Regelunterricht eingebaut werden kann, finden sich im Modul „Schule als Ort professionellen Handelns II“. Das Modul „Lebendigkeit und Natur“ bietet vier verschiedene bewegungsorientierte Übungen, wovon den Studierenden eines zur Wahl freisteht. (vgl. Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe. Entwicklungsverbund Süd-Ost. S. 159-246)

Das Masterstudium im Bereich der Primarstufe - Neu

Das Masterstudium konzentriert sich auf bildungswissenschaftliche und pädagogisch-praktische Inhalte. Fachpraktisches Wissen und Können sollten die Studierenden bereits im Bachelorstudium erworben haben. Daher sind keine Inhalte zum „Bewegungszentrierten Unterricht“ vorgesehen. Um nach dem sechssemestrigen Bachelorstudium in das Masterstudium des neuen Curriculums einzusteigen, ist es notwendig 60 ECTS-Anrechnungspunkte an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Universität zu erbringen. Die Studierenden schließen mit dem akademischen Grad „Master of Education (MEd)“ ab. Der Umfang dieses Studiums beträgt 60 ECTS. Diese sind in einer Mindeststudiendauer von 2 Semestern zu absolvieren.

Durch verschiedene Wahlmodule (2 Pflicht- und 4 Wahlpflichtmodule) ist es den Studierenden möglich Schwerpunkte zu setzen.

Anschließend an diesen Überblick der beiden Curricula, soll nun darauf eingegangen werden, auf welche Weise sich das neue vom alten Curriculum unterscheidet.

Curriculum „Alt“ und „Neu“ - Unterschiede

Im Gegensatz zum alten Curriculum, spielen im neuen individuelle Haltungen, Begabungen und Interessen eine zentrale Rolle. So ist es den Studierenden möglich einen Schwerpunkt zu wählen und zwischen zwei aufbauenden Masterstudien zu entscheiden. Den wohl größten Unterschied, stellt die Dauer der Ausbildung dar. Durch den bereits erwähnten Umstieg auf die Bologna-Struktur, welche die internationale Titulierung Bachelor und Master vorsieht, verlängert sich das Studium um zwei Semester. Das Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“ wurde nicht nur um einige Inhalte erweitert (7,8 ECTS-Alt, 9 ECTS-Neu), es findet nun in neun statt sechs Modulen Platz. Somit schenkt das neue Curriculum dem Unterrichtsfach zwar eine höhere Bedeutung als das alte, verglichen mit anderen Unterrichtsgegenständen nimmt der „Bewegungszentrierte Unterricht“ jedoch eine eher untergeordnete Rolle ein. Wie bereits im Kapitel 4 durch Stahl zitiert, fehlte dem alten Studiengang eine Eignungsprüfung. Um diese wurde das neue Curriculum jedoch erweitert. Diese Eignungsprüfung sieht wie folgt aus:

Vor dem ersten Semester werden die angehenden Studierenden auf ihre fachliche, künstlerische, rhythmisch-musikalische Bildbarkeit, Sprachrichtigkeit und auch auf ihre körperlich-motorischen Eignung überprüft. Diese Überprüfung der körperlich-motorischen Eignung wird von den einzelnen Instituten unterschiedlich durchgeführt und ist nicht aufeinander abgestimmt. Da für die Institute die Aufrechterhaltung der Studierendenzahlen im Zentrum des Interesses steht, rückt das sportpraktische Eigenkönnen oftmals in den Hintergrund. Darüber hinaus finden Informations- und Orientierungswshops statt. Zusätzlich wird ein „Selbsterkundungsverfahren“ angeboten, dessen Absolvierung verpflichtend ist, jedoch lediglich der persönlichen Orientierung dienen soll. Der Computerbasierte Eignungstest erfasst individuelle kognitive und sprachliche, sowie persönliche Ressourcen, welche zum einen für das Studium und zum anderen für den Lehrberuf in einem Mindestmaß vorhanden sein

sollten. Als dritte Stufe folgt dann das so genannte „Face-to-Face Assessment“, bei dem die musikalisch-rhythmische, die physiologische Stimm- und Sprechleistung, die Kenntnisse der deutschen Sprache, aber auch die körperlich-motorische Eignung festgestellt werden. Nur wenn neben der allgemeinen Hochschulreife, diese geforderten Nachweise laut §2 positiv beurteilt wurden, wird eine Person zum Bachelorstudium zugelassen. Eine zusätzliche Beschränkung erfolgt laut der Verordnung des Rektorats, dann, wenn die festgelegte Teilnehmerhöchstzahl durch die Bewerbungen überschritten wurde.

4.2. Der „Bewegungszentrierte Unterricht“ im neuen Lehrplan

Mit dem Schuljahr 2012/13 ist ein neuer Lehrplan für den „Bewegungszentrierten Unterricht“ in Kraft getreten. Da, wie im Kapitel 5 näher beschrieben wird, das Unterrichtsfach einen grundlegenden Beitrag zur physischen aber auch psychischen Entwicklung der Kinder leistet, wurde der neue Fachlehrplan hinsichtlich dieses großen Stellenwertes, verbessert. Das Ziel ist das Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“ aus dem Fächerkanon hervorzuheben und den Trend der Stundenkürzung zu stoppen bzw. umzukehren. (vgl. Macher-Meyenburg & Stadler, 2013, S. 615) Der neue Lehrplan steht nun im Spannungsfeld zwischen der Erhaltung von Traditionen und alt Bewährtem und der Legitimation neuer Strömungen und Innovationen. So orientiert sich der neue Lehrplan nicht mehr primär am Können, sondern an den Lernergebnissen der Schüler/innen. Kompetenzbeschreibungen beziehen sich auf die drei Dimensionen Können, Wissen und Haltung, welche stets zu erfüllen sind. (vgl. Baumberger, 2013, S. 625) Die in unserer Kultur wahrgenommenen Geschlechtsunterschiede sind nicht natürlich gegeben, sondern wurden vom ersten Tag nach der Geburt vom sozialen Umfeld geprägt. Rein körperlich, sind Mädchen vor der Pubertät gleich leistungsfähig wie Jungen. Auf diese Tatsache werden die Lehrpersonen im neuen Lehrplan sensibilisiert. (vgl. Salzmann, 2013, S. 595)

Betrachtet man den von Thuma und Wiesner (2013, S. 657ff.) beschriebenen unterdurchschnittlichen Gesundheitszustand der österreichischen Schüler/innen, besteht bereits großer Handlungsbedarf. Denn auch die Anforderungen an die Schule von heute haben sich verändert. Aus diesem Grund wurde der neue Lehrplan um

den Lern- und Erfahrungsbereich „Gesund leben“ erweitert. Es geht nicht mehr nur darum die körperliche Fitness der Schüler/innen zu verbessern und sie für ein lebenslanges Sporttreiben zu motivieren, sondern ihnen ebenso physiologisches Basiswissen zu vermitteln. Die Autoren betonen jedoch, dass zwischen all den zu erwerbenden Kompetenzen, nicht darauf vergessen werden darf, Freude an der Bewegung zu vermitteln. Trotz des großen Potentials des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, unterschiedliche Lernfelder miteinzubeziehen, darf die Erziehung durch den Sport, nicht die Erziehung zum Sport vernachlässigt werden. (vgl. Thuma & Wiesner, 2013, S.660)

Wie bereits angekündigt, soll durch das Kapitel 5 dargestellt werden, in wie fern das Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“ einen Entwicklungsbeitrag leisten kann.

4.3. Besonderheiten des Berufs der/des Volksschullehrers/in

Rothland (2013, S. 23-25) beschreibt in seinem Artikel 10 Charakteristika, die die Berufssituation der Lehrkräfte am Arbeitsplatz Schule skizzieren. Als erstes geht er darauf ein, dass es keinen zweiten Beruf gibt, dem die Gesamtheit der Deutschen oder auch Österreichischen Bevölkerung länger und intensiver ausgesetzt ist, wie jener des/der Lehrers/in. Durch die jahrelange Konfrontation mit Lehrpersonen, die man sich zum einen nicht aussuchen kann und die man zum anderen verantwortlich für den eigenen Misserfolg macht, wird den Lehrpersonen oftmals ein bitterer Beigeschmack angehängt. So denkt ein Großteil der Bevölkerung über den Beruf Lehrer/in Bescheid zu wissen und über sie urteilen zu dürfen. Sie erleben den Lehrberuf als einen, der zum Großteil vormittags stattfindet. So entsteht die Vorstellung, Lehrer/innen würden nur halbtags arbeiten und hätten viel zu viel Freizeit, für welche sie doch bitte nicht aus der Staatskasse bezahlt werden sollten. Aus dieser Annahme formuliert Rothland das Charakteristikum des zweigeteilten Arbeitsplatzes. Schließlich ist der Arbeitstag einer Lehrkraft keineswegs zu Mittag zu Ende, sondern wird am Abend oder an den Wochenenden fortgesetzt. Die bereits angesprochene unfreiwillige Zusammenarbeit, ist jedoch nicht nur auf Seiten der Schüler/innen, sondern vor allem auch auf Seiten der Lehrpersonen, ein besonderes Charakteristikum

des Lehrberufs. Denn aus welchen Persönlichkeiten sich eine Klasse zusammensetzt, kann durch die Lehrperson in keiner Weise beeinflusst werden. Eine Lehrperson kann sich ihre „Klienten“ somit nicht aussuchen und ist den Entscheidungen der Administration unterstellt. Auch Schweer (2014, S. 252) schreibt von einem asymmetrischen und unfreiwilligen Lehrer-Schüler-Verhältnis. Er schreibt diesem Verhältnis große Auswirkungen auf die Bindung an die Schule selbst zu. Die sich oftmals bereits in der Grundschule manifestierende „Schulunlust“ komme durch ein ausgewogenes Verhältnis weniger leicht auf. Außerdem, so Combe und Kolbe (2008, S. 859), existieren zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen heterogene Bedeutungswelten. Diese entstehen zum einen durch das Zusammentreffen getrennter, kulturell unterschiedlicher Milieus und zum anderen durch unterschiedliche Altersgruppen, Stile und Lebensbereiche. Als weiteres, typisches Charakteristikum, beschreibt Rothland (2013, S. 26-27) die Fehlende Rückmeldung über Erfolge. Selten werden Lehrpersonen für ihren Einsatz und ihr Engagement gelobt und niemals wirkt sich ihre Leistung auf ihren Gehalt aus. Diese Tatsache, treibt anfänglich motivierte und überaus eifrige Lehrkräfte oft dazu, ihre Ansprüche herunterzufahren und nur noch nach einfachen Linien zu arbeiten. Zu diesem Punkt führen Combe und Kolbe (2008, S. 859) an, dass auf Grund dieser fehlenden Rückmeldungskultur Unsicherheiten der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Gütemaßstäbe und ihres eigenen Handelns entstehen. Dies wirkt sich in weiterer Folge negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen aus. Stützend auf die durch die Kulturministerkonferenz, im Jahr 2000 verabschiedete Aufgabenbenennung, führt Rothland (2013, S. 28) die folgenden Aufgaben einer Lehrperson an:

Zum ersten sollen Lehrpersonen, unter Berücksichtigung der Lehrpläne unterrichten. Bereits an zweiter Stelle wird das Erziehen der Schüler/innen angeführt. Hierbei wird auf die Übernahme von Verantwortung für sich und andere plädiert. Weiter ist es die Aufgabe einer Lehrkraft, die Leistungen der Schüler/innen zu beurteilen und rückmelden zu können. Im Falle einer Lernschwierigkeit, muss eine Lehrperson außerdem in der Lage sein den/die betreffende/n Schüler/in bzw. seine/ihre Eltern beraten zu können. Fachwissen und Kompetenzen weiterzuentwickeln wird ebenfalls vorausgesetzt. Hierbei kann bzw. soll die Hilfe des Kollegiums, aber auch externe Fortbildungskurse in Anspruch genommen werden. Auch die Weiterentwicklung der eigenen Schule, sollte ein Anliegen jeder Lehrperson darstellen. Diese Charakteristika, ergänzen Van Dick und Stegmann (2013, S. 43) um das Charakteristikum der

Belastung, der Beanspruchung und des Stress', das der Lehrberuf mit sich bringt. Wie bereits angerissen, besteht die Aufgabe einer Lehrperson nicht nur darin den Kindern Wissen zu vermitteln und Fertigkeiten zu lehren, sie muss darüber hinaus auch dem gesetzlich vorgeschriebenen Erziehungsauftrag nachkommen. Dieser staatliche Erziehungsauftrag verpflichtet die Lehrer und Lehrerinnen dazu moralische Einstellungen und Haltungen im Zusammenhang des Unterrichts zu vermitteln. Genauer sollen die Schüler/innen auf ihrem Weg zur (moralischen) Mündigkeit, zur geistigen Urteilsfähigkeit und Wachheit, zur vernunftgemäßen und ethisch reflektierten Verarbeitung des Wissens, begleitet werden. Dies soll wertneutral und wertoffen stattfinden und die Schüler/innen keinesfalls in eine der Lehrperson präferierten politisch-radikalen Seite lenken. Der wertneutralen Erziehung sind jedoch auf ganz natürliche Weise Schranken gesetzt. Schließlich leben wir immer in einer bestimmten geschichtlich-kulturellen Situation und das darin stattfindende Erziehungsgeschehen kann sich von diesen Traditionen nicht so einfach losreißen. (vgl. Matthes, 2014, S. 234-237) Auch Ammann (2004, S. 122f.) schreibt dem Beruf des/der Lehrers/in eine Sonderstellung zu. Gerade Lehrpersonen in der Volksschule, welche durch ihren thematisch breiten Unterricht weniger die Möglichkeit haben sich von fachwissenschaftlicher Seite her zu definieren, unterliegen oft dem Vorwurf, dass jeder andere ihren Beruf ebenso gut ausüben könnte als er/sie selbst. Diese geringere Spezialisierung des berufsspezifischen Wissens führt nicht selten zu Auseinandersetzungen mit den sich für Erziehungswissenschaftler/innen haltenden Eltern. Weiter sind Lehrkräfte durch die Weisungsabhängigkeit als Beamte in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt und haben eine Klientel zu betreuen, die durch die Schulpflicht gezwungen ist die Schule zu besuchen. Ammann verweist an dieser Stelle auf die spezielle Anforderungsstruktur des Lehrberufs:

„LehrerInnen sind nicht nur Vermittler von Wissen, sondern haben Vorbildfunktion, intendieren Menschenbildung und vermitteln kulturell gefestigte Werte. Lehrpersonen mit einer „instrumentellen“ Berufshaltung können dies kaum glaubhaft und effektiv leisten“.

Ernst (2014, S. 50ff.) analysiert in seinem Beitrag die persönliche Zufriedenheit von Lehrkräften und bezieht sich dabei konkret auf das Unterrichtsfach „Bewegungszentrierter Unterricht“. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich

Sportlehrkräfte mit ihrem Fach voll und ganz identifizieren. Im Gegensatz zu anderen Gegenständen, gelingt es Sportlehrkräften durch eine weitgehend freie Unterrichtsgestaltung und der vielfältigen Inklusionsmöglichkeiten, den Großteil der Schüler/innen zu erreichen. Durch die abwechslungsreich gestaltbaren Inhalte und auch der Möglichkeit das Schulgebäude verlassen zu dürfen, können Sportlehrkräfte ihrer eigenen Freude am Sport durch eigensportliche Tätigkeit im Unterricht nachkommen. Darüber hinaus, ist es Sportlehrkräften möglich, durch die zur Schau Stellung ihrer eigenen sportmotorischen Fähigkeiten, den Status eines Vorbildes einzunehmen und somit Anerkennung seitens der Schüler/innen zu genießen. (vgl. Ernst, 2014, S. 50-58)

4.4. Zusammenfassung

Der „Bewegungszentrierte Unterricht“ steht in einem Widerspruch hinsichtlich der an ihn gestellten Erwartungen und der Ausbildung der Lehrpersonen hierzu. Durch das Studium im Bereich der Primarstufe, sollen die angehenden Lehrer und Lehrerinnen jedoch für den Unterricht einer Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtsfächer ausgebildet werden. Durch das Curriculum, wie auch im späteren Unterricht, ergibt sich eine Schwerpunktsetzung auf die Gegenstände Mathematik, Schreiben und Lesen. Die Vorbereitung für den „Bewegungszentrierten Unterricht“ findet man (gemessen an den ECTS) vor „Bildnerische Erziehung“, an vorletzter Stelle. Trotz des in der Literatur vielfach erforschten, und auch im folgenden Kapitel 5 beschriebenen großen Einflusses von Bewegung und Sport auf die geistige, wie kognitive Entwicklung der Kinder, leisten Österreichs Volksschulen sowohl in der Ausbildung, als auch in der Umsetzung im Unterrichtsalltag, einen viel zu kleinen Beitrag dazu.

Doch nicht nur der Umfang des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, sondern auch die Authentizität der Lehrpersonen, welche als klassenführende Lehrer und Lehrerinnen, die jedes Unterrichtsfach unterrichten müssen, wird in Frage gestellt. Frommel (2014, S. 148) und Greier (2007, S. 152) schreiben der jeweiligen Lehrperson auf den Erfolg des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ einen großen Einfluss zu. Werden diese Unterrichtseinheiten von Lehrpersonen durchgeführt, die zum einen eine zu kurze Ausbildung dazu genossen haben und zum anderen sich teilweise mit

der Materie nicht identifizieren können, kann sich dies negativ auf die Begeisterung der Kinder zu Bewegung und Sport auswirken.

5. Bewegung und Sport als grundlegender Entwicklungsbeitrag

Kleiner und Greier (2013, S. 7) beschreiben die gesundheitliche Situation österreichischer Kinder und Jugendlicher als alarmierend, habe doch die körperliche Aktivität und die Leistungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter in den vergangenen drei Jahrzehnten kontinuierlich abgenommen. Diese Beobachtung wurde bereits vielfach festgestellt, doch woraus könnte diese abnehmende Aktivität resultieren? Schwaner-Heitmann (1995, S. 113) beschreibt die folgenden Faktoren als mögliche Verursacher der durch mangelnde Aktivität immer häufiger vorkommenden Auffälligkeiten der Kinder:

Durch die Berufstätigkeit der Eltern ergeben sich meist kleine Familieneinheiten, die kaum Gelegenheiten bieten soziales Miteinander einzuüben. In den oftmals mit Spielsachen überfüllten Kinderzimmern und vor allem vor dem Fernseher, verbringen die Kinder viel zu viel Zeit, anstatt sich im Freien körperlich auszutoben und kleine Abenteuer in der Natur zu erleben. Indem sich Kinder immer mehr in ihre Kinderzimmer zurückziehen, wird ihr natürlicher Bewegungsdrang nicht befriedigt. Die Autorin beschreibt darüber hinaus ein Bedürfnis der Kinder nach Weitläufigkeit und Größe des Geländes, nach natürlichem Untergrund, nach der Möglichkeit mit anderen Kindern gemeinsam zu spielen, sich aber auch zurückziehen zu können. (vgl. Schwaner-Heitmann, 1995, S. 169)

Im folgenden Unterkapitel soll nun darauf eingegangen werden, welche Auswirkungen die mangelnde Bewegung unserer Kinder zur Folge hat. Im Zusammenhang dieser Arbeit stehen hierbei vor allem Volksschulkinder im Zentrum der Betrachtung.

5.1. Zur Bedeutung von Bewegung und Sport für Kinder im Grundschulalter

Salzmann (2013, S. 585) schreibt Bewegung eine grundlegende Bedeutung für den Entwicklungsverlauf eines Kindes zu. Die Tatsache, dass es ohne frühkindliche Bewegungserfahrungen keine Persönlichkeits- und in der Folge keine Identitätsentwicklung gibt, wurde seiner Meinung nach bislang unterschätzt. Seyda, Kamper,

Serwe und Thienes (2008, S. 189) beschreiben das Volksschulalter als jenes, in dem der höchste Zuwachs an koordinativer Leistungsfähigkeit erzielt und somit auch die Basis für sportliche Fertigkeiten gelegt werden kann. Die Autoren begründen dies durch die Reifung des zentralen und peripheren Nervensystems, das alterstypische Bewegungsbedürfnis und der damit einhergehenden hohen Lernmotivation, sowie die sozialen Prozesse durch den Schuleintritt. Darüber hinaus verfügen Kinder dieses Alters über günstige anthropometrische Voraussetzungen. Auch Greier (2007, S. 17f.) beschreibt das Volksschulalter als eine besonders günstige Phase zur Verbesserung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Schließlich sei es einfacher auf heranreifende, als auf ausgereifte Funktionen und Fertigkeiten Einfluss zu nehmen. Sicherlich sind die im Zusammenhang des Schulsports gesetzten Bewegungsreize viel zu spärlich und stellen insgesamt kein aufbauendes Training zur Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit dar. Doch steigert Bewegung die Hirndurchblutung und somit die Sauerstoffversorgung und die Energiebereitstellung im Gehirn. Darüber hinaus aktiviert Bewegung den Hirnstamm und kann die Funktionen der Gehirnzellen optimieren. Für eine harmonische Entwicklung, in der eine Ausgewogenheit kognitiver, sozialer, emotionaler und körperlicher Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung herrscht, ist Bewegung unerlässlich. In diesem Zusammenhang führt Greier (2007, S. 18) ein Zitat Kretschmers an, welcher bereits vor 25 Jahren (1981) sagte:

„Kinder müssen sich bewegen. Sie daran zu hindern heißt ihre Entwicklung zu behindern!“

Dieses „Verlangen“ nach Bewegung äußert sich unweigerlich auf ganz natürliche Weise Tag für Tag in dem durch ruhiges Sitzen geprägten Schulunterricht. Dazu betont Greier (2007, S. 26), dass Kinder nicht mehrere 50-Minuten-Einheiten hintereinander lang still sitzen können bzw. sollten. Daher ist es notwendig, körperliche Aktivitäten nicht nur auf den ohnehin schon sehr knappen „Bewegungszentrierten Unterricht“ zu beschränken, sondern auch in den Regelunterricht einfließen zu lassen.

Da in den Volksschuljahren Unterschiede in der motorischen Entwicklung deutlich hervortreten, ist es unerlässlich, dass diese Unterschiede in dieser Zeitspanne ausgeglichen werden. Für den „Bewegungszentrierten Unterricht“ in der Schule, bedeutet dies, dass die Kinder von Beginn an motorisch gefördert werden müssen. Auf

diese Weise soll einerseits allen Kindern die gleiche Chance in der Entwicklung gegeben und andererseits weiteren Defiziten vorgebeugt werden. (vgl. Ghanbari, Tietjens, Seidel & Strauß, 2012, S. 238)

Im folgenden Kapitel soll die Frage nach dem Sinn von Bewegung im Zusammenhang des Unterrichtsalltags beantwortet werden. Welche Vorteile bringen Bewegung und Sport für die Kinder und wie wirkt es sich auf kognitive Lernprozesse aus?

5.2. Bewegung und Sport als Einflussfaktor kognitiver Lernprozesse

Dieses Kapitel soll durch ein Zitat von Ungerer-Röhrich, Popp und Wolf (2012, S. 274) eingeleitet werden.

„Die Anstrengung, die ein Kind investiert, wenn es auf dem Weg zu neuen motorischen Errungenschaften ist und die Freude, die es über seinen ganzen Körper ausdrückt, wenn ihm etwas gelungen ist (...) zeigt, dass Bewegung ganz eng mit emotionalen, sozialen und kognitiven Aspekten der Entwicklung verknüpft ist.“

Die Autoren weisen durch diese Zeilen darauf hin, dass sich der natürliche Bewegungsdrang der Kinder, auch durch körperbetonte, emotionale Ausdrucksweisen zeigt. Dies tun sie ganz unbewusst. Als ob sie uns Erwachsene auf die Notwendigkeit von Bewegung und Sport in diesem Alter aufmerksam machen wollten. Denn Bewegung hat für die Entwicklung von Kindern nicht nur die Funktion ihren Körper und sich selbst zu erfahren. Sie lernen auch sich zu verständigen und miteinander kooperieren zu können. Ihre Kreativität und ihr Erfindergeist wird geweckt, sie lernen zu erkunden und zu erforschen. Außerdem lernen sie ihre Gefühle auszudrücken. Sie beginnen sich mit anderen Kindern zu vergleichen und versuchen ihre körperliche Leistungsfähigkeit den Anforderungen anzupassen. (vgl. Ungerer-Röhrich, Popp & Wolf, 2012, S. 273) Wie sich nun Bewegungsreize auf kognitive Lernvorgänge auswirken, soll in den folgenden Absätzen genauer beschrieben werden.

Hollmann (2014, S. 6) beschreibt einen Anstieg der kognitiven Leistungsfähigkeit durch körperliche Bewegung. Er begründet diese Annahme durch einen Anstieg der regionalen Gehirndurchblutung als Folge eines lokal vergrößerten Stoffwechsels.

Vor allem durch Bewegung im aeroben Bereich (z.B. langsames, gleichmäßiges Laufen), komme es zu einer Zunahme des sogenannten „brain derived neurotrophic factors“. Dies stelle eine Voraussetzung für funktionelle und strukturelle Anpassungen dar. So wird die Bildung neuer Kapillaren und in weiterer Folge eine Synap-senhypertrophie (Vermehrung von Verknüpfungen) unterstützt. Darüber hinaus kommt es zu strukturellen Anpassungen (Plastizität) und zu einer Neubildung von Nervenzellen in bestimmten Abschnitten des Gehirns. Diese physiologischen Ver-änderungen führen dann zu einem besseren Lernvermögen, einer besseren Stresstoleranz, beugen durch eine verbesserte Koordinationsfähigkeit Unfällen vor und verbessern die allgemeine Stimmung. Hollmann (2014, S. 11f.) weist darauf hin, dass das Gehirn, im Gegensatz zu anderen Organen, keine feste Struktur be-sitzt. Dadurch können sich Strukturen in Abhängigkeit von Gedanken und auch kör-perlicher Bewegung in Sekunden verändern. Dieser Vorgang wird als die bereits erwähnte Plastizität bezeichnet. In weiterer Folge, so der Autor, könne durch regel-mäßige körperliche Bewegung die schulische Leistung insgesamt verbessert wer-den. Salzmann (2013, S. 588f.) unterstreicht jedoch, dass nicht ausschließlich über die kognitive Leistungsfähigkeit eines Kindes auf dessen Schulfähigkeit geschlos-sen werden kann. Er führt insgesamt vier Bereiche der Schulfähigkeit; so genannte Basiskompetenzen; an, welche sich gegenseitig beeinflussen. Diese vier Bereiche umfassen die emotionale, die soziale, die kognitive und schließlich auch die moto-rische Schulfähigkeit. Als Basiskompetenzen der motorischen Schulfähigkeit führt der Autor Finger- und Handgeschicklichkeit, viso-motorische Koordination, die Fä-higkeit Eigeninitiative zu ergreifen, Belastungen zu erkennen, sowie Gleichge-wichtsfähigkeit an. Darüber hinaus unterstützt Bewegung die Entwicklung der Ent-scheidungsfähigkeit, fördert die Handlungskreativität und das abstrakte Denken. Auch für die psychische, emotionale und soziale Entwicklung leistet Bewegung und Sport seinen Beitrag. So werden, um an dieser Stelle nur ein paar Stichworte her-auszuheben, das Selbstvertrauen gesteigert, die Eigenmotivation erhöht und auch die Kooperations- und Empathiefähigkeit gefördert.

Viele Lehrpersonen haben die positiven Auswirkungen von Bewegung und Sport auf verschiedenste Entwicklungsbereiche durch jahrelange Beobachtungen eben-falls festgestellt. In diesem Zusammenhang kommt Greier (2010, S. 10) durch eine Umfrage in Tirol und Oberösterreich zu dem Ergebnis, dass sich Volksschulleh-rer/innen viel von einer „Bewegten Schule“ erwarten. Die meiste Bedeutung messen

die befragten Volksschullehrer/innen hierbei der Verbesserung der kognitiv-psychologischen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen bei. An zweiter Stelle stehen für sie medizinisch-gesundheitswissenschaftliche Begründungen. Somit kann zusammenfassend formuliert werden, dass sich die Volksschullehrer/innen von einer „Bewegten Schule“ durchaus eine Gesundheitsförderung versprechen, die Erwartung durch die zusätzliche Bewegung eine Verbesserung hinsichtlich kognitiver Lernvorgänge zu erreichen, steht für sie jedoch im Vordergrund. (vgl. Greier, 2010, S. 10) Wissenschaftliche Forschungen bestätigen, dass vielseitige Bewegungsformen nicht nur einen entscheidenden Beitrag für die motorische Entwicklung, sondern auch für die Entwicklung emotionaler, kognitiver und sozialer Kompetenzen Heranwachsender leisten. Daher ist es notwendig den Grundstein für ein gesundheitsorientiertes Bewegungsverhalten in jenem Alter zu legen, in dem die Kinder elementare Bildungsinstitutionen besuchen. (vgl. Salzmann, 2013, S. 583f.) Das folgende Zitat aus Salzmann (2013, S. 588), bringt die in diesem Kapitel beschriebene Notwendigkeit von Bewegung auf den Punkt:

„Bewegung ist nicht alles, aber ohne Bewegung ist alles nichts.“

5.3. Anforderungen an den „Bewegungszentrierten Unterricht“

Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, sorgen Bewegung und Sport nicht nur für Abwechslung und Spaß im oft tristen Schulalltag - Bewegung und Sport leisten darüber hinaus einen grundlegenden Entwicklungsbeitrag. Auf welche Anforderungen diese Erkenntnis an den „Bewegungszentrierten Unterricht“ stellt, soll in diesem Kapitel eingegangen werden. Es soll skizziert werden, wie der „Bewegungszentrierte Unterricht“ heute bzw. in der Zukunft gestaltet werden könnte, um auf die natürlichen Bedürfnisse der Kinder einzugehen und die besondere Lernfähigkeit ihres Alters zu nützen.

Ursprüngliche Motive für die Einbindung sportlicher Aktivitäten in den Schulalltag knüpften weniger an Bedürfnisse und Besonderheiten der Kinder an, sondern waren es die Körper der Schüler/innen zu kräftigen und damit die nötigen Voraussetzungen für persönliche und gesellschaftliche Aufgaben (wie z.B. die Wehrrtüchtigung) zu schaffen. (vgl. Schwaner-Heitmann, 1995, S. 51) An den Unterrichtsstrukturen

von damals hat sich jedoch bis heute nicht viel geändert. Zwar steht die Vorbereitung für den Kriegsdienst nicht mehr im Interesse des Staates, trotzdem werden die Kinder immer noch gezwungen einen Großteil ihrer Zeit, ganz widerwillig ihrer Bedürfnisse, sitzend zu verbringen. Schwaner-Heitmann (1995, S. 93) führte bereits vor etwa 20 Jahren die Notwendigkeit eines Wechsels zwischen Sitzbelastung und bewegungsaktivem Belastungsausgleich für eine gesunde Lebensweise an. Diesem Rhythmus wird das klassische Unterrichtssystem bis heute nicht gerecht. Schwaner-Heitmann (1995, S. 112) hält es daher für günstig, die Klassenfrequenz möglichst niedrig zu halten und die Schüler/innen selbst tätig werden zu lassen. Damit dies möglich werden könnte, sieht die Autorin (1995, S. 153) eine Notwendigkeit großräumiger Bewegungsmöglichkeiten. Nur so könnte das so genannte „leibseelische Gleichgewicht“ der Schüler/innen wiederhergestellt werden. Als besonders wirkungsvoll beschreibt die Autorin den Kindern als ersten Tagesplanpunkt Zeit zu geben sich selbstbestimmt austoben zu dürfen. Ein Ziel des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, so Wittig (2009, S.7), liegt in der möglichst sinnvollen Bewegung vieler Kinder, in der sie ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten schulen und aktiv am Lernprozess teilnehmen. Außerdem sei es ein wesentliches Ziel des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, den Kindern verschiedenste Sportarten vorzustellen bzw. anzubieten, um sie im Idealfall für ein lebenslanges Sporttreiben zu motivieren.

Die Inhalte des „Bewegungszentrierten Unterrichts“, sollten nicht spontan und unreflektiert gewählt werden, sondern eine gewisse Sinnhaftigkeit verfolgen. Diese Sinnhaftigkeit kann sich in Bezug auf Spannung, Leistung, Eindruck und Ausdruck, sowie Geselligkeit, aber auch durch Gesundheit definieren. Auf diese Weise soll der Sport aus verschiedensten Perspektiven in Erfahrung gebracht werden. (vgl. Wittig, 2009, S. 23) Nach Frommel (2014, S. 148f.) sollte der „Bewegungszentrierte Unterricht“, an die Interessen der Kinder anknüpfen und durch Qualität, Dynamik, Abwechslung und Herausforderung gekennzeichnet sein. Jedoch dürfen sich die Inhalte nicht auf eine Reihe einfacher Spiele beschränken. Der Schulsport trägt die Verantwortung sportliche Techniken und damit Kulturtechniken weiterzugeben. Denn genau diese Techniken sind es, die für Heranwachsende den Schulsport ausmachen. Im Hinblick auf weiterführende Ausbildungsmöglichkeiten, darf nicht vergessen werden, dass der Schulsport die Verantwortung trägt den Schüler/innen bestimmte Basics mitzugeben. Außerdem beschreibt Frommel den Schulsport als

beste Trainingsmöglichkeit für Charaktereigenschaften wie Beharrlichkeit, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Salzmann (2013, S. 587) verweist auf den natürlichen Bewegungsdrang der Kinder. Daher muss der „Bewegungszentrierte Unterricht“ in elementaren Bildungseinrichtungen zum einen durch umfangreiche, anregende und kreativ gestaltete Inhalte, aber auch durch eine dem Sport grundsätzlich positiv gegenüberstehende Einstellung der Lehrpersonen und des schulischen Umfeldes, gefördert und unterstützt werden. Wittig (2009, S. 63) führt an, dass der „Bewegungszentrierte Unterricht“ alleine, in seinem Ausmaß nicht wesentlich zu einer Gewichtsabnahme der Schüler/innen führen kann. Es sei darüber hinaus notwendig, die Ernährungsgewohnheiten der Kinder umzustellen. Gelingt es jedoch Kinder zum lebenslangen Sporttreiben anzuregen, kann eine langfristige Änderung der Bewegungsgewohnheiten erzielt werden. Daher sieht der Autor das wesentliche Ziel des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ darin, hierfür die Grundlagen zu schaffen und Freude an der Bewegung zu vermitteln. Die Notwendigkeit der Differenzierung darf in diesem Zusammenhang natürlich auch nicht außer Acht gelassen werden. Der „Bewegungszentrierte Unterricht“ muss so gestaltet werden, dass weniger geübte Kinder in einem ähnlichen Ausmaß, wie ihre leistungsfähigeren Mitschüler/innen Teilhabe finden können. Wird dies nicht gewährleistet, können die mit dem Sport in Verbindung gebrachten negativen Gefühle noch zusätzlich verstärkt werden, welche die Wahrscheinlichkeit auf ein lebenslanges Sporttreiben verringern. (Vgl. Wittig, 2009, S. 63) Angesichts dieser in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Tatsachen, wird der Wunsch nach einer täglichen „bewegungszentrierten Unterrichtsstunde“ immer größer. Um herauszufinden, welche Auswirkungen eine tägliche Stunde Bewegung und Sport auf die körperliche und kognitive Leistungsfähigkeit der Volksschüler/innen hat, nahmen 344 Kinder Nordrheinwestfalens an dem Projekt „Tägliche Sportstunde“ teil. Die Leistungen der Kinder wurden über zwei Messzeitpunkte, mit einem Abstand von zwei Jahren, dokumentiert. Das Projekt kam zu folgenden Ergebnissen: Es kann festgehalten werden, dass jene Kinder, die an diesem Projekt teilnahmen, hinsichtlich ihrer koordinativen Fähigkeiten mit Präzisionsanforderungen, einen höheren Leistungszuwachs aufweisen, als jene Kinder ohne täglich angeleiteter Bewegungszeit. Bei der Überprüfung der geschwindigkeitsbezogenen Koordinationsfähigkeit, kam man zu dem Ergebnis, dass vor allem jene Kinder gut abschnitten, die sowohl einen außerschulischen Sportverein

besuchten, als auch an der täglichen Sportstunde partizipierten. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass sich eine tägliche Stunde Bewegung und Sport nicht wesentlich auf die körperlichen und sozialen Fähigkeiten der Schüler/innen auswirkt. Es muss an dieser Stelle jedoch festgehalten werden, dass durch dieses Projekt lediglich die Quantität und nicht die Qualität an Sportstunden angehoben wurde. (vgl. Seyda, Kamper, Serwe & Thienes, 2008, S. 191ff.) Das folgende Zitat nach Frommel (2014, S. 148) fasst die Aufgaben des Schulsports in wenigen Worten zusammen:

„...Sport macht Freu(n)de, Sport fördert das gesellschaftliche Leben, Sport prägt, Sport bildet.“

5.4. Konsequenzen

Zusammenfassend führt Greier (2007, S. 151) an, dass Kinder, die eine Volksschule besuchen, welche sich bemüht Bewegungsreize zu setzen und zu fördern, die Bewegung nicht auf einen Gegenstand beschränkt, sondern wie selbstverständlich auch in den Regelunterricht und in die Pausen einfließen lässt, in ihrer motorischen Leistungsfähigkeit den Kindern aus einer Volksschule, die diese Werte nicht verfolgt, in mehreren Merkmalen überlegen sind. Durch ein Zitat Müllers (2003), möchte Greier (2007, S. 152) jedoch verdeutlichen, wo bewegungsfördernder Unterricht seine Grenzen aufweist:

„Allerdings können weder fächerübergreifende Bewegungserzieher noch Bewegte Schulen Reparaturwerkstätten für das gesamtgesellschaftliche Problem des Bewegungsmangels sein.“

Auch für Schwaner-Heitmann (1995, S. 47) eignet sich ein fremdbestimmter, vorausgewählter „Bewegungszentrierter Unterricht“ nicht dafür, die vielfältigen und umfangreichen Bedürfnisse aller Kinder nach selbstbestimmten Formen im Spannungsfeld zwischen Ruhe und Aktivität, zwischen alleine und miteinander, zu befriedigen. Nach Ungerer-Röhrich, Popp und Wolf (2012, S. 271) sollten daher neue, bewegte Wege der Entwicklungsförderung eingeschlagen werden. Denn über Bewegung erleben Kinder sich und ihre Umwelt. Das Sammeln von Bewegungserfahrungen bedeutet sich kindgerecht zu bilden. Durch das folgende Zitat nach Frommel

(2014, S. 149) sollen die passenden Worte angeführt werden um dieses Kapitel abzuschließen.

„Wer noch immer der irrigen Meinung ist, im Schulsport kürzen oder gar streichen zu müssen, hat nicht begriffen, dass Sportunterricht und Schulsport Bildung auf höchstem Niveau sind.“

5.5. Zusammenfassung

Nach Seyda, Kamper, Serwe und Thienes (2008, S. 189) stellt das Alter in dem Österreichs Kinder den Großteil ihrer Zeit sitzend in der Volksschule verbringen, jenes Alter dar, in dem der höchste Zuwachs an koordinativer Leistungsfähigkeit erzielt werden kann. Auf diese grundlegende motorische Basis, können dann sportliche Fertigkeiten aufgebaut werden. Greier (2007, S. 17f.) unterstützt diese Behauptung. Er fügt hinzu, dass Bewegung und Sport die Hirndurchblutung steigern. So komme es zu einer besseren Sauerstoffversorgung und Energiebereitstellung im Gehirn. Für den Schulalltag bedeutet diese durch Bewegungsreize gesteigerte Hirndurchblutung verbesserte Konzentrationsleistungen. Schwaner-Heitmann (1995, S. 153) schreibt von einem „leibseelischen Gleichgewicht“, das aufrecht erhalten bleiben muss. Denn durch zu langes Sitzen werde der natürliche Bewegungsdrang der Kinder unterdrückt. Greier (2007, S. 151) führt an, dass es nicht ausreiche Bewegungsreize ausschließlich im „Bewegungszentrierten Unterricht“ zu setzen. Bewegung muss daher, wie selbstverständlich, auch in den Regelunterricht und in die Pausen miteinfließen.

6. Forschungsmethodik im empirischen Teil

Um die Forschungsfrage der Zufriedenheit von Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen mit dem „Bewegungszentrierten Unterricht“ beantworten zu können, bieten sich im Bereich der qualitativen Sozialforschung eine Reihe an Möglichkeiten an. Durch das Kapitel sechs soll hierzu ein grundlegender Überblick zur qualitativen Sozialforschung gegeben werden. Welche Ziele verfolgt sie und welche Basismethoden gibt es? Wodurch charakterisieren sich die unterschiedlichen Interviewvarianten und welche eignet sich am besten für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit? Anschließend soll durch das Kapitel 6.2. die Methode der Datenerhebung erläutert werden. Im Hinblick auf die im Zusammenhang dieser Arbeit verwendete Methode des narrativen Interviews, wird dahingehend genauer eingegangen.

Die qualitative Sozialforschung zielt darauf ab, Lebenswelten „von innen heraus“ und aus der Sicht des oder der handelnden Menschen zu beschreiben. Dadurch soll ein besseres Verständnis über soziale Wirklichkeit(en) geschaffen werden. Außerdem sollen Deutungsmuster, Abläufe und Strukturmerkmale berücksichtigt werden. (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2003, S. 14) Das folgende Zitat nach Flick, Kardorff und Steinke (2003, S. 14) soll in diesem Zusammenhang für ein besseres Verständnis des Anspruchs qualitativer Sozialforschung sorgen:

„Vielmehr nutzt sie das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnet.“

Die drei wesentlichen Ziele nach Flick (1996, S. 28ff.) qualitativer Forschung lauten:

- die Erfassung subjektiver Sichtweisen
- die Erforschung der interaktiven Herstellung sozialer Wirklichkeiten
- die Identifikation der kulturellen Rahmungen sozialer Wirklichkeiten

Als die **drei Basismethoden der nicht-standardisierten Datenerhebung** führt Spöhring (1995, S. 121-207) die Nicht-standardisierte teilnehmende Beobachtung in natürlichen Sozialsituationen, die Qualitative Inhaltsanalyse und das Qualitative Interview an. Der Beschreibung dieser drei Methoden, sollen die folgenden Absätze gewidmet werden.

Die Nicht-standardisierte teilnehmende Beobachtung menschlichen Verhaltens kann nach fünf Dimensionen gegliedert werden. So kann die Beobachtung verdeckt oder offen stattfinden, der/die Beobachter/in kann am Geschehen teilnehmen oder unbeteiligt bleiben. Die Beobachtung kann sich nach vorab festgelegten Schemata richten oder freien Spielraum lassen. Sie kann also standardisiert oder nicht-standardisiert sein. Die Situation kann in ihrem natürlichen Umfeld oder in einem künstlich geschaffenen Setting stattfinden. Die letzte der fünf Dimensionen bezieht sich auf die Selbst- oder Fremdbeobachtung. Hierbei geht es darum, ob der/die Beobachter/in sein/ihr eigenes oder fremdes Verhalten registriert. Die Nicht-standardisierte teilnehmende Beobachtung findet vor allem bei der Erforschung fremder, sozialer Milieus oder Kulturen Gebrauch. (vgl. Spöhring, 1995, S. 121-123)

Durch **die empirische Inhaltsanalyse** können ursprüngliche, sozialwissenschaftliche Daten gewonnen werden. Außerdem ist sie auch zur Auswertung solcher Daten, die durch andere Techniken des Datensammelns, wie etwa Befragung oder Beobachtung, ermittelt worden sind, notwendig. Kürzer gefasst dient sie der Datenerhebung zur Aufdeckung sozialer Sachverhalte. Dadurch sollen der Zusammenhang der Entstehung, die Absicht des/der Senders/in, die Wirkung auf den/der Empfänger/in und/oder die soziale Situation geklärt werden. (vgl. Spöhring, 1995, S. 189f.) Spöhring (1995, S. 191) führt vier Vorteile der Inhaltsanalyse gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Datenerhebungsmethoden an. Zum einen ist die Inhaltsanalyse nichtreaktiv. Das bedeutet, dass sie den untersuchten Teil sozialer Wirklichkeit nicht verändern kann, da der/die Kodierer/in für gewöhnlich nicht in di-

rekten Kontakt mit den dem Textkörper zu Grunde liegenden Kommunikationsteilnehmer steht. Als zweiten Vorteil führt der Autor die Akzeptanz unstrukturierter Materials an. So erlaubt die Inhaltsanalyse natürlich entstandene oder bereits vorliegende Materialien auszuwerten. Als weiteren Vorteil beschreibt Spöhring die Berücksichtigung des Kontextes. Als vierten und letzten Vorteil verweist er auf die Größe der Datenmenge, die durch die Inhaltsanalyse verarbeitet werden kann. Allerdings betont er an dieser Stelle, dass hierfür standardisierte, möglichst elektronisch-automatisch durchführbare Varianten vorzuziehen sind.

Das Qualitative Interview, als dritte Basismethode, ist die häufigste Methode sozialwissenschaftlicher Datenerhebung. Sozialwissenschaftliche Befragungen werden in erster Linie angewendet um etwas zu entdecken oder zu messen bzw. Häufigkeitsverteilungen zu erstellen. Oftmals werden sie jedoch auch dazu verwendet statistische Beziehungen zu interpretieren und zu verfeinern. (vgl. Spöhring, 1995, S.147-151) Unter einem Interview wird eine planmäßige Befragung mit wissenschaftlicher Zielsetzung verstanden. Dabei wird die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen zur Preisgebung verbaler Informationen veranlasst. Bei einem Interview handelt es sich um eine künstliche Befragungssituation. Die Personen sind sich normalerweise fremd, ihre Beziehung ist asymmetrisch und die Informationen, die die interviewte Person preisgibt, bleiben für sie folgenlos. Spöhring beschreibt fünf verschiedene Funktionen von Interviews. So ist die Funktion eines ermittelnden Interviews Informationen zu gewinnen. Ein informatorisches Interview hat das Ziel deskriptive Tatsachen zu erfassen, ein analytisches orientiert sich an Theorien der Sozialforschung, während das diagnostische Interview ein Merkmalprofil der befragten Person erhebt. Im vermittelnden Interview wird die interviewte Person zum Objekt einer beeinflussenden Kommunikation mit dem Ziel ihrer Veränderung. (vgl. Spöhring, 1995, S. 147-181) Im Vergleich zu den eingeschränkten Möglichkeiten standardisierter Befragungen, können durch Qualitative Interviews Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in einer offenen Form erfragt werden. Selbstinterpretationen und Alltagstheorien können erhoben werden und durch die Möglichkeit einer schlussfolgernden Verständigung, gelangen offene und teilstandardisierte Interviews zu Ergebnissen, die in ihrer Entstehung einen weitaus persönlicheren Charakter haben. (vgl. Hopf, S. 350) Qualitative Interviews unterscheiden sich insofern von standardisierten Interviews, als dass es keine vorgegebenen

Antwortkategorien gibt. Die Perspektive des/der Befragten muss daher erst erschlossen werden. Für gewöhnlich werden in qualitativen Interviews entlang eines vorbereiteten Leitfadens mehr oder weniger „offene“ Fragen gestellt. Die interviewte Person soll bei der Formulierung ihrer Antworten möglichst frei sein. Natürlich ergibt sich daraus ein höherer Arbeitsaufwand bei der Auswertung. Schließlich müssen frei formulierte Antworten intensiv interpretiert werden. (vgl. Küsters, 2006, S. 20) Dem qualitativen Interview, welches einen Grundstein in der qualitativen Sozialforschung darstellt, kommt mittlerweile volle wissenschaftliche Anerkennung zu. Als vielfältiges und differenziertes Forschungsinstrument, findet es einen breiten Anwendungsbereich. (vgl. Lamnek, 2002, S. 157)

Spöhring (1995, S. 163-189) führt **vier spezielle qualitative Interviewvarianten** an. Das fokussierte, das problemzentrierte, das ethnographische und das narrative Interview. In den folgenden Absätzen soll ein kurzer Überblick dieser vier Varianten gegeben werden.

Das Fokussierte (zentrierte) Interview:

Bei einem fokussierten Interview richtet sich die offene Gesprächsführung an einen thematischen Brennpunkt. Dieser Brennpunkt bezieht sich auf ein spezifisches Reizmaterial, welches beispielsweise durch einen Film oder einen Artikel dargestellt werden kann. Die Besonderheit dieser Interviewvariante liegt zum einen in der Nicht-Beeinflussung des/der Befragten. Durch eine nicht-direkte Gesprächsführung wird der interviewten Person die Gelegenheit gegeben über Dinge zu erzählen, die ihr von zentraler Bedeutung sind.

Das problemzentrierte Interview:

Die Besonderheit hierbei liegt im Ausgangspunkt. Die Untersuchung legt ihren Fokus von Beginn an auf eine vom/von der Forscher/in festgelegte gesellschaftliche Problemstellung. Dabei werden die objektiven Rahmenbedingungen und die Alltagskontexte der befragten Person miteinbezogen, so dass sie ihre eigenen Zusammenhänge entwickeln kann. Der/die Forscher/in legt zwar das Thema (Problem) fest, nimmt jedoch keine Eingrenzung oder Ausdifferenzierung vor.

Das ethnographische Interview:

Bei einem ethnographischen Interview handelt es sich vielmehr um eine wenig strukturierte Unterhaltung. Das Ziel des/der Forscherin ist es gezielt Insider-Kenntnisse einzuholen. Ein entscheidender Unterschied zu anderen Interviewtechniken liegt darin, dass die befragte Person keine unterlegene Rolle, sondern beispielsweise die eines Lehrers, Betreuers, Vermittlers oder Ratgebers einnimmt. Es herrscht somit eher eine umgekehrte Asymmetrie. Der/die Forscher/in gerät in eine Abhängigkeit des persönlichen Wohlwollens und der Auskunftsbereitschaft seiner/ihrer Kontaktpartner.

Da die vierte qualitative Interviewvariante im Zusammenhang dieser Arbeit angewendet wurde, reicht eine überblicksmäßige Charakterisierung an dieser Stelle nicht aus. Das folgende Kapitel widmet sich daher ausschließlich den Besonderheiten des narrativen Interviews.

6.1. Das Narrative Interview

Die Methode des „Narrativen Interviews“ wird zur Erforschung der sozialen Realität bzw. von Veränderungsprozessen eingesetzt. Insbesondere in der biographisch-lebensgeschichtlichen Forschung. Es geht von der Grundannahme aus, dass sich selbst erlebte Ereignisse am besten in Erzählungen und schließlich als Textform darstellen lassen. (vgl. Heinze, 2001, S. 168) Es wurde in den 1970er Jahren von Fritz Schütze entwickelt und dient der Erhebung sozialwissenschaftlicher Daten. Diese können sowohl empirisch ausgewertet als auch interpretiert werden. Daher stellt es unter den sozialwissenschaftlichen Methoden eine Ausnahme dar. Das „Narrative Interview“ findet sehr häufige Anwendung und zählt daher neben der „Unstrukturierten teilnehmenden Beobachtung“ zu den wichtigsten Methoden qualitativer Sozialforschung. Manche Autoren bezeichnen sie sogar als die „Königin“ unter den soziologischen Methoden. Heinze betont jedoch auch, dass es sich keinesfalls um ein „schnelles“ Verfahren handelt. Das Ziel besteht schließlich darin, einen Text als Grundlage einer methodisch kontrollierten Interpretation herzustellen. Hierbei bedarf es einer Kontaktaufnahme mit potentiellen Interviewpartnern/innen, der Durchführung der Interviews und schließlich der Transkription von einem Tonband oder einer Videoaufzeichnung. (vgl. Heinze, 2001, S. 166)

Ziel eines Narrativen Interviews ist es, etwas über die soziale Wirklichkeit in Erkenntnis zu bringen. Küsters (2006, S. 18) beschreibt diese so genannte soziale Wirklichkeit als ein Prozessgeschehen und nichts Statisches. Es ist daher ein Prozess, als es prinzipiell in jeder Interaktionssituation neu aktualisiert und ausgehandelt werden muss. Bei der Befragungsform des Narrativen Interviews bittet man den/die Befragte/n, eingeleitet durch eine Eingangsfrage, um die Erzählung eines Ereignisses oder einer Erfahrung, die er/sie selbst erlebt hat. Dabei soll die Erzählung von dem/der Interviewer/in möglichst nicht unterbrochen werden. Die Erzählung wird erst durch die interviewte Person abgeschlossen. Der/die Interviewer/in hört dabei still, aber aufmerksam zu. Durch sein/ihr aufmerksames Zuhören und seiner/ihrer interessierten Gestik, kann der Redefluss verstärkt werden. Bricht die interviewte Person die Erzählung ab, können so genannte immanente Nachfragen gestellt werden. Diese sollten sich auf bereits erwähnte Inhalte beziehen und zu weiteren, ergänzenden Erzählungen auffordern. (vgl. Küsters, 2006, S. 13) In der Verteilung des Rederechts liegt beim Narrativen Interview eine klare Asymmetrie vor. So beschränkt sich der/die Interviewer/in ganz auf die Rolle des/der aufmerksamen Zuhörers/in. Es entsteht dadurch zwar eine mehr oder weniger unnatürliche Interviewsituation, dennoch basiert sie auf ganz natürliche Kommunikationsmechanismen, welche sie sich zunutze macht. Denn das Hauptziel des alltäglichen Stehgreiferzählens ist es, eine unwissende und unbeteiligte Person durch eine möglichst genaue und ausführliche Beschreibung über etwas zu informieren. Dies soll eine Teilhabe am Geschehen und ein Verständnis für die jeweilige Handlung bewirken. (vgl. Küsters, 2006, S. 22) Das Erzählen eignet sich nach Heinze (2001, S. 170) insofern für die Erforschung sozialer Realitäten, als dadurch subjektive Bewusstseinsabläufe kommunizierbar werden. Man geht nämlich davon aus, dass thematische und temporäre Verknüpfungen von Textabschnitten nicht zufällig oder beliebig passieren. Um an möglichst wahrheitsgetreues und authentisches Material zu gelangen und im Vorfeld bereits ausgearbeitete Statements zu vermeiden, ist es bei einem Narrativen Interview wesentlich, dass die interviewte Person die Fragen vor dem Interview noch nicht gesehen hat und es sich somit um eine Stehgreiferzählung handelt. (vgl. Küsters, 2006, S. 13f.)

Im folgenden Absatz sollen die Grenzen des qualitativen Interviews aufgezeigt werden.

Denn auch bei qualitativen Leitfadeninterviews können Verzerrungen der Antworten entstehen. So z.B. durch die stets durch unser Umfeld und unsere Kultur beeinflusste soziale Erwünschtheit unserer Denkweisen und Handlungen. (vgl. Küsters, 2006, S. 21) Auch Heinze (2001, S. 170) beschreibt einen großen Einfluss vorgegebener sprachlicher Muster und Kultur auf die Inhalte unserer Erzählungen. Außerdem, so Küsters (2006, S. 21) können durch das Interaktionsgeschehen im Interview sowie durch die Art der Fragenformulierung und deren Reihenfolge im Interview Verzerrungen der Antworten passieren. Themen und Begrifflichkeiten werden von Seiten des/der Interviewers/in eingebracht und wirken sich insofern aus, als der/die Befragte kaum noch die Möglichkeit hat seine/ihre Perspektive vollständig zu entfalten. Wird nach „heiklen“ Themen wie etwa Scham oder Schuldgefühl offen gefragt, antworten die meisten Personen darauf mit verklausulierten Formulierungen oder weichen der Frage sogar aus. Vor allem aber das Problem des Zusammenhangs zwischen Kommunikation und Handeln bewirkt große Verzerrungen. Es kann aus den Redehalten nicht diagnostiziert werden, ob das Gesagte tatsächlich handlungsleitend ist. Darüber hinaus kann laut Küsters (2006, S. 30) die Technik des Narrativen Interviews nur dann eingesetzt werden, wenn die interviewte Person selbst tätig oder betroffen im Vorgang involviert war, über den er/sie befragt wird. Dieses untersuchte soziale Phänomen muss einen Prozesscharakter haben. Das heißt, es muss beginnen, sich weiterentwickeln und irgendwann zu Ende sein, um erzählt werden zu können. Auf Seiten der/des Befragten ist es dann jedoch immer unklar, ob die Fähigkeit, die Erzählung im Interview zu entfalten bei allen Gesellschaftsmitgliedern in gleicher Weise ausgebildet ist. Dieses Problem wird durch den Begriff der „Narrativen Kompetenz“ zusammengefasst. Als Technik ungeeignet ist das Narrative Interview bei der Erhebung von Handlungsformen immer wiederkehrender Routinen und alltäglichen, gleichförmigen Verrichtungen. Denn darüber kann nicht erzählt, sondern nur zusammenfassend beschrieben und dargestellt werden.

6.2. Methode der Datenerhebung

Für die Datenerhebung und auch die Datenanalyse gelten in der qualitativen Sozialforschung zwei Prinzipien. Das Prinzip der Offenheit, welches vorsieht eine theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes erst dann vorzunehmen, nachdem die Strukturierung durch die befragten Subjekte erhoben und analysiert wurde. Das Prinzip der Kommunikation geht von einer Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungsobjekt aus. Demnach werden die Kommunikationsregeln der interviewten Person und nicht der wissenschaftlichen Forschung befolgt. (vgl. Küsters, 2006, S. 19)

Heinze (2001, S. 172ff.) beschreibt **vier Auswertungsschritte qualitativer Interviews**:

Den ersten Schritt nennt er „**Formale Textanalyse**“. Hierbei wird der bereits transkribierte Interviewtext in zeitliche Sequenzen und Analyseeinheiten gegliedert. Das Ziel dieses Arbeitsschrittes liegt darin, das Erzählschema freizulegen. Es findet zunächst eine Zuteilung einzelner Textstellen zu verschiedenen Themenbereichen, so genannten Synopsen statt. Um die Textstellen vergleichend zu analysieren, werden sie nebeneinander gehalten. Kelle (2003, S. 491) verweist in diesem Zusammenhang auf Glaser und Strauss, welche diese Auswertungsmethode bereits im Jahr 1967 als die „Methode des permanenten Vergleichens“ beschrieben. Die Inhaltsanalyse systematisiert alltägliches Verstehen. Diese Systematisierung ist notwendig um zu einer verständlichen, wissenschaftlichen Beschreibung zu gelangen. Damit mehrere Texte im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen und zusammengefasst werden können, wird dieses Vorgehen angewendet. Diese transkribierten Informationen werden unweigerlich mit dem Welt- und Sprachwissen des Rezipienten in Verbindung gebracht. Daher kann nicht vermieden werden, dass daraus eine Verschmelzung von text- und rezipienten-generierten Informationen resultiert. (vgl. Groeben & Rustemeyer, 2002, S. 234)

Im zweiten Schritt, der „**Strukturellen Beschreibung**“, wird jede einzelne Sequenz ausgelegt. Das bedeutet, dass interpretationsbedürftige Stellen auf ihre Bedeutungsmöglichkeiten befragt werden. Es empfiehlt sich diesen Arbeitsschritt in einer Gruppe durchzuführen, da dadurch überzogene Interpretationen verhindert werden können.

Als dritten Arbeitsschritt führt Heinze die „**Gesamtformung**“ an. Hierbei geht es darum, die Gesamtgestalt der Geschichte in den Blick zu bekommen. Es scheinen jedoch noch vorläufige theoretische Kategorien auf.

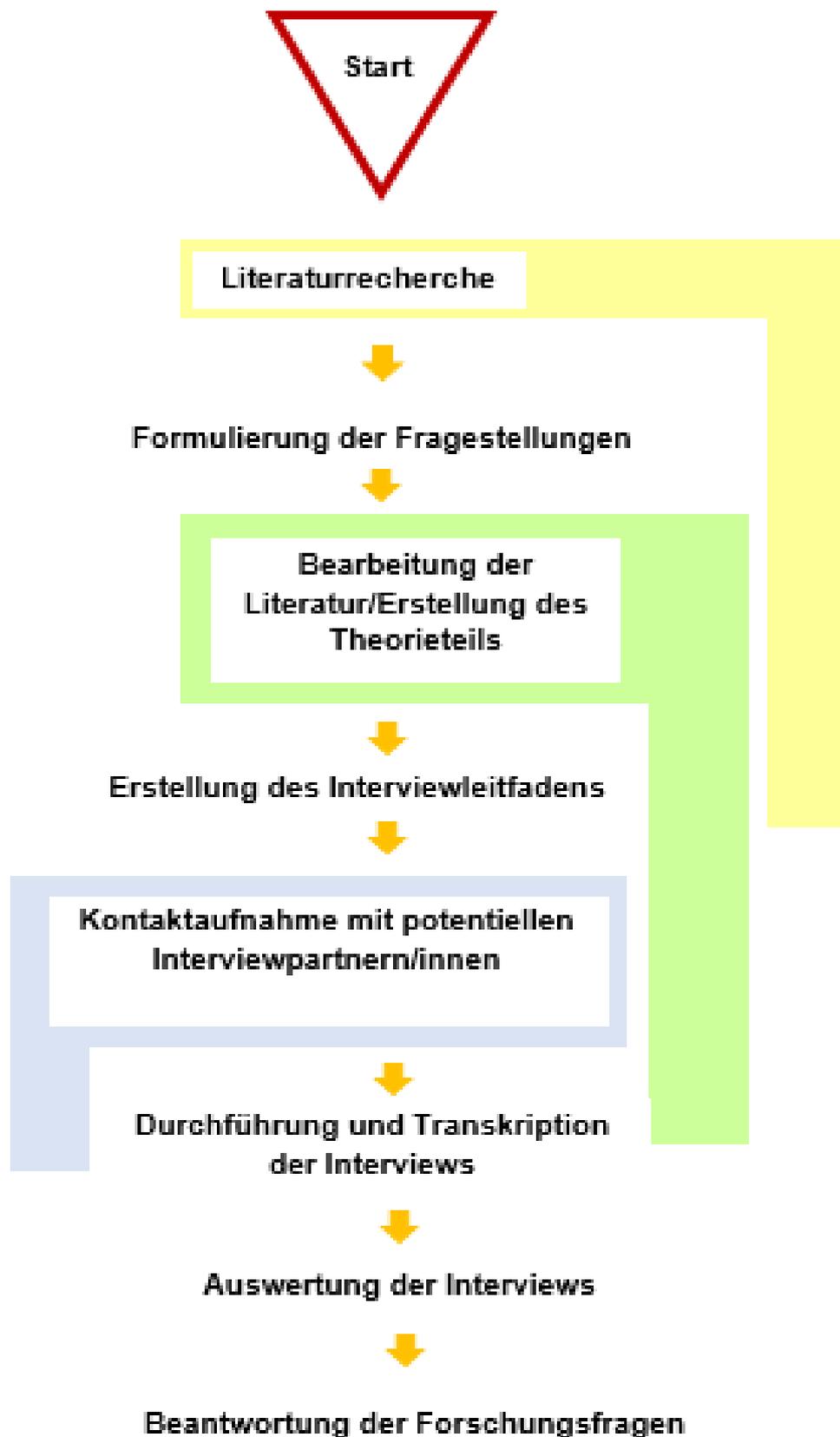
Den letzten Schritt benennt Heinze als „**Wissensanalyse**“. Erst hier werden die theoretischen, wertenden und argumentativen Sequenzen des Interviews miteinbezogen.

Die Verschriftlichung der Interviews orientiert sich an die so genannte Standardorthographie. Das heißt, es werden Begriffe des österreichischen Dialekts hinsichtlich der Normen der geschriebenen deutschen Sprache geglättet, da es nur auf diese Weise möglich ist, einzelne Textpassagen mit Hilfe eines Analyseprogramms zu identifizieren und schließlich auszuwerten. Zwar werden dadurch die Besonderheiten der gesprochenen Sprache vernachlässigt, doch hat es auf inhaltliche Aussagen keinerlei Einfluss. (vgl. Kowal & O'Connell, 2003, S. 441) Die größte Schwierigkeit bei der Auswertung qualitativer Daten liegt nach Küsters (2006, S. 19f.) in der subjektiven Interpretation des/der Forschers/in. Denn die untersuchte Wirklichkeit befindet sich in der Perspektive der interviewten Person. Außerdem sollte die Analyse über die explizit geäußerten Inhalte der/des Befragten hinausgehen und auch jene Bestände erfassen, die nur implizit oder symptomatisch geäußert werden.

6.3. Ablauf

Dieses Kapitel soll einen Einblick in den organisatorischen Arbeitsablauf dieser Diplomarbeit geben. Der Titel „Zur Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern mit dem bewegungszentrierten Unterricht im System Volksschule: Eine qualitative Interviewanalyse.“ dieser Diplomarbeit war ausgeschrieben. Im Zuge der Verfassung der Disposition, wurde mit der Literaturrecherche bereits im Mai 2015 begonnen. Auf Grund vollkommen neuer Auseinandersetzung mit dem Thema der pädagogischen Zufriedenheitsforschung, erwies sich die Recherche zunächst als schwierig, wurde dann schließlich, nachdem sich große Basiswerke herauskristallisierten, immer leichter. Der Schwerpunkt der Recherche verlagerte sich auf den Herbst 2015, hielt jedoch, wie auch die Grafik veranschaulicht, beinahe während der gesamten Bearbeitung an. Im Zusammenhang der Disposition, wurden die drei Hauptfragestellungen, wie im Kapitel 1.2. genauer beschrieben, formuliert. Diese stützten sich auf

bereits erworbene Einblicke in die Literatur und persönlichem Interesse. Die Literatur wurde stets sofort bearbeitet. Dies was nicht zuletzt durch die befristeten Buchentlehnungen der Bibliotheken notwendig. Auf diese Weise entstanden umfangreiche Ordner zu unterschiedlichen Themen, die zu den Forschungsfragen passten oder eine Literaturlbasis darstellten. Naturgemäß wurde von diesem ersten Entwürfen einiges an Material wieder verworfen. Mit fortgeschrittener Bearbeitung der Literatur, wurde das im Zuge der PIN-BEG-VS-Studie bereits vorhandene Leitfadenterview übernommen. Die Kontaktaufnahme mit potentiellen Interviewpartnern/innen passierte ab Dezember 2015. Sie wurden vor allem durch Mundpropaganda angeworben. Es stellte sich jedoch als keine große Schwierigkeit heraus, geeignete Interviewpartner/innen zu finden, so dass alle Interviews inklusive der Transkriptionen bis Mitte Februar durchgeführt werden konnten. Die Transkriptionen wurden zumeist direkt nach der Abhaltung des jeweiligen Interviews vorgenommen. Als dieser doch sehr zeitaufwendige Teil der Arbeit erfüllt war, galt die Aufmerksamkeit erneut der genaueren Bearbeitung der Literatur. Nun jedoch bereits wesentlich zielgerichteter. Auf Grund anfänglicher Schwierigkeiten bei der Erwerbung einer Lizenz des Programms „Maxqda“, fanden die Auswertung der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen erst im April und Mai 2016 statt. Die folgende Darstellung soll diese Beschreibung des Ablaufs graphisch veranschaulichen.



6.4. Zusammenfassung

Zur Erhebung der durch diese Arbeit zu erforschenden Ergebnisse, wird die Methode des qualitativen Interviews herangezogen. Das qualitative Interview, als eine der drei Basismethoden nicht-standardisierter Datenerhebung, stellt die am häufigsten verwendete Methode dar. Die Besonderheit des qualitativen Interviews ist die Möglichkeit eine Person über Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in einer offenen Form zu befragen. Standardisierte Befragungen bieten hierzu oft nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten. Es existieren keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, so dass es der interviewten Person möglich ist, freie Formulierungen zu tätigen. Diese frei formulierten Antworten müssen im Anschluss intensiv interpretiert werden, wodurch sich ein höherer Arbeitsaufwand ergibt. Im Zusammenhang dieser Arbeit wird die Methode des „Narrativen Interviews“ verwendet, welches von der Grundannahme ausgeht, dass sich selbst erlebte Ereignisse am besten in Erzählungen darstellen lassen. Die Methode des qualitativen Interviews stößt jedoch insofern an seine Grenzen, als wir durch unser Umfeld und unsere Kultur stets nach sozial erwünschten Denkweisen und Handlungen agieren. Darüber hinaus befindet sich die untersuchte Wirklichkeit in der subjektiven Perspektive der interviewten Person und kann durch die Interpretation des Auswerters fehlgedeutet werden.

7. Die empirische Untersuchung

Durch dieses Kapitel soll zunächst die Frage geklärt werden, was unter einer empirischen Untersuchung zu verstehen ist und wodurch sie sich charakterisiert. Darüber hinaus wird der Aufbau des Interviewleitfadens beschrieben. Es wird darauf eingegangen, welche Informationen vor der Durchführung des Interviews einzuholen und über welche rechtlichen Grundlagen die interviewten Personen aufzuklären sind. Anschließend soll die erhobene Stichprobe kurz vorgestellt werden. Durch die Anmerkungen zu den Interviews werden persönliche Erfahrungen rund um die Durchführung der Interviews angeführt.

Eine empirische Untersuchung stützt sich auf eine aus Erfahrung oder Beobachtung entstandene Theorie. (vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/empirisch>) Auch eine qualitative Datengewinnung muss sich an etablierten Gütekriterien der herkömmlichen Sozialforschung halten um mess- und vergleichbar zu sein. Diese Gütekriterien sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

Das erste Gütekriterium, die **Reliabilität**, bezeichnet nichts anderes als die Zuverlässigkeit eines Datenerhebungsverfahrens. Um also bei wiederholter Messung dieselben Ergebnisse zu erhalten, ist mit formaler Genauigkeit zu arbeiten. Diese wiederholte Messung muss zu unterschiedlichen Zeitpunkten (intertemporal) und von unterschiedlichen Personen (intersubjektiv) durchgeführt werden können. Kurz gefasst, setzt die Reliabilität die Unveränderlichkeit des Forschungsgegenstandes zu unterschiedlichen Messzeitpunkten und unterschiedlichen Datenerhebenden/innen voraus.

Als zweites Gütekriterium sei die **Validität** kurz beschrieben. Der Begriff „Validität“ bezeichnet die Gültigkeit einer Messung. Es wird der Frage nachgegangen ob tatsächlich das Merkmal gemessen wird, das auch gemessen werden soll. Zur Überprüfung der Gültigkeit beschreibt Spöhring eine Reihe von Datenprüfverfahren. Es kann jedoch behauptet werden, dass Daten, welche durch eine qualitative Erhebung gewonnen wurden, in der Regel valider sind. Dies ergibt sich aus der Tatsache als sie näher am sozialen Feld entstehen und die Informationen nicht durch ein Forscher/innenraster vorsortiert werden. Darüber hinaus werden flexiblere und offenere Methoden angewendet, wodurch eine kommunikative Verständnisbasis existiert.

Als drittes Gütekriterium beschreibt der Autor die **Fruchtbarkeit** einer empirischen Datengewinnung. Die „Fruchtbarkeit“ bezeichnet das theoretische Potential eines Datenbestandes. Sie kann daran gemessen werden, ob sich Verbindungslinien, offensichtliche Widersprüche oder Analogieschlüsse im Datensatz auf tun. (vgl. Spöhring, 1995, S. 27ff.)

7.1. Der Interviewleitfaden

Bei dem im Zusammenhang dieser Arbeit verwendeten Interviewleitfaden handelt es sich um jenen der „PIN-BEG-VS-Studie“. Diese Abkürzung steht für eine methodisch-didaktische Ressourcenanalyse zur Bewegungs-, Ernährungs- und Gesundheitskompetenz. Der Leitfaden wurde von Ao. Univ.-Prof. Dr. Konrad Kleiner zur Verfügung gestellt. Die zur Erforschung der Bewegungs-, Ernährungs- und Gesundheitskompetenz formulierten Fragen, beziehen sich zwar nicht immer direkt auf die Zufriedenheit von Volksschullehrern/innen mit ihrem „Bewegungszentrierten Unterricht“, doch können aus den Narrativen Interviews, Aussagen zur Erforschung dieser verwendet werden. In den nächsten Absätzen soll darauf eingegangen werden, wie dieser Interviewleitfaden aufgebaut ist.

Um Überraschungen zu vermeiden und die interviewte Person über die Rahmenbedingungen zu informieren, werden die Interviewpartner/innen vor Beginn des Interviews über einige allgemeine Informationen aufgeklärt. Diese umfassen die folgenden sechs Punkte:

1. Das Interview wird **auf freiwilliger Basis** durchgeführt. Sowohl der/die Interviewer/in, als auch der/die Interviewpartner/in haben sich freiwillig zur Verfügung gestellt.
2. Es werden noch einmal die **Voraussetzungen** der interviewten Person kontrolliert. Es sollte sich hierbei um eine/n aktiv tätige/n Volksschullehrer/in aus den nordöstlichen Regionen Österreichs handeln.
3. Die interviewte Person muss ihr **Einverständnis** über die Aufzeichnung des Interviews auf einen Tonträger abgeben.

4. Der/die Interviewpartner/in ist darüber zu informieren, dass ihre/seine Aussagen **vertraulich** behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke und anonymisiert verwendet werden.

5. Die interviewte Person soll über die ungefähre **Dauer** des Interviews vorbereitet sein. Sie ist also darüber aufzuklären, dass es 30 bis 45 Minuten in Anspruch nehmen wird.

6. Dieser Punkt betrifft den **Rechtsanspruch**. Die interviewte Person ist einverstanden, dass die Aussagen im Sinne der Projektziele weiterverarbeitet werden und keine Verpflichtungen oder Rechtsansprüche aus dem Interview weder gegenüber den Interviewern, der Projektleitung noch gegenüber Dritten abzuleiten sind.

Erst nach Rückfrage der interviewten Person, ob sie alle Punkte verstanden hat und ob mögliche Unklarheiten beseitigt wurden, wird das Aufnahmegerät eingeschaltet.

Wie durch Hermanns (2003, S. 363) beschrieben, wollen Interviewpartner/innen in den ersten Minuten einen Begriff vom Interview bekommen. Daher folgt als erstes eine Aufklärung hinsichtlich des genauen Themenbereichs des Interviews. Außerdem wird betont, dass es sich bei den gestellten Fragen um keinerlei Wissensfragen handelt und es keine falschen Antworten gibt. Ziel dieses Teils ist es auch, der interviewten Person die Nervosität zu nehmen und für eine vertrauensvolle Stimmung zu sorgen. Nach Hermanns soll in den ersten Minuten eine Situation hergestellt werden, die entspannt und offen ist. Nur so ist der/die Interviewpartner/in auch bereit unterschiedlichste Aspekte ihrer Person und ihrer Lebenswelt preiszugeben. Hierbei ist es die Aufgabe des/der Interviewer/in durch ihre Stimmung, ihre Betonung, ihren Redefluss, ihrer Gestik und Mimik genau dies zu bewirken.

Der Interviewleitfaden selbst ist in sechs Module gegliedert. Jedes Modul umfasst zwei bis acht Hauptfragen, welche wiederum durch Unterfragen ergänzt werden. Insgesamt werden 20 Hauptfragen gestellt. Auf welche Themenbereiche die einzelnen Module näher eingehen, soll in den nächsten Absätzen beschrieben werden.

Durch das erste Modul sollen allgemeine Fragen geklärt werden. Hierunter fallen eine kurze Charakteristik der jeweiligen Schule und eine Beschreibung der Ausstattung hinsichtlich des Bewegungsangebotes. Im zweiten Modul werden Fragen zum schulischen Kontext gestellt. Zum einen soll der Stellenwert des Unterrichtsfachs

„Bewegungszentrierter Unterricht“ im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern geklärt werden. Zum anderen werden die Lehrpersonen auch dazu angehalten, den Stellenwert von Ernährung und Gesundheit in ihrer Schule einzuschätzen. Auch der Stellenwert dieser Themen für Eltern und Kollegen/innen soll dargestellt werden. Darüber hinaus wird die interviewte Person dazu angehalten über Angebote von Schul-Externen ausführlich zu berichten. Im Modul drei wird die Lehrperson ersucht einen kleinen Einblick in ihre Unterrichtsgestaltung zu geben. In diesem Zusammenhang wird unter anderem erfragt, welche Haltung sie den Kindern in Bezug auf Ernährung, Gesundheit und Sport mitgeben möchte und was genau für sie ein „gelingender Unterricht“ bedeutet. Außerdem wird durch eine Reflexion der eigenen Ausbildung, die Zufriedenheit derer erfragt. Zuletzt soll die Lehrperson einen auf sie ganz persönlich zugeschnittenen Fortbildungskurs beschreiben. Durch das Modul vier soll ein Einblick in den Unterrichtsalltag gegeben werden. Hierbei wird nach konkreten Unterrichtsinhalten gefragt. Außerdem wird die Frage geklärt, auf welche Ressourcen die Lehrperson zurückgreift. Im Modul fünf geht es um die derzeitige Klasse der Lehrperson. Das Modul zielt darauf ab, eine kurze Charakterisierung der Klasse zu erhalten. Außerdem wird erfragt, wie die Lehrperson mit den Unterschiedlichkeiten der Kinder umgeht und wie sie das koedukative Setting im bewegungszentrierten Unterricht erlebt. Zum Schluss wird die Lehrperson im Modul sechs auf ein kurzes Gedankenexperiment eingeladen. Hierbei geht es um Änderungswünsche und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des „Bewegungszentrierten Unterrichts“. Schließlich wird die interviewte Person noch gefragt ob sie möglicherweise etwas ergänzen möchte. Der/die Interviewer/in bedankt sich herzlich für die interessanten Einblicke und die Zeit die er/sie in Anspruch genommen hat und schaltet das Aufnahmegerät aus.

Im Folgenden nun der verwendete Interviewleitfaden:

PIN-BEG-VS

Methodisch-Didaktische Ressourcenanalyse zur Bewegungs-, Ernährungs- und Gesundheits- kompetenz

Interviewleitfaden

Datenblatt

(nur zur internen Verwendung)

Das Interview wurde geführt von Herrn/Frau _____

mit Herrn/Frau _____

Code: _____

(3 Buchstaben d. Vornamen des Interviewers + 2 Buchstaben des Nachnamen + fortlaufende Nummer)

Durchführungsdatum: _____

Durchführungsort: _____

Aufzeichnungsgerät: _____

Die Datei wurde gespeichert unter dem Titel

(PIN-BEG-VS_Leitfadeninterview_CODE)

Besondere Hinweise zum Interview:

Einverständniserklärung

Ich habe die allgemeinen Informationen zur Durchführung und Verarbeitung des Interviews im Rahmen der PIN-BEG-VS Studie gelesen und bin mit den angeführten Bedingungen einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift

Allgemeine Informationen

Das Interview wird unter den folgenden Rahmenbedingungen geführt:

1. **Freiwilligkeit:** Beide Interviewpersonen haben sich freiwillig für das Interview zur Verfügung gestellt.
2. **Voraussetzung:** Die interviewte Person wurde über ein Auswahlverfahren seitens Dr. Gundl Rauter für das Interview ausgewählt und erfüllt daher die nötigen Kriterien (aktiv tätige/r Volksschullehrer/in im Burgenland).
3. **Aufzeichnung:** Die interviewte Person ist damit einverstanden, dass das Gespräch auf Tonträger aufgezeichnet wird.
4. **Vertraulichkeit:** Die interviewte Person wurde darüber informiert, dass sämtliche Aussagen ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken und anonymisiert verwendet (keine Namensnennung) und vertraulich behandelt werden.
5. **Dauer:** Die interviewte Person wurde darüber informiert, dass das Interview ca. 45 Minuten in Anspruch nimmt und steht nicht unter Zeitdruck.
6. **Rechtsanspruch:** Die interviewte Person ist einverstanden, dass die Aussagen im Sinne der Projektziele weiterverarbeitet werden und keine Verpflichtungen oder Rechtsansprüche aus dem Interview weder gegenüber den Interviewern, der Projektleitung noch gegenüber Dritten abzuleiten sind.

Nachdem alle Vorbereitungen getroffen und allgemeine Fragen geklärt wurden, wird die interviewte Person gefragt, ob das Interview nun gestartet werden kann.

Einschalten des Aufnahmegerätes

Sehr geehrte/r Frau/Herr [*Interviewperson mit Titel und vollem Namen ansprechen*], ich möchte mich persönlich sehr herzlich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich für dieses Interview Zeit nehmen.

Im folgenden Interview geht es um das Setting Schule und die Vermittlung von Bewegung, aber auch von Gesundheit und Ernährung. Es geht im Rahmen der PIN-BEG-VS Studie - diese kennen Sie ja bereits - darum, Ihnen einige Fragen zu den Themen „Bewegung, Ernährung und Gesundheit“ zu stellen. Die Fragen werden sich darauf beziehen,

unter welchen Arbeitsbedingungen Sie unterrichten, welche Ressourcen und Gestaltungsspielräume Ihnen zur Verfügung stehen, mit welchen Schwierigkeiten Sie konfrontiert sind und in welchen Bereichen Sie sich mehr Unterstützung wünschen würden.

Bei den gestellten Fragen handelt es sich um keinerlei Wissensfragen, es gibt also keine falschen Antworten. Im Vordergrund soll Ihre persönliche Perspektive und Ihr Erleben stehen, und ich möchte Sie bitten, ganz offen zu antworten. Ich werde mich bemühen, Sie nicht zu unterbrechen, und nur gegebenenfalls Zwischenfragen stellen, um Einzelheiten besser verstehen zu können.

Haben Sie noch Fragen, bevor wir mit dem Interview beginnen?

Beginn des Interviews

Modul 1: Allgemeine Fragen zum Einstieg

Zu Beginn möchte ich Ihnen einige allgemeine Fragen stellen.

1. Um alles ein bisschen besser zu verstehen, möchte ich Sie ersuchen, Ihre Schule kurz zu charakterisieren.
 - 1.1. Wie viele Klassen gibt es?
 - 1.2. Wie groß ist das Kollegium?
 - 1.3. Was zeichnet Ihre Schule aus, was ist für Ihr Leitbild typisch?

2. Wie würden Sie die Ausstattung hinsichtlich Bewegungsangeboten in Ihrer Schule beschreiben? (Sporthalle, Aula, Garten, Park, ...)
 - 2.1. Sind Sie mit der Ausstattung zufrieden, im Hinblick darauf wie Sie Ihren Unterricht gestalten möchten? (Räume, Materialien für Bewegungserziehung)

Modul 2: Schulischer Kontext

Mit den nächsten Fragen würde ich gerne mehr über die Schule erfahren, in der Sie unterrichten.

3. Wenn Sie an Ihre Schule im Gesamten denken, welche Rolle spielen Bewegung, Ernährung und Gesundheit in Relation zu anderen Themen?
 - 3.1. Prägen die Begriffe Bewegung, Ernährung und Gesundheit das Bild der Schule nach außen? Stehen Sie z.B. auf der Homepage?
 4. Welchen Stellenwert haben diese Themen Ihrer Einschätzung nach für Ihre KollegInnen?
 5. Wie wichtig sind diese Themen Ihrer Meinung nach für die Eltern?
6. Werden in Ihrer Schule auch Angebote von Schul-Externen zum Thema Bewegung, Ernährung und Gesundheit in Anspruch genommen? Können Sie mir davon berichten?
 - 6.1. Nach welchen Kriterien werden diese Angebote ausgesucht?
 - 6.2. Was beinhalteten die Angebote?
 - 6.3. Wie werden Sie in den Unterricht eingebettet?
 - 6.4. Wie ist Ihrer Einschätzung nach die Resonanz der SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf diese Angebote?
 - 6.5. Wie beurteilen Sie die Nachhaltigkeit dieser Angebote?
 - 6.6. Konnten Sie persönlich Ideen für Ihren Unterricht mitnehmen und später umsetzen?
 - 6.7. Ergaben bzw. ergeben sich ganz allgemein auch Schwierigkeiten im Zusammenhang mit solchen Projekten?

Modul 3: Persönliches

Als nächstes möchte ich Sie bitten, mir einen kleinen Einblick in Ihre Unterrichtsgestaltung zu geben.

7. Wie gehen Sie als LehrerIn mit den Themen Bewegung, Ernährung und Gesundheit im Unterricht um? Welche Bedeutung haben die Themen für Sie im Rahmen der Volksschule ganz allgemein?
 - 7.1. Was ist Ihnen am wichtigsten, den SchülerInnen in diesem Zusammenhang zu vermitteln?
 - 7.2. Welche Haltung möchten Sie Ihren SchülerInnen mitgeben?
 - 7.3. Welches wissensbezogenen Inhalte möchten Sie ihnen vermitteln?
 - 7.4. Was bedeutet für Sie „gelungener Unterricht“ bei der Vermittlung dieser Themen?
8. Wenn Sie an Ihr Studium und an Ihre Ausbildung zurückdenken, inwiefern haben Sie sich mit Bewegung, Ernährung und Gesundheit im Rahmen der Lehrveranstaltungen auseinandergesetzt?
 - 8.1. Haben Sie sich im Rahmen ihrer Ausbildung auf etwas spezialisiert?
 - 8.2. Konnten Sie Ressourcen oder hilfreiche Tipps aus Ihrer Ausbildungszeit mitnehmen?

8.3. Hätten Sie sich etwas gewünscht, das in Ihrer Ausbildung nicht thematisiert wurde?

9. Stellen Sie sich vor, ein Fortbildungskurs würde auf Sie ganz persönlich zugeschnitten werden. Was würde er beinhalten, das Sie für Ihren Unterricht gebrauchen können?

Modul 4: Unterrichtsalltag

Wie sieht es konkret im Unterrichtsalltag aus?

10. In welchen Formen behandeln Sie die Themen Bewegung, Ernährung und Gesundheit mit Ihrer Klasse?
- 10.1. Im Fach Bewegungserziehung: Können Sie mir vielleicht ein konkretes Beispiel von einer Stunde geben, die für Sie besonders gut gelungen ist?
- 10.2. In anderen Gegenständen? Können Sie mir hier ebenfalls ein Beispiel von einer gelungenen Stunde geben?

11. Woher beziehen Sie die Ideen dafür bzw. greifen Sie auf bestimmte Ressourcen zurück?
12. Was ist Ihnen bei der Auswahl der Inhalte besonders wichtig?
13. Gibt es Faktoren oder Umstände, die für Sie dabei erschwerend sind?
14. Angenommen ich wäre eine junge Kollegin - welche Empfehlungen oder Tipps würden Sie mir für den Unterricht von Bewegung, Ernährung und Gesundheit mitgeben?

Modul 5: Klasse

Als letzter Themenbereich möchte ich Ihnen noch einige Fragen zu Ihrer derzeitigen Klasse stellen.

15. Können Sie mir Ihre Klasse kurz vorstellen?

Stichwort Individualität: Kinder kommen aus unterschiedlichen Elternhäusern und bringen unterschiedliche Voraussetzung und Interessen mit.

16. Wie gehen Sie mit den Unterschiedlichkeiten der Kinder um, wenn es um Bewegung, Ernährung und Gesundheit geht?
- 16.1. Wie gehen Sie mit ihrer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit um?
- 16.2. Wie handhaben Sie diese Unterschiede in der Bewegungserziehung im Vergleich zu anderen Fächern?

In den meisten Volksschulen werden Mädchen und Burschen gemeinsam unterrichtet.

17. Wie erleben Sie dieses koedukative Setting?

17.1. Bringt es Vorteile?

17.2. Bringt es auch Schwierigkeiten mit sich?

Modul 6: Abschluss

Damit sind wir am Ende des Interviews angelangt.

18. Zum Schluss möchte ich Sie gerne noch zu einem Gedankenexperiment einladen: Stellen Sie sich vor, Sie hätten die Möglichkeit, die Bereiche Bewegung, Ernährung und Gesundheit intensiver in den Schulalltag zu integrieren. Welche Änderungen würden Sie vorschlagen?
19. Welche Unterstützung brauchen Sie ganz konkret, damit das alles möglich werden könnte?

Das wäre von meiner Seite soweit alles.

20. Gibt es von Ihrer Seite noch etwas, das ich nicht angesprochen habe, das Sie ergänzen möchten?

Vielen Dank für die interessanten Einblicke und dass Sie sich für mich Zeit genommen haben!

Ausschalten des Aufnahmegerätes

7.2. Die Stichprobe

Die Stichprobe sollte 10 Volksschullehrer/innen aus den nord-östlichen Regionen Burgenlands, Wiens und Niederösterreichs umfassen. Merkens (2003, S. 291) betont, dass beim Ziehen einer Stichprobe maximale Variation angestrebt werden sollte. Um also eine möglichst facettenreiche Stichprobe zu erfassen, wurde der Anspruch gesetzt 10 Interviewpartner/innen aus jeweils verschiedenen Volksschulen, aus unterschiedlichen Städten, Bezirken oder Gemeinden zu finden. Darüber hinaus, wurde eine Heterogenität hinsichtlich des Alters bzw. der Berufserfahrung der Lehrpersonen angestrebt. Außerdem sollte es sich, wenn möglich, nicht nur um Lehrerinnen handeln, sondern auch die Ansichten eines Lehrers miteinbezogen werden. Unter 10 Interviews gelang es zwar nur eines mit einer männlichen Lehrperson zu führen, dieses Verhältnis kann jedoch auf die Volksschullehrer/innen-Population Österreichs umgelegt werden.

Wie die folgende Tabelle beweist, wurde die Auswahl der Interviewpartner/innen den gesetzten Ansprüchen durchaus gerecht. Tabelle 6: Daten interviewter Lehrpersonen

Lehrperson Nr.	Berufserfahrung 1= Einsteiger/in 2= Mittelfeld 3= sehr erfahren	Unterrichtsort	Geschlecht
1	2	Edlitz Niederösterreich	W
2	2	Simmering Wien	W
3	3	Bruck an der Leitha Niederösterreich	W
4	3	Neusiedl am See Burgenland	W
5	1	Favoriten Wien	W
6	1	Ebergassing Niederösterreich	W
7	3	Weiden am See Burgenland	W
8	2	Deutschjahndorf Burgenland	W
9	2	Gattendorf Burgenland	W
10	3	Winden am See Burgenland	M

Bei der Suche nach geeigneten Interviewpartnern/innen, kommt nach Merkens (2003, S. 288) so genannten „gatekeepers“ eine zentrale Rolle zu. Sollen beispielsweise Mitarbeiter/innen eines großen Unternehmens interviewt werden, ist es oft notwendig einen der Topmanager und/oder den Betriebsrat auf seiner Seite zu haben. Dem „gatekeeper“, kommt, wie der Name schon sagt, also die Funktion des Toröffners in eine für den/die Interviewer/in unbefugten Bereich zu. Im Zusammenhang dieser Arbeit, bei der Lehrpersonen des Systems Volksschule für die Interviews herangezogen werden sollten, wurde die Rolle des „gatekeepers“ beispielsweise von einem Direktor oder einer erfahrenen, älteren Lehrkraft eingenommen. Die Bekanntschaft meiner Eltern mit einigen Direktoren und Lehrpersonen des nördlichen Burgenlandes, hat mir die Kontaktaufnahme wesentlich erleichtert. War es die ersten zwei oder drei Interviewpartner/innen zu finden noch relativ schwierig, funktioniert es dann umso leichter, wenn man bereits interviewte Personen nach weiteren Personen fragt, die möglicherweise bereit wären ein Interview zu geben. Merkens (2003, S. 293) bezeichnet dieses Vorgehen als „Schneeballmethode“. Der Autor betont aber, dass dieses Vorgehen zu „geklumpten Stichproben“ führen kann, weil es sich bei den Nennungen meist um Personen aus dem Bekanntenkreis handelt. Der Versuch unbekannte Lehrer/innen über ihre e-mail-Adressen anzuschreiben, um genau dies zu vermeiden, scheiterte jedoch kläglich. Unter rund 25 angeschriebenen Lehrpersonen, antwortete lediglich eine. Als dann, kurzer Hand, einfach persönlich in den Volksschulen marschiert wurde, waren die Lehrer/innen sehr interessiert und bereit ein Interview zu geben. Es ist also, nach dieser Erfahrung, zu einfach gedacht, schlicht eine breite Zahl an Lehrpersonen anzuschreiben und ein paar davon, werden sich zu einem Interview bereit erklären. In der heutigen Zeit, in der wir ständig von Fremden angesprochen werden, die uns etwas aufzwingen wollen, haben wir gelernt misstrauisch zu sein und lassen uns seltener spontan auf etwas ein. Darüber hinaus, kann die Vermutung aufgestellt werden, dass nur jene Lehrpersonen etwas über ihren Unterricht preisgeben, die eine gewisse Sicherheit in ihrem Handeln verspüren. Dadurch passiert es leicht, dass sich nur diese Personen bereit zu einem Interview erklären, die denken alles richtig zu machen und eher nicht diejenigen, die sich in der Durchführung ihres Unterrichts unsicher sind.

7.3. Anmerkungen zu den Interviews

Die Methode der qualitativen Interviewanalyse wurde für diese Diplomarbeit ganz bewusst gewählt. Durch die offen gestaltete Form des Narrativen Interviews, gelang es, ganz persönliche Einblicke in den Schulalltag der zehn ausgewählten Interviewpartner/innen zu erlangen. Durch das Bemühen eine freundliche und lustvolle Stimmung zu verbreiten, schien es, als ob sich auch die Interviewpartnern/innen wohl fühlten und es genossen diese interessante Erfahrung machen zu dürfen. Um es den Lehrpersonen so angenehm wie möglich zu machen, wurde sich bemüht die Terminvorschläge der Lehrpersonen wahrnehmen zu können. Außerdem fanden alle, bis auf ein Interview, das direkt in der Schule gehalten wurde, bei den Lehrern und Lehrerinnen zu Hause statt. Alle Lehrpersonen interessierten sich sehr für die Thematik und bemühten sich einen ausführlichen Eindruck über ihren Beruf zu geben. Die Lehrer/innen waren, angeregt durch das Interview, meist auch noch nach Abschluss der Tonaufnahme zu einer Diskussion über den einen oder anderen Punkt bereit. Grundsätzlich waren fast alle Lehrpersonen, wie es für diesen Beruf auch charakteristisch ist, sehr gesprächig. Eine Lehrperson allerdings, sie wurde sehr spontan dazu angehalten, war nicht besonders gesprächig. Sie überlegte bei jeder Frage so lange, dass es notwendig war die Fragen ständig anders zu formulieren bzw. wenn sie etwas preisgab, genauer nachzufragen. Dieses Interview war in der Durchführung zwar mühsam und für die spätere Auflösung sicherlich nicht gerade aufschlussreich, doch bestätigt es die Annahme, dass sich grundsätzlich nur jene Lehrpersonen freiwillig zu einem Interview melden, die sich gerne unterhalten und sich in ihrem Unterricht sehr sicher fühlen. Diese Lehrperson fühlte sich in ihrer Freistunde, wohl etwas überrumpelt. Auch andere Lehrer/innen, vor allem die jüngeren, wirkten zu Beginn des Interviews leicht nervös und versuchten die Fragen des Leitfadens mitzulesen. Andere überlegten sehr lange und versuchten wohl formulierte und gut durchdachte Antworten zu geben. Von Interview zu Interview stieg das Gefühl der Kompetenz und der Vertrautheit seitens der Interviewerin. Durch die bereits gehörten Antworten, kam es zu einem breiten Eindruck des Unterrichtsgeschehens. Es kamen immer wieder dieselben Antworten von völlig unterschiedlichen Lehrern/innen aus völlig unterschiedlichen Schulorten. Was die Stichprobe betrifft, kann von einem glücklichen Zufall gesprochen werden, dass sich auch eine

überaus engagierte Lehrerin aus einer Schule für Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu einem Interview bereit erklärte. Sie lieferte hoch interessante Einblicke in einen ganz besonderen Unterrichtsalltag.

Insgesamt entstand der Eindruck, dass sich die interviewten Lehrpersonen über den großen Stellenwert von Bewegung und Sport im Grundschulalter bewusst sind. Laut ihren Angaben, bemühen sie sich sehr den „Bewegungszentrierten Unterricht“ abwechslungsreich, spannend, aber auch fordernd zu gestalten. Allerdings muss an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass es sich bei allen Interviewpartnern/innen um grundsätzlich und auch privat sehr sportliche Personen handelte. Es wäre sicherlich interessant gewesen eine Lehrperson zu interviewen, die weniger von Sport und Bewegung hält.

7.4. Zusammenfassung

Um mess- und vergleichbar zu sein, muss sich eine qualitative Datenerhebung an die drei Gütekriterien Reliabilität, Validität und Fruchtbarkeit halten. Zur Durchführung der Interviews wurde der durch die PIN-BEG-VS-Studie bereits vorhandene Interviewleitfaden verwendet. Dieser startet, vor Einschalten des Tonaufnahmegerätes, mit einigen für die interviewte Person relevante allgemeine Informationen. Die Fragen der sechs Module des Interviewleitfadens zielen darauf ab, einen Einblick in den Unterrichtsalltag der Lehrpersonen zu erlangen. Dabei geht es konkret um die Umsetzung der Themen Ernährung, Gesundheit und Sport. Die erhobene Stichprobe umfasst zehn Volksschullehrer und – lehrerinnen unterschiedlicher Dienstjahre, die in jeweils unterschiedlichen Volksschulen der nord-östlichen Regionen Österreichs unterrichten. Insgesamt kann von einer reibungslosen Durchführung der Interviews gesprochen werden.

8. Analyse und Auswertung der Ergebnisse

Damit die Ergebnisse einer Erhebung auch für andere nachvollziehbar und überprüfbar sind, muss sich der/die Forscher/in bei der Inhaltsanalyse an methodische Standards bzw. Regeln halten. Nach Mayring (2010, S. 13) erkennt man eine gute Inhaltsanalyse daran, dass sie theoriegeleitet vorgeht. Das bedeutet, dass nicht einfach ein Text referiert, sondern nach theoretisch ausgewiesenen Fragestellungen analysiert wird. Das alles passiert vor einem breiten Theoried Hintergrund, auf dessen Grundlage anschließend Interpretationen geäußert werden können. Kurz gefasst, soll durch die Inhaltsanalyse Kommunikation analysiert werden. Dabei soll systematisch, also regel- und theoriegeleitet vorgegangen werden. Außerdem soll das Ziel verfolgt werden, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen zu können. Als die drei Grundformen des Interpretierens nennt Mayring (2010, S. 65) die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Das Ziel einer Zusammenfassung ist es, das Material so weitgehend zu reduzieren, dass es sich schließlich auf seine wesentlichen Inhalte beschränkt, welche jedoch noch die Eigenschaft besitzen das Grundmaterial abzubilden. Durch die Explikation sollen fragliche Textteile durch zusätzlich herangezogenes Material erklärt werden. Durch die Strukturierung werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert. Dies geschieht unter vorher festgelegten Ordnungskriterien. Für die Auswertung der im Zusammenhang dieser Arbeit durchgeführten Interviews, wird die Methode der „Typisierenden Strukturierung“ nach Mayring herangezogen. Diese Auswertungsmethode soll im folgenden Absatz näher beschrieben werden.

Die Typisierende Strukturierung

Durch eine typisierende Strukturierung sollen besonders markante Bedeutungsgegenstände aus dem Material herausgezogen und genauer beschrieben werden. Diese Bedeutungsgegenstände, auch Codes genannt, müssen zunächst definiert werden. Darüber hinaus müssen dazu passende einzelne Ausprägungen formuliert werden. Anschließend wird das Material an Hand dieser Kategorien durchgearbeitet. Die Auswahl der Ausprägungen wird durch drei Kriterien bestimmt. Zum einen sollen besonders „extreme“ Ausprägungen beschrieben werden. Außerdem jene die auf besonderes theoretisches Interesse stoßen. Drittens sollen Ausprägungen beschrieben werden, die besonders häufig vorkommen. (vgl. Mayring, 2010, S. 98)

Da bei Narrativen Interviews eine Fülle an Material und in dessen Folge an Informationen entsteht, gilt es diese breite Palette an Inhalten auf das Wesentliche bzw. in Hinblick auf die Forschungsfrage zu sortieren/reduzieren. Wie bereits beschrieben, orientiert man sich bei der Kategorienfindung, abgesehen vom inhaltlichen Interesse, an besonders extremen und häufigen Ausprägungen, welche durch die Methode des Narrativen Interviews am besten erhoben werden können. Ein Narratives Interview als Grundlage bietet zu dem auch die Möglichkeit einer genaueren Beschreibung der einzelnen Prototypen. Aus diesen Gründen eignet sich für die Auswertung der durch diese Arbeit entstandenen Interviews die Auswertungsmethode der „Typisierenden Strukturierung“.

Durch die folgende Darstellung nach Mayring (2010, S. 100) soll der methodische Ablauf der typisierenden Strukturierung veranschaulicht werden.

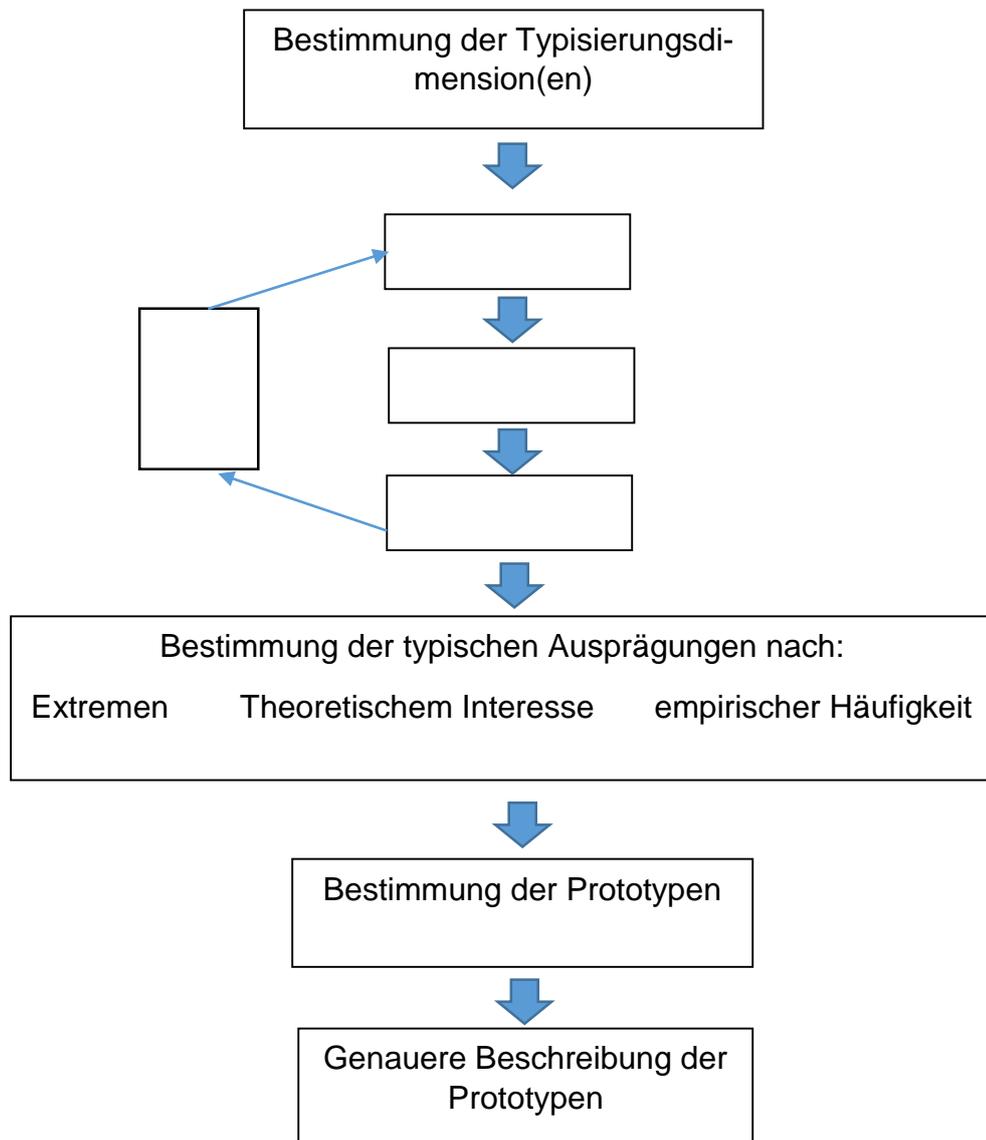


Abbildung 3: Ablaufmodell der typisierenden Strukturierung (nach Mayring, 2010, S. 100)

Als Leitprinzip dieser Auswertungsstrategie formuliert Schmidt (2003, S. 448) den Austausch zwischen Material und theoretischem Vorverständnis. Dieser Prozess des Austauschs setzt bereits zu Beginn der Erhebung ein. Und zwar durch ein Wechselspiel zwischen den durch die Auseinandersetzung mit der Literatur gewonnenen Erkenntnissen und den Beobachtungen und Erfahrungen bei der direkten Erkundung des Forschungsfeldes. Theoretische Vorannahmen können im Verlauf dieses Austauschprozesses in Frage gestellt und verändert werden.

8.1. Forschungsfragen

Wie bereits in den oberen Absätzen beschrieben, geht man bei der Formulierung der Forschungsfragen von drei Aspekten aus. Denn welche Forschungsfragen letztendlich, nach Durchführung der Interviews, beantwortet werden können, hängt nicht nur von der bereits vor Durchführung der Interviews festgelegten Fragestellungen ab, sondern auch davon, welche Aspekte die interviewten Personen besonders häufig und vor allem mit einer besonderen Betonung erwähnten. Nach genauer Durchsicht der transkribierten Interviews und einem wiederholten Anhören der Audiodateien, ergeben sich daher die folgenden Forschungsfragen. Diese werden im folgenden Kapitel 9 detailliert ausgewertet. Dabei beziehen sich die ersten 7 Forschungsfragen auf die Verknüpfung der zu erforschenden Aspekte „Zufriedenheit“ und „Bewegungszentrierter Unterricht“ bzw. „Ernährung, Gesundheit und Sport“ im Zusammenhang des Volksschulunterrichts. Ergänzend sollen drei weitere Forschungsfragen ausgewertet werden, die sich durch Häufigkeit und Betonung in den Interviews ergaben. Durch die Forschungsfrage 11 sollen dann abschließend Aussagen über die Zufriedenheit insgesamt mit dem „Bewegungszentrierten Unterricht“ getroffen werden.

Forschungsfrage 1:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit dem Bewegungsumfang der Kinder?

Sind die Lehrpersonen der Meinung, dass der „Bewegungszentrierte Unterricht“ das Bedürfnis der Kinder nach Bewegung und Sport abdecken kann? Reichen die Bewegungsreize des Unterrichtsfachs aus, oder ist es notwendig die Schüler/innen zu

privaten Sportaktivitäten zu motivieren? Wie werden die Pausen gestaltet? Werden Maßnahmen gesetzt um den Bewegungsumfang zu steigern?

Forschungsfrage 2:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Ausstattung?

Diese Frage bezieht sich auf die Ausstattung, die durch die jeweilige Schule angeboten wird, um den Kindern vielseitige Bewegungsmöglichkeiten zu bieten. Näher soll durch die Auswertung hervorgehen, ob und in wie fern die Lehrer/innen mit dem Zustand der Sporthalle, den Sportgeräten und, wenn vorhanden, dem Sportplatz zufrieden sind.

Forschungsfrage 3:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Leistungsfähigkeit der Kinder?

Durch diese Frage soll zunächst geklärt werden, wie die Lehrer/innen die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler/innen einschätzen. Besteht eine starke Heterogenität innerhalb des Klassenverbandes? Wenn ja, wie gehen sie damit um und wodurch entsteht dieses heterogene Leistungsvermögen?

Forschungsfrage 4:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Vermittlung von Gesundheitsaspekten in der Volksschule?

Um herauszufinden wie zufrieden sie damit sind, muss zunächst die Frage geklärt werden, welchen Stellenwert für sie die Themen Bewegung, Ernährung und Gesundheit haben. Weiter soll aus der Auswertung herausgehen, auf welche Weise diese Themen konkret im Regelunterricht vermittelt werden. Außerdem wird die Frage gestellt, wie die Lehrer/innen das Gesundheitsbewusstsein der Schüler/innen einschätzen und in wie weit sie als Lehrperson durch eine gewisse Vorbildwirkung Einfluss darauf haben.

Forschungsfrage 5:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Unterrichtseinteilung?

Durch die Auswertung dieser Frage, soll auf die Schwerpunktsetzung in der Volksschule geschlossen werden können. Welche Rolle spielt der „Bewegungszentrierte

Unterricht“ im Vergleich zu anderen Gegenständen? Welche Gegenstände werden von den Lehrern/innen besonders hervorgehoben und welche geraten in den Hintergrund? Außerdem soll beantwortet werden, ob die Lehrpersonen mit dieser Schwerpunktsetzung zufrieden/einverstanden sind.

Forschungsfrage 6:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Disziplin der Schüler/innen?

Durch die Frage in wie fern Lehrer/innen mit der Disziplin ihrer Schüler/innen zufrieden sind, können Schlüsse auf ihren Unterrichtsstil formuliert werden. Darüber hinaus ist es interessant darauf einzugehen, wie die Lehrpersonen mit Disziplinproblemen umgehen. Außerdem kann durch die Auswertung festgestellt werden, welche Lehrer/innen sich über Disziplinschwierigkeiten beklagen und welche nicht.

Forschungsfrage 7:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Ausbildung für das Volksschullehramt bzw. mit den Weiterbildungsmöglichkeiten?

Diesem Punkt werden im Interviewleitfaden einige Fragen gewidmet. Um über die Zufriedenheit von Volksschullehrern/innen mit ihrem „Bewegungszentrierten Unterricht“ Aussagen treffen zu können, spielt diese Forschungsfrage sicher eine große Rolle. Durch die Auswertung soll festgestellt werden, ob sich Volksschullehrer/innen durch die Ausbildung auf ihren Beruf gut vorbereitet, oder ob sie sich ins kalte Wasser gestoßen fühl(t)en. Außerdem sollen Aussagen zu den Fortbildungsmöglichkeiten herausgefiltert werden, um herauszufinden ob die Lehrkräfte mit dem Angebot dieser zufrieden sind.

Forschungsfrage 8:

→ Worin sehen die Lehrpersonen den Sinn im „Bewegungszentrierten Unterricht“?

Nachdem durch die Forschungsfrage 5 geklärt wurde, ob die Lehrer/innen mit dem wöchentlichen Umfang an Bewegung und Sport im Zusammenhang des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ zufrieden sind, soll nun die Frage gestellt werden, worin sie die Aufgabe bzw. den Sinn des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ sehen.

Forschungsfrage 9:

→ Welchen Einfluss üben die Eltern auf die Kinder aus?

Diese Frage beläuft sich auf die Tatsache, dass die Erziehung der Schüler/innen nicht nur von der Schule ausgeht. Die Eltern, mit ihren völlig unterschiedlichen Werten und Ansichten, üben auf die meisten Kinder einen weitaus größeren Einfluss aus. Wie macht sich dieser im Zusammenhang mit den Themen Bewegung, Ernährung und Gesundheit bemerkbar?

Forschungsfrage 10:

→ Welche konkreten Verbesserungsvorschläge bieten die Lehrpersonen?

Bei dieser Forschungsfrage geht es darum herauszufinden wo die Lehrer/innen Potential für Verbesserung sehen. Welche Punkte werden von mehreren Lehrkräften angesprochen? Anhand jener Aspekte, die nach den Lehrern/innen verbessert werden sollten, kann darauf geschlossen werden, womit sie unzufrieden sind.

Forschungsfrage 11:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit ihrem eigenen „Bewegungszentrierten Unterricht“?

Abschließend soll, bezugnehmend auf die bereits durch die vorherigen Forschungsfragen gelieferten Einblicke, auf die Zufriedenheit mit dem „Bewegungszentrierten Unterricht“ insgesamt geschlossen werden. Durch die Auswertung dieser Frage soll jedoch auch herausgehen, welche Ansprüche die Lehrer/innen an sich selbst und ihren Unterricht stellen und ob sie diesen gerecht werden. Außerdem soll geklärt werde, wodurch sich für sie ein „guter“ Unterricht auszeichnet.

8.2. Auswertungsmethode – Software

Die computerunterstützte Inhaltsanalyse stellt eine deutliche Erleichterung bei der inhaltlichen Aufarbeitung von Daten dar. Durch die Verwaltung umfangreicher Textmengen, kann nicht nur Zeit gespart werden, es werden auch Prozeduren zur Hypothesenüberprüfung und zur Konstruierung von Theorien angeboten. (vgl. Groben & Rustemeyer , 2002, S. 254f.) Dieses Handwerkszeug erlaubt es einen Überblick über umfangreiche Textmengen zu behalten. Kelle (2003, S. 489) beschrieb die computerunterstützte Organisation und Verwaltung von Textdaten bereits vor 13 Jahren als eine lange Tradition in der qualitativen Sozialforschung. Auch Mayring

(2010, S. 110) beschreibt einen steigenden Trend in der Anwendung computerunterstützter Analyseprogramme auf dem Gebiet der qualitativen Forschung. Bei dem im Zusammenhang dieser Arbeit verwendeten Programm „MAXQDA“ handelt es sich um ein in einer Programmiersprache eigens entwickeltes Programm. Das Programm bietet komplexe Auswertungsstrategien, die direkt auf das jeweilige Auswertungskonzept entwickelt wurden. Mayring (2010, S. 112f.) listet neben dem hier verwendeten „MAXQDA“ noch acht weitere Programme wie „AQUAD“, „ATLAS.ti“ oder „HYPERRESEARCH“ auf. Zwischen diesen Programmen sind deutliche Unterschiede zu erkennen, sie nähern sich jedoch bereits immer mehr aneinander an. Mayring betont die häufige Nutzung des Programmes „MAXQDA“, welches bereits Anfang der 1990er-Jahre an der FU Berlin von Kuckartz entwickelt wurde. Die Möglichkeiten der Textanalyse, die dieses Programm bietet, sollen im folgenden Absatz zusammengefasst dargestellt werden.

Zum einen können eine Reihe von Texten eines Projekts gleichzeitig verwaltet werden. Des Weiteren können die Texte in Form von Subgruppen nach den vom Benutzer festgelegten Kriterien geordnet werden. Dem Benutzer ist es stets möglich eigene Ideen oder Anmerkungen an Codes oder Textstellen wie Post-it-Zetteln (Memos) anzuheften. Diese Memos werden durch ein Verwaltungssystem geordnet und jederzeit bereitgestellt. Durch das Programm kann außerdem nach Wörtern und Wortkombinationen lexikalisch gesucht werden. Diese werden anschließend automatisch Codiert, so dass Worthäufigkeiten erstellt werden können. „MAXQDA“ bietet seinen Nutzern/innen außerdem die Möglichkeit, Variablen zu jedem Dokument zu definieren. Diese Variablen können dann als Selektionskriterien der Texte verwendet werden. In das Programm können sogar Ergebnistabellen aus Statistikprogrammen wie beispielsweise „SPSS“ importiert bzw. exportiert werden. Auch die Möglichkeit der Teamarbeit in Arbeitsgruppen wird durch „MAXQDA“ unterstützt. Die wohl für diese Arbeit bedeutendste Funktion ist jene der Definition von Kategorien und der anschließenden Konstruktion eines Kategoriensystems. Diese Kategorien können dann zu markierten Textabschnitten zugeordnet werden. Daraus entsteht in weiterer Folge eine Synopse aller zu einer Kategorie zugeordneten Textsegmente. Die einzelnen Kategorien können außerdem zu Hierarchien und Netzwerken gruppiert werden. Das Programm ermöglicht es sogar, Überschneidungen von Kategorien gezielt zu suchen und diese visuell darzustellen. (vgl. Mayring, 2010, S. 113)

Soll nun die weiter oben bereits beschriebene Methode der „Typisierenden Strukturierung“ mit Hilfe des Programms „MAXQDA“ angewendet werden, ergeben sich nach Mayring (2010, S. 114) die folgenden Schritte:

- Als ersten Schritt gilt es die Interviews durcharbeiten und an die Forschungsfrage orientierte Typisierungsdimensionen (Codes) zu entwickeln.
- Anschließend werden jene Textstellen, die zu einer dieser Typisierungsdimensionen passen, zugeordnet.
- Im dritten Schritt sollen dann Anhand einer Textstellenliste jeder Typisierungsdimension die bereits beschriebenen Ausprägungen (Extreme, Häufigkeit, theoretisches Interesse) festgelegt werden.
- In einem zweiten Materialdurchgang werden dann prototypische Textstellen als neue Codes herausgesucht.

9. Ergebnisse

Um im Zusammenhang dieser Arbeit die Frage nach der Zufriedenheit von Volksschullehrern und Lehrerinnen mit ihrem „Bewegungszentrierten Unterricht“ zu klären und dabei nicht nur auf bestehende Literatur zu verweisen, wurden zehn Interviews durchgeführt. Dieses Kapitel soll nun die Inhalte dieser Interviews zu Ergebnissen zusammenfassen und die im Kapitel 8 formulierten Forschungsfragen beantworten.

9.1. Detailauswertung

Wie im Kapitel 8.2. beschrieben, werden die bereits vorab durch das Programm „Word“ transkribierten Interviews mit dem qualitativen Analyseprogramm „MAXQDA“ ausgewertet. Hierfür werden die Dokumente schlicht in das Programm geladen. Die folgende Abbildung zeigt die Auflistung der übernommenen Interviewtranskriptionen.



Abbildung 4: Interviewtranskriptionen in MAXQDA

Bei mehrfachem Durchlesen der Interviews passiert nun der Arbeitsschritt der Auswahl der Codes. Wie im Kapitel 8 genauer beschrieben, wird diese Auswahl an Hand der Kriterien Häufigkeit, besondere Betonung und durch die Forschungsfrage abgeleitetes, inhaltliches Interesse bestimmt. Auf diese Weise entsteht eine große Auswahl an möglichen Codes, welche anschließend auf 11 Hauptcodes komprimiert wird. Diesen Hauptcodes, können, wie in der folgenden Abbildung dargestellt, Unterodes beigefügt werden. Dadurch entsteht nach der Vergabe der Codes für die jeweiligen Textstellen, bei der Auswertung ein besserer Überblick.

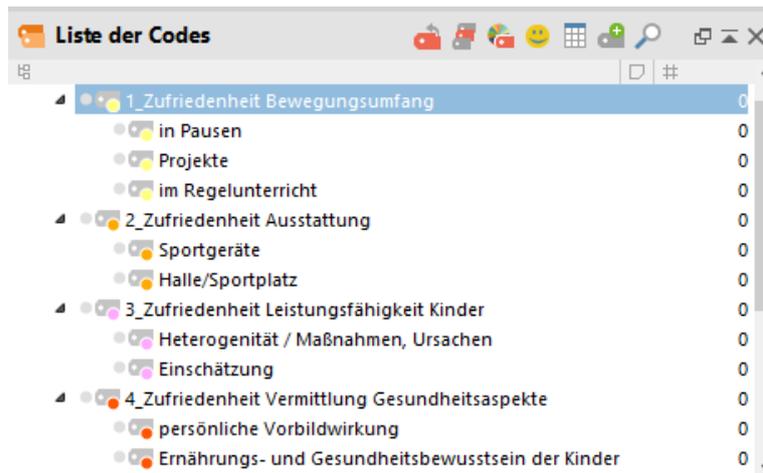


Abbildung 5: Codebenennung in MAXQDA

Anschließend erfolgt der wohl wichtigste Schritt. Mit großer Sorgfalt werden beim Durchlesen eines Interviews nach dem anderen, Codes für die jeweiligen, passenden Textstellen vergeben. Hierbei können den einzelnen Textstellen auch mehrere Codes zugeordnet werden, wenn sie zu unterschiedlichen Themenbereichen passen. Durch die zuvor festgelegten Farben für die unterschiedlichen Codes, entsteht so, wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist, ein guter Überblick.

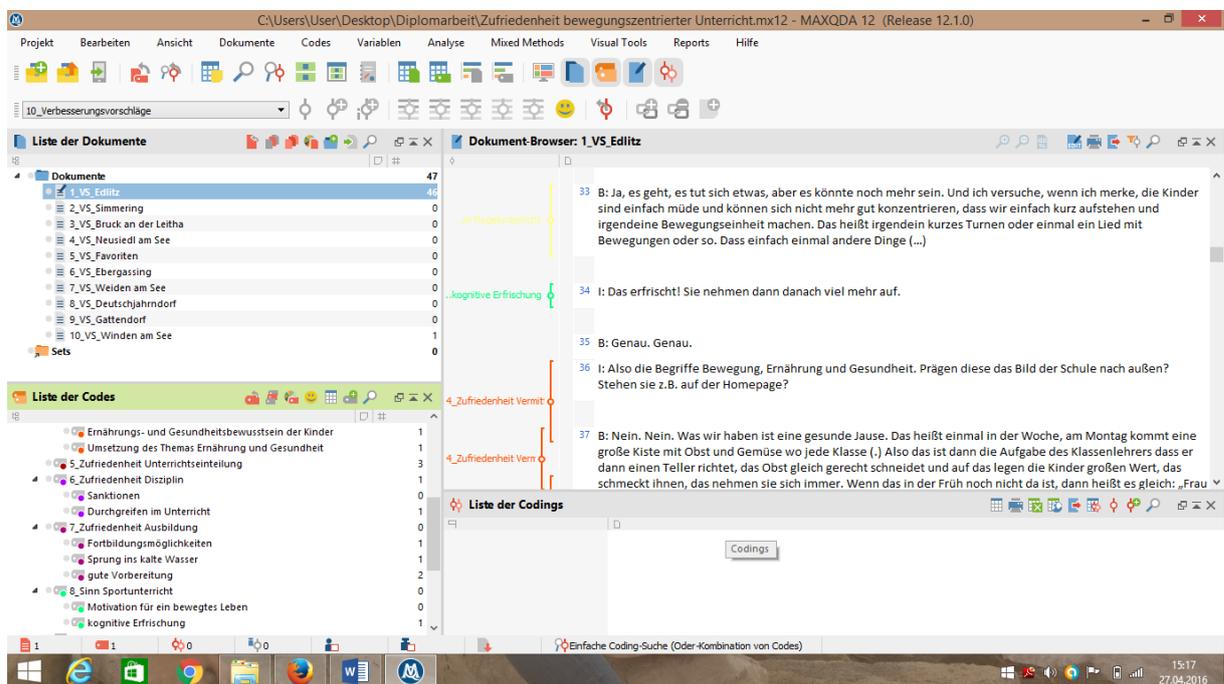


Abbildung 6: Codezuteilung in MAXQDA

Nachdem allen ausschlaggebenden Textstellen Codes zugeordnet wurden, folgt nun die eigentliche Auswertung. Durch einen Klick auf einen Code, öffnet das Programm eine sehr einfach gestaltete Übersicht aller Textstellen, die zu diesem Code

markiert wurden. Während man nun die einzelnen Textstellen zum jeweiligen Code durchliest, empfiehlt es sich in einem Dokument Notizen dazu zu machen. Um Aussagen darüber treffen zu können, wie viele Lehrpersonen sich zu diesem oder dem anderen Thema äußern, sollten diese Notizen mit einem Kürzel für den/die jeweilige/n Lehrer/in versehen werden.

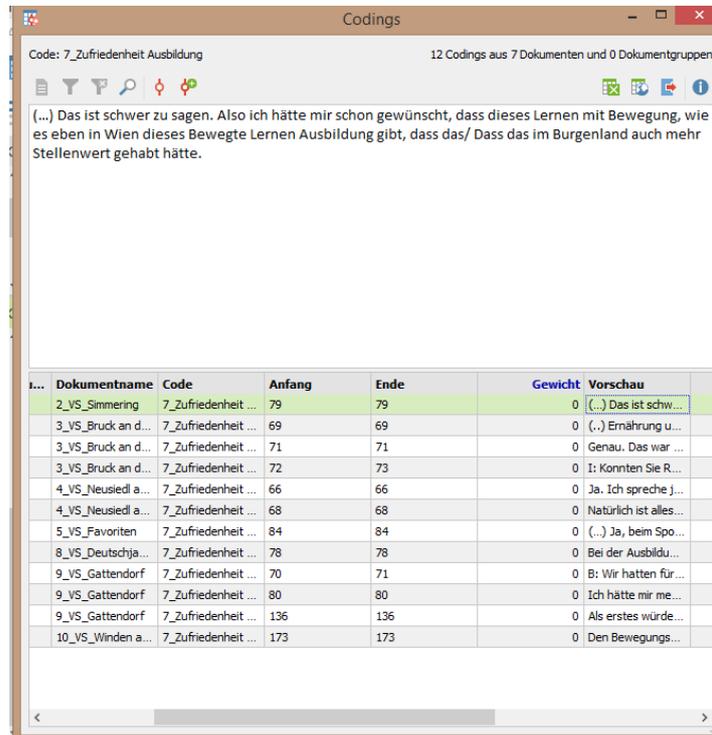


Abbildung 7: Textstellenübersicht in MAXQDA

Abschließend erfolgt die Interpretation dieser, in einem separaten Dokument erstellten Notizen. Um dem Leser einen Einblick in die Interviews und der damit verbundenen Ausdrucksweise der Lehrpersonen zu geben, werden zwischen den Ergebnissen, besonders passende Zitate eingefügt.

9.1.1. Forschungsfrage 1:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit dem Bewegungsumfang der Kinder?

Allgemeine Formulierungen:

Durch die oftmals sogar besondere Betonung und der durch fünf von zehn Lehrpersonen expliziten Erwähnung, kann eine große Einigkeit hinsichtlich der Forderung nach mehr Unterrichtsstunden für den „Bewegungszentrierten Unterricht“ festgestellt werden. Abhängig davon, ob es sich um die Primarstufe eins oder zwei handelt, finden nur zwei bis drei „Bewegungszentrierte Unterrichtsstunden“ in der Woche statt. Einige Lehrpersonen würden sich sogar eine tägliche „Bewegungszentrierte Unterrichtsstunde“ wünschen. Keine der interviewten Lehrpersonen gab an, mit der Anzahl der „Bewegungszentrierten Unterrichtsstunden“ zufrieden zu sein. Drei Lehrpersonen messen dem Thema Bewegung und Sport von Seiten der Schule einen hohen Stellenwert zu. Betonen jedoch auch, dass andere Gegenstände Vorrang hätten. Diese Feststellung wird auch in der Literatur beschrieben. Nach Greier (2007, S. 152) wird der „Bewegungszentrierte Unterricht“ neben anderen Unterrichtsgegenständen als „nicht so wichtig“ eingestuft. Dazu kommt, so eine Lehrperson, dass die Stunden des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ oft für andere Zwecke hergenommen werden würden. Zwei Lehrpersonen betonen die Notwendigkeit einer möglichst hohen Bewegungszeit in den ohnehin schon sehr knappen „Bewegungszentrierten Unterrichtsstunden“. Einige berichten von einer großen Lebhaftigkeit der Kinder dieses Alters und dass sie durch die viel zu langen Sitzzeiten und durch ihren natürlichen Bewegungsdrang, Bewegung mehr oder weniger einfordern. Dies stellen auch Ungerer-Röhrich, Popp und Wolf (2012, S. 273) und Greier (2007, S. 26) fest. Das durch die Lehrpersonen beschriebene Verlangen der Kinder nach Bewegung, wird von den Autoren als ganz natürlich hinsichtlich des durch langes Sitzen geprägten Unterrichtsalltags, beschrieben.

Eine der interviewten Lehrpersonen unterrichtet in einer Schule für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Sie erzählt von einer Schülerin, die im Rollstuhl sitzt. Die Lehrperson betont, dass das nicht heiße, dass sich die Schülerin nicht bewege, sondern sie von einer Eingliederungshilfe unterstützt werde am Unterrichtsgeschehen soweit es geht auch aktiv teilzuhaben. Dazu sind Schulen seit März 2009 durch

die UN-Behindertenrechtskonvention sogar verpflichtet. Kinder mit Behinderungen sollen in allgemeinen Schulen gleichberechtigt, wie ihre nicht-behinderten Mitschüler/innen am Unterricht teilnehmen können. (vgl. Graumann, 2014, S. 99)

Durch den sehr einheitlichen Wunsch nach einem höheren Bewegungsausmaß, herrscht ein großes Bemühen, Bewegung auf verschiedenste Weise in den Regelunterricht einfließen zu lassen.

Regelunterricht:

Vier der zehn interviewten Lehrpersonen geben explizit an, verschiedenste Bewegungsformen in den Regelunterricht einfließen zu lassen. Hierzu geben sie beispielsweise an, im Deutschunterricht Buchstaben zu erturnen, zu ertanzen, das Einmaleins während des Schnurspringens aufzusagen oder Laufdiktate durchzuführen. Des Weiteren erkennen die Lehrpersonen eine Notwendigkeit der zwischenzeitlichen geistigen Erfrischung der Schüler/innen. Daher starten sie den Tag durch Übungen aus Joga oder Antara, führen Entspannungsübungen und Kraftausdauerübungen durch und Tanzen auch hin und wieder mit den Kindern. Zwei Lehrpersonen erzählen sogar, dass sie den Klassenraum zwischenzeitlich verlassen, weil dieser zu klein sei um Bewegungsübungen ordentlich durchzuführen zu können. Die Lehrperson aus der Schule für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, erzählt, dass sich die Schüler/innen während des Unterrichts frei im ganzen Schulgebäude bewegen dürfen. Manchmal baue sie sogar im Gang einen Parcours auf oder lasse Bewegungsspiele in den Regelunterricht einfließen. Als Grund dafür erwähnt sie die zu langen Sitzzeiten. Greier (2007, S. 151) kommt durch eine Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern, die eine Volksschule besuchen, in der sich die Lehrpersonen bemühen Bewegungsreize nicht nur im „Bewegungszentrierten Unterricht“, sondern wie selbstverständlich auch im Regelunterricht und in den Pausen einfließen zu lassen, in mehreren Merkmalen überlegen ist als die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern, die Volksschulen besuchen, in denen sich die bewusst gesetzten Bewegungsreize auf die zwei bis drei Stunden des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ beschränken.

Die folgenden beiden Zitate, sollen diese Ergebnisse untermauern.

„Jetzt nicht nur in den Turnstunden. Ich versuche es auch, wenn wir jetzt Buchstaben erarbeiten, immer wieder Bewegung einfließen zu lassen. Es ist

immer irgendwo eine Springschnur. Mit Rollbrett, wie auch immer. Also ich glaube dass übers Bewegen ganz viel einfach kognitiv weitergeht.“

„Ja, es geht, es tut sich etwas, aber es könnte noch mehr sein. Und ich versuche, wenn ich merke, die Kinder sind einfach müde und können sich nicht mehr gut konzentrieren, dass wir einfach kurz aufstehen und irgendeine Bewegungseinheit machen. Das heißt irgendein kurzes Turnen oder einmal ein Lied mit Bewegungen oder so. Dass einfach einmal andere Dinge (...)“

Pausen:

Drei der zehn Lehrpersonen, erzählen, ohne danach gefragt zu werden, dass sie die Pausen nützen, um mit den Kindern hinaus zu gehen. Zwei davon, tun dies, nach ihren Angaben, sogar bei jedem Wetter. Hierbei ginge es ihnen nicht nur um Bewegung, sondern auch um frische Luft. Andere Lehrpersonen berichten über so genannte „Bewegte Pausen“. Es werden also Bewegungsspiele im Klassenraum angeleitet. Zwei Lehrer/innen berichteten von der Anschaffung von „Bewegungsboxen“. Diese beinhalten unter anderem Springschnüre und Koordinationsleitern, welche von den Kindern in den Pausen oder auch manchmal im Regelunterricht benützt werden können bzw. sollen. Andere Lehrpersonen erwähnen, dass die Schule Federbälle, Skateboards und Reifen zur Bewegungsanregung der Schüler/innen in den Pausen anbietet.

Projekte/Externe:

Es kann allgemein formuliert werden, dass alle zehn Lehrpersonen die Angebote von Schul-Externen in Anspruch nehmen. Jede Lehrperson hat sich positiv zu diesen Angeboten geäußert. Außerdem betonen alle, dass sie von den Kindern sehr gerne angenommen werden. Fünf der zehn Lehrer/innen geben an, dass die Kinder diese Abwechslung brauchen und dass es nicht schadet, wenn sie einmal von einer anderen Lehrkraft unterrichtet werden. Das folgende Zitat bringt dies sehr gut zum Ausdruck:

„Die Schülerinnen und Schüler haben mir bis jetzt immer ein gutes Feedback gegeben und wollen solche Möglichkeiten, wenn möglich WÖCHENTLICH (lacht). Regelmäßig. Es ist abwechslungsreich und spannend, wenn ein externer Mensch hereinkommt und etwas mit ihnen macht.“

Besonders häufig (fünf von zehn) wurde das Angebot des ASKÖ, nämlich „Hopsi-Hopper“ erwähnt. Dieses wird meist zweiwöchentlich in Anspruch genommen. Alle Lehrpersonen sprachen von einer großen Zufriedenheit mit diesem Angebot. Der/die Vertreter/in würde sein/ihr eigenes Material mitbringen, welches für Abwechslung Sorge. Diese neuen Inhalte werden von den Lehrpersonen gerne aufgegriffen und weitergeführt.

Darüber hinaus werden Sportarten wie Basketball, Fußball, Segeln und vor allem Tennis (4 Mal erwähnt) angeboten. Eine Lehrperson berichtete über ein „Klimameilen-Projekt“, wobei die Schüler/innen für jeden Kilometer des Schulweges, den sie nicht per Auto zurücklegen einen Aufkleber erhalten. Diese werden gesammelt und die Schule kann am Ende damit Preise gewinnen. Eine andere Lehrperson erzählt, dass sie im Sachunterricht gerne Vertreter von Sportarten zu sich holt, wo sie der Meinung ist, dass diese Sportarten auf das Interesse der Kinder stoßen. So beispielsweise Windsurfen, Football oder Eishockey. Für die Schüler/innen sei dies eine willkommene Abwechslung und auch ein Anreiz die eine oder andere Sportart auch selbst auszuprobieren. Das folgende Zitat, soll diese Behauptung stützen:

„Dadurch, dass das (...) dass ich dann das Feedback bekomme, dass sich da Kinder bei Vereinen anmelden, denke ich schon, dass es eine Wichtigkeit gibt. Dass es vielleicht Kinder zum Sport bringt, zur Bewegung bringt, die es anders nicht gemacht hätten, würden.“

Außerdem berichten die Lehrpersonen über Sportfeste zum Schulschluss und sogar über ein Projekt das sich mit korrekter Sitzhaltung befasst.

Abgesehen von zwei Lehrpersonen, die das Problem der anfallenden Kosten erwähnten, gibt es keine Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang.

9.1.2. Forschungsfrage 2:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Ausstattung?

Weigelt, Lohbreier, Wunsch, Kämpfe und Klingsieck (2014, S. 240ff.) beschreiben eine unbefriedigende räumliche und materielle Ausstattung als einen der sechs häufigsten negativen Einflussfaktoren auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen.

Nach der Zufriedenheit mit der durch die Schule zur Verfügung gestellten Ausstattung wurde in den Interviews explizit gefragt. Um genauere Aussagen treffen zu können, wird diese Forschungsfrage in die drei Kategorien Geräte, Sporthalle und Garten/Sportplatz unterteilt.

Geräte:

Hinsichtlich der Sportgeräte geben vier von zehn Lehrpersonen an, zufrieden zu sein. Sechs Lehrer/innen sind damit nicht zufrieden. Dies begründen sie vor allem durch den alten Zustand der Geräte und dem fehlenden Budget um neue Geräte anschaffen zu können. Eine Lehrperson gibt an, dass oftmals Geräte verschwinden, weil verschiedene Vereine und externe Personen Zugang zu den Materialräumen hätten.

Die beiden folgenden Zitate, unterstützen diese Ergebnisse:

„Ja, teilweise nicht gut gewartet. Also rissig, alt, verschleißt oder nicht vorhanden. Aber man erfindet sich immer irgendwie neu und man kann mit den Ressourcen, die man hat auch umgehen und Unterricht kann trotzdem stattfinden.“

„aber die Kleingeräte lassen zu wünschen übrig. Wir haben z.B. erst in meinem zweiten Dienstjahr Springschnüre bekommen. (lacht) Es gibt immer wieder Dinge, die einfach fehlen und auf Grund des Budgets noch nicht angeschafft werden können.“

Sporthalle:

Mit der Größe und dem Zustand der ihnen zur Verfügung stehenden Sporthalle, sind sieben von zehn Lehrpersonen zufrieden. Lediglich drei Lehrer/innen geben an mit der Sporthalle unzufrieden zu sein. Dies begründet eine Lehrperson mit dem baufälligen Zustand dieser und zwei Lehrer/innen auf Grund der Tatsache, dass die Halle von anderen Schulen oder Kindergärten mitverwendet wird und es daher zu Platzproblemen komme.

Garten/Sportplatz:

Verglichen mit der Zufriedenheit mit der Sporthalle, kann hier von einer höheren Unzufriedenheit gesprochen werden. Neun Lehrpersonen äußern sich über den Zustand ihrer Außenanlagen. Davon geben lediglich drei an, damit zufrieden zu sein. Zwei Drittel der Lehrpersonen sind auf Grund der Größe, der Bepflanzung oder der

Lage, mit dem durch die Schule zur Verfügung gestellten Sportplatz unzufrieden. Ein/e Lehrer/in gibt an, dass es zwar einen großen Sportplatz gäbe, man am Weg dorthin jedoch die Bundesstraße überqueren müsse. Dies sei laut Gesetz mit einer Schüler/innenzahl von über 20 alleine nicht erlaubt.

Das folgende Diagramm soll diese Ergebnisse graphisch veranschaulichen.

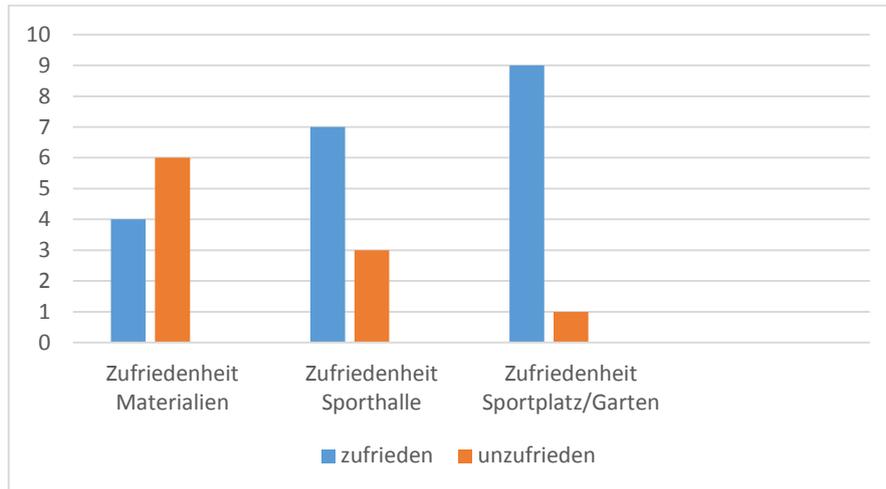


Abbildung 8: Zufriedenheitsverhältnisse - Ausstattung

9.1.3. Forschungsfrage 3:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Leistungsfähigkeit der Kinder?

Um diese Frage zu klären, wurde nicht explizit nach der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder gefragt. Die Forschungsfrage ergibt sich vor allem aus den Antworten zu Fragen über Heterogenität und koedukativem Unterricht. So geben vier der zehn Lehrpersonen an, ohne danach gefragt zu werden, dass sie die Knaben für leistungsfähiger halten als die Mädchen. Eine Lehrkraft bezeichnet die Knaben zudem auch als ehrgeiziger. Drei Lehrer/innen beobachten jedoch ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Geschlechtern. Auch Salzmann (2013, S. 595) beschreibt die Mädchen, vor der Pubertät, als grundsätzlich gleich leistungsfähig wie die Jungen. Zu Geschlechterunterschieden im Volksschulalter würde es nach dem Autor vor allem durch die geschlechterstereotype Lenkung des sozialen Umfelds kommen.



Abbildung 9: Wahrgenommene Leistungsunterschiede hinsichtlich des Geschlechts

Die folgenden Zitate belegen diese Behauptung der ausgeglichenen Verhältnisse im Volksschulalter:

„Aber dadurch, dass sie bei uns noch die gleichen Spiele wollen. Die Buschen sind meist noch genauso wie die Mädchen. Da finde ich es ok. Da gibt es keine Schwierigkeiten, weil sie noch dieselben Interessen haben und auch die Leistung noch nicht gravierend unterschiedlich ist. Auch von der Kraft her. Es gibt Mädchen, die sind genau so kräftig wie die Burschen.“

„Es gibt ja auch Burschen, die nicht so darauf aus sind zu gewinnen, die auch ruhiger sind. Die eigentlich dann (lacht) so zu sagen, zu den Mädchen gehören. Die würden sonst untergehen, wenn nur die Burschen gemeinsam Unterricht hätten. Ich denke, die wären dann automatisch die Außenseiter.“

Drei der zehn Lehrpersonen geben an, mit der Leistungsfähigkeit der Kinder durchaus zufrieden zu sein.

Sechs Lehrer/innen bezeichnen das Leistungsniveau unter den Schülern/innen als sehr heterogen. Diese Unterschiede begründen sie durch die Zugehörigkeit zu Sportvereinen einiger und dem unterschiedlichen Engagement zu diesem Thema seitens der Eltern.

„Also das schon, es sind einfach die Voraussetzungen ganz unterschiedlich in Bezug auf Bewegung sowieso. Es gibt Kinder die zu Hause ganz viel Sport mit den Eltern betreiben. Radfahren und Rollerskaten und andere machen eben

gar nichts. Und das sieht man auch. Bei einem Kind sehe ich das ganz stark. Die ist schon ziemlich unbeweglich dadurch.“

Bezugnehmend auf den koedukativen Unterricht (beide Geschlechter nehmen gleichzeitig, im selben Raum und unterrichtet von derselben Lehrperson am „Bewegungszentrierten Unterricht“ teil), kann festgehalten werden, dass keine der Lehrpersonen einen Nachteil darin sieht. Im Gegenteil. Der gemeinsame Unterricht wird als Vorteil gewertet, da sich manche Schüler/innen mehr anstrengen müssen um mithalten zu können und andere lernen müssen aufeinander Rücksicht zu nehmen.

In weiterer Folge, soll nun die Frage geklärt werden, welche Maßnahmen die im Zusammenhang dieser Arbeit interviewten Lehrer/innen, auf Grund der Heterogenität, im Unterricht setzen.

Zunächst soll angemerkt werden, dass acht der zehn Lehrpersonen angeben, dass im „Bewegungszentrierten Unterricht“ der Willen und das Bemühen der Kinder im Vordergrund stehen. Sie legen großen Wert darauf, dass jede/r Schüler/in die Möglichkeit hat Dinge auszuprobieren.

„(..) ICH und die Kinder auch, die sind da sehr sozial und wir berücksichtigen jede individuelle Leistung. Wir schätzen es auch, wenn ein schwächerer Schüler seine kleinen Schritte macht und das wird gewürdigt. Da sind meine Kinder, auch wenn sie sehr schwierig sind, sehr sozial. Es wird alles wertgeschätzt, was jemand erbringt. Es ist nichts nichts wert.“

Nur drei Lehrer/innen geben an, von den Kindern bestimmte Mindestleistungen zu erwarten. Diese belaufen sich vor allem auf Bereiche der Ausdauerfähigkeit. Wie das folgende Zitat unterstreicht, sind den Lehrpersonen jedoch Schranken gesetzt.

„Da sage ich dann: „Na gut, schau dass du noch eine mitläufst“. Und dann darf sie sich eben hinsetzen. Ich kann nicht sagen sie muss mitlaufen und dann bricht sie mir zusammen.“

Das Leistungsprinzip, so Sacher (2014, S. 289), welchem unsere Gesellschaft unterliegt, lässt sich nur schwer auf die Schule übertragen. Vor allem Volksschulkinder, die ja noch sehr jung sind, sind vielfach noch nicht in der Lage die Folgen von minderen Leistungen abzusehen und diese daher auch nicht zu verantworten.

Schließlich sind ihre Leistungsdefizite in der Regel nicht durch sie alleine verschuldet.

Zwei Lehrpersonen sprechen davon, unbemerkt Leistungsanforderungen in Spiele zu verpacken. Außerdem holen sie sich „schwächere Schüler/innen“ auch öfter mal separat zu sich um eine Übung vorzeigen zu lassen. Damit soll der Scharm vor den anderen ausgeklammert werden.

Acht der befragten Lehrpersonen geben an, im „Bewegungszentrierten Unterricht“ Differenzierungen nach der Leistungsfähigkeit der Kinder vorzunehmen. Ein/e Lehrer/in gibt an die Kinder auch hinsichtlich ihrer Interessen aufzuteilen. Durch diese auch von den interviewten Lehrpersonen wahrgenommene Heterogenität, ist es notwendig, so Wittig (2009, S. 63), den „Bewegungszentrierten Unterricht“ so zu gestalten, dass auch weniger geübte Schüler/innen in ähnlicher Weise, wie ihre geübteren/leistungsfähigeren Mitschüler/innen teilnehmen können. Die Wahrscheinlichkeit auf ein lebenslanges Sporttreiben verringere sich nach Wittig, würde dies nicht gewährleistet werden.

9.1.4. Forschungsfrage 4:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Vermittlung von Gesundheitsaspekten in der Volksschule?

Zu sehr unterschiedlichen Antworten gelangt man bei der Frage, ob die Begriffe Ernährung, Gesundheit und Sport das Bild der Schule nach außen prägen. Bei den zehn interviewten Volksschullehrern/innen ergibt sich ein Ergebnis von fünf zu fünf. Zwar betonen alle, dass diese Themen durchaus sehr wichtig sind, doch stehen oftmals andere Leitbilder im Vordergrund. Es ist hier auch nicht ausschlaggebend, ob die Lehrperson am Land oder in der Stadt unterrichtet.

Ohne konkret danach gefragt worden zu sein, berichten acht der zehn Lehrer/innen über die Einführung einer „Gesunden Jause“. Dabei wird einmal in der Woche ganz bewusst darauf geachtet, wie eine „gesunde“ Jause aussehen kann. Die Lebensmittel hierfür werden entweder von den Eltern oder von der Lehrperson zur Verfügung gestellt. Laut den Angaben der Lehrer/innen handelt es sich dabei vor allem um Vollkornbrot, Gemüse, Aufstriche, aber auch Wurst und Käse. In manchen

Schulen wird zusätzlich, einmal in der Woche, eine Obstjause vorbereitet. Bei den Schülern/innen kommt diese Jause zum Großteil sehr gut an. Die Lehrpersonen beschreiben zwar hin und wieder aufkommende Unsicherheiten seitens der Schüler/innen, doch betonen sie, dass alle Kinder bereit wären verschiedene Obst- und Gemüsesorten zumindest zu probieren. Die folgenden beiden Zitate stellen eben diese Feststellung dar:

„Wenn das in der Früh noch nicht da ist, dann heißt es gleich: „Frau Lehrer, wo ist das Obst? Bekommen wir heute kein Obst?“ Also das ist wirklich (...) etwas das den Kinder gut schmeckt und das passt und wird auch angenommen von den Kindern.“

„Genau. Wenn man es schön schneidet, essen sie eh alles. Da gibt es kein Kind das sagt: „Nein, ein Apfel schmeckt mir nicht“.

Die Lehrpersonen geben an, in der Pause darauf zu achten, was die Kinder von zu Hause mitbringen. Denn der „Bewegungszentrierte Unterricht“ alleine könne nach Wittig (2009, S. 63) in seinem Ausmaß nicht wesentlich zu einem dem Alter entsprechenden, „gesunden“ Körpergewicht der Kinder beitragen. Es sei darüber hinaus notwendig, die Ernährungsgewohnheiten der Schüler/innen umzustellen.

„Zum Thema Ernährung und Gesundheit immer wieder die Jause zeigen lassen. Wir setzen uns in den Sitzkreis zusammen und schauen wer das gesündeste mitgebracht hat.“

„Also das ist schon immer wieder, dass ich sage „überlege dir ob das wirklich gesund ist und ob du das wirklich jeden Tag essen willst und ob es nicht andere Dinge gibt die man stattdessen essen könnte“. Bei manchen Kindern, habe ich schon mitbekommen, dass sie zu Hause sagen: „Nein, die Frau Lehrer hat gesagt ich muss ein Wasser mitnehmen“. Also dann wird das zu Hause vor der Mutter dann (...) Ja.“

Nicht nur in Bezug auf Speisen, sondern auch der Wahl der Getränke wird nach den Aussagen der Lehrpersonen sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt. So geben fünf der Lehrer/innen an, dass die Kinder in ihrer Schule ausschließlich Wasser, ungesüßte Tees und manchmal verdünnte Fruchtsäfte trinken dürfen. Teilweise handelt es sich hierbei sogar um eine von der Schule formulierte Vorschrift.

Auch im Sachunterricht finden Inhalte zu den Themen Ernährung und Gesundheit Platz. Doch geben die Lehrer/innen an, dass diese oft zu kurz kommen und es mehr bringt die Schüler/innen durch persönliche Gespräche über ihre Jause und durch die eigene Vorbildwirkung zu einem gewissen Grad an Gesundheitsbewusstsein hinzuführen. Vier Lehrpersonen geben sogar an, sich immer wieder „Experten“ ins Klassenzimmer zu holen. Dabei handelt es sich um Bauern oder Bäuerinnen aus der Region oder um „Ernährungsexperten/innen“. Fuhs und Brand (2014, S. 121) führen in diesem Zusammenhang an, dass Unterricht auch unter landesspezifischen Rahmungen stattfinden muss. Je nach Region ergeben sich oftmals ganz unterschiedliche Schwerpunkte und außerschulische Bildungsgelegenheiten.

Für alle zehn Lehrer/innen stellt die Vermittlung von Themen zu Ernährung, Gesundheit und Sport einen sehr wichtigen Punkt in der Schulbildung dar. Ob sich die Kinder mit diesen Themen anfreunden oder nicht, kommt, so die Lehrpersonen, auf die persönliche Authentizität und Vorbildwirkung an. Die folgenden Zitate, sollen hierfür einen Einblick geben:

„Wenn ich es mithabe, sage ich auch manchmal, dass ich auch nicht jeden Tag etwas Gesundes dabei habe. Aber wenn ich z.B. einen Apfel mithabe, dann esse ich ihn bewusst vor den Schülern.“

„Ja natürlich. Also bei Kolleginnen bei denen ich das Gefühl habe, die üben selbst keinen Sport aus und achten nicht auf ihre Gesundheit, da merkt man, wenn man mit denen gemeinsam zum Beispiel Turnen hat, dass das eher lasch vorbereitet ist und nicht so toll dann umgesetzt wird.“

„Ich versuche sie auch zu motivieren Sport zu machen. Ich erzähle ihnen oft, dass ich Schlittschuhlaufen war. Das motiviert sie sofort und am nächsten Tag erzählen sie mir oft, dass sie auch Schlittschuhlaufen waren. Daher denke ich, dass es oft von mir auf die Kinder übertragen wird. Auch bei meiner Jause. Wenn ich mit ihnen gemeinsam esse, dann nur, wenn ich irgendetwas Gesundes dabei hab. So als Vorbildfunktion.“

„Also ich schaue schon, dass ich immer wieder mit den Kindern Bewegung mache. Das ist aber, weil ich es möchte.“

„Dass es den Kindern Spaß macht, dass ICH dahinterstehen kann. Wenn ICH es blöd finde, kann ich es nicht so vermitteln. Das merken die Kinder auch uns

sind dann nicht so dabei. Wenn ich aber einen Blödsinn gut finde und ihn gut verkaufe, weil ich es TOLL finde, finden es die Kinder automatisch auch toll. (lacht)“

Durch die folgende Abbildung soll dargestellt werden, auf welche verschiedenen Weisen die Lehrpersonen versuchen Ernährungs- und Gesundheitsaspekte zu vermitteln:

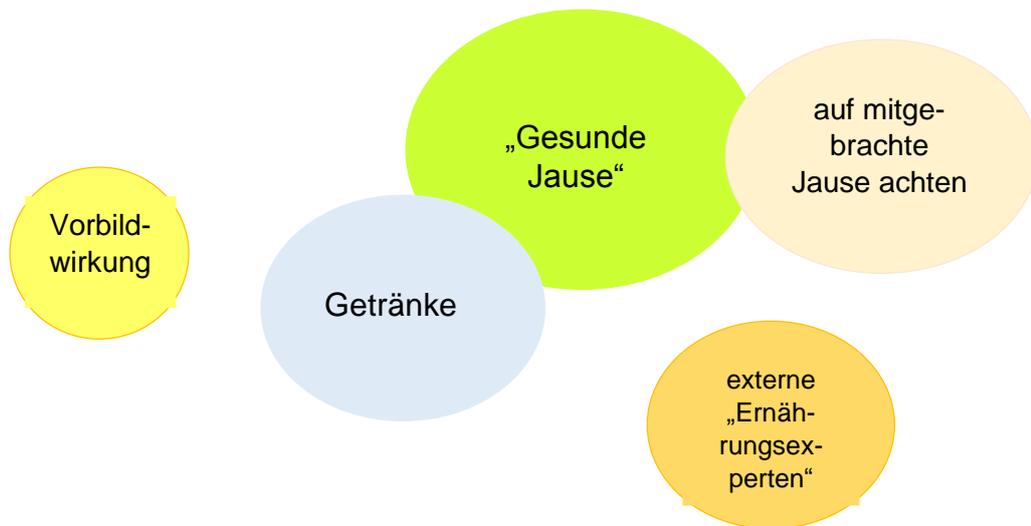


Abbildung 10: Gesundheitsaspekte im Unterrichtsaltag - Einflussbereiche

9.1.5. Forschungsfrage 5:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Unterrichtseinteilung?

Durch die besonders häufige Betonung, kann festgehalten werden, dass Volksschullehrer/innen, durch ihre Stellung als mehr oder weniger selbstständige/n Klassenlehrer/in, einen großen Spielraum und Flexibilität hinsichtlich ihrer Unterrichtseinteilung besitzen. Zwar sind sie an die Richtlinien des Lehrplans gebunden, doch können sie über die Schwerpunkte, je nach Gebrauch oder Aktualität, frei bestimmen. Nach Merz (1979, S. 60f.) zählen die Möglichkeit sich selbst zu verwirklichen und Verantwortung zu übernehmen, neben interessanter und abwechslungsreicher Tätigkeit und der persönlich empfundenen Sinnhaftigkeit, zu den vier Einflussfaktoren die sich am stärksten positiv auf die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen auswirken. Bezugnehmend auf die Schulart, in der eine Lehrkraft unterrichtet, stellen Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 150) und auch Ammann (2004, S.

87) fest, dass sich Lehrpersonen an Grundschulen als durchwegs zufriedener als ihre Kollegen/innen an höheren Schulen, bezeichnen. Dies könnte nicht zuletzt an der Besonderheit der Stellung als klassenführende Lehrer/in liegen, wodurch ein gewisser Spielraum in der Unterrichtsgestaltung entsteht.

„Ja, an und für sich schon. Es sind schon gewisse Schwerpunkte, die man bearbeiten muss, sage ich einmal. Aber man hat auch sicher (.) gewisse Themen, der eine macht z.B. die Planeten, weil es ihn interessiert, der andere macht lieber die Ausgrabungen aus Carnuntum. Man hat schon einen gewissen Spielraum aber es gibt schon festgelegt Themen, die bearbeitet werden müssen.“

Nicht zuletzt jedoch auch aus administrativen Gründen, sind nur zwei bis drei Stunden „Bewegungszentrierter Unterricht“ pro Woche vorgeschrieben. Hierauf haben sie keinen Einfluss. Und obwohl sich alle zehn Lehrpersonen einig sind, dass diese zwei bis drei Stunden viel zu wenig sind, finden sie kaum Vorschläge diese Situation zu verbessern. Denn wie die folgenden Zitate zum Ausdruck bringen, mangelt es im Schulunterricht vor allem an Zeit. Es ist schlicht nicht möglich mehr „Bewegungszentrierte Unterrichtsstunden“ im Wochenplan unterzubringen, da die Lehrer/innen befürchten andere Schwerpunkte würden darunter leiden. Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 68f.) führen Zeitdruck als einen der vier eindeutig negativen Einflussfaktor auf die Berufszufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen an. Eine Lehrperson jedoch, die in einer Ganztagschule unterrichtet, meint, man könne am Nachmittag schon noch angeleitete Bewegungsstunden integrieren. Ein/e andere/r Lehrer/in würde auf Grund dieser Möglichkeiten, eine Ganztagschule gutheißen.

„Ja, es ist einfach/ (..) Deutsch, Mathe ist einfach das was die Kinder dann nach der vierten dann wirklich wirklich drauf haben müssen. Und das Kreative ist auch wichtig und es ist auch der Sport ein wichtiger Teil, aber ich finde, da sollte der Hauptwert auf das Rechnen und Schreiben gelegt werden, und dann/ (...)“

„Also einfach mehr, wobei, ja, ich wüsste jetzt nicht wo man es wegnimmt. ABER, wenn ich es mir nur so / (vorstellen könnte?) Ich glaube, dass über Bewegung so auch viel weitergehen würde.“

„Wir bemühen uns schon, diesen Themen eine große Bedeutung beizumessen, nur fehlt manchmal einfach die Zeit.“

„Da ist es dann manchmal sehr schwierig. Man muss dann eben manchmal etwas abzwacken, mehr oder weniger. Weil ich muss ja meinen Lehrplan erfüllen und dafür sorgen, dass etwas weiter geht. Und natürlich ist, gerade in der Volksschule viel Deutsch und Mathematik und Lesen und Aufsatz schreiben bis zur Vierten. Auch die Sprache. Das ist irrsinnig wichtig. Wenn sie das nicht lernen, lernen sie es nicht mehr.“

9.1.6. Forschungsfrage 6:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Disziplin der Schüler/innen?

Unterrichtsstörungen und das Verhalten „schwieriger“ Schüler/innen bzw. Disziplinelosigkeit, zählen nach den Autoren Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013, S. 68f.) und Weigelt, Lohbreier, Wunsch, Kämpfe und Klingsieck (2014, S. 240ff.) zu jenen Einflussfaktoren, die sich eindeutig negativ auf die Berufszufriedenheit auswirken. Nach dieser Forschungsfrage wurde nicht explizit gefragt. Acht der zehn interviewten Lehrer/innen geben im Zusammenhang der Interviews Informationen über die Disziplin ihrer Schüler/innen preis. Hiervon bezeichnen sechs der Lehrpersonen, ihre Schüler/innen als überaus brav, engagiert und wissbegierig.

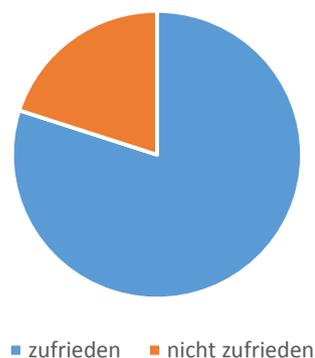


Abbildung 11: Zufriedenheit mit Disziplin der Schüler/innen

„Es gibt überhaupt keine disziplinären Schwierigkeiten im Turnunterricht. Bei allem was ich mir vorstelle, werden die Regeln eingehalten und es ist wirklich ein Traum mit den Kindern zu arbeiten.“

Nur zwei der interviewten Lehrer/innen sprechen von disziplinären Schwierigkeiten im Unterricht. Interessant ist, dass es sich hierbei um die beiden Lehrpersonen handelt, die in einer Schule in Wien tätig sind. Es kann also die These aufgestellt werden, dass Volksschulkinder am Land eine „bessere“ Erziehung bzw. mehr Aufmerksamkeit seitens ihres Elternhauses genießen. Nach Opp (2014, S. 213) machen uns Kinder durch auffällige Verhaltensweisen auf Unstimmigkeiten in ihrem Leben aufmerksam. Diese Unstimmigkeiten ergeben sich meist aus der Nichteinlösung frühkindlicher Bedürfnisse nach liebevollen und beständigen Beziehungen. Aber auch körperliche Versehrtheit, Unsicherheit, das Ausbleiben altersgerechter Erfahrungen, Grenzen und Strukturen, können zu Verhaltensauffälligkeiten führen. Das folgende Zitat einer Wiener Volksschullehrerin unterstreicht diese These:

„Sie sind sehr aufgeweckt und waren bis vor kurzem noch mit einer der schwierigsten Klassen (lacht) meiner Schule. Es gibt ein großes Konfliktpotential und aggressives Verhalten ist STÄNDIG vorhanden.“

Aus den Angaben der Lehrpersonen lässt sich herauslesen, dass Kinder dieses Alters, wie im folgenden Zitat ausgedrückt, als sehr lebhaft und fidel wahrgenommen werden. Die Lehrer/innen betonen jedoch, dass dieser natürliche Charakterzug nichts mit mangelnder Disziplin zu tun hätte.

„Sie sind sehr lebhaft. Irgendetwas, wenn sie eine Sekunde nichts zu tun haben (lacht)/ Also sie müssen immer etwas zu tun haben, sonst sind sie sehr fidel.“

Eine Lehrperson gibt an, einen Zusammenhang zwischen ihren Persönlichkeitsmerkmalen und jenen ihrer Klasse zu bemerken. Sie behauptet, dass sich ihr Charakter auf die Schüler/innen überträgt.

„ICH habe eine sehr lebhaft Klasse, weil es wahrscheinlich auch daran liegt, dass ich ein bisschen lebhafter bin. Es wäre mir aber auch zu langweilig mit einer ruhigen Klasse. Das wurde mir bereits im Studium prophezeit (lacht). Ich habe sie aber im Griff.“

Wie durch das folgende Zitat ausgedrückt, hängt der Charakter einer Klasse nicht nur von der Lehrperson selbst ab, sondern variiert auf eine für die Lehrkraft unerklärlicher Weise von Jahr zu Jahr.

„(...) Ich habe selbst sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Es hat Klassen gegeben, wo ein weniger strikter oder organisierter Ablauf vorteilhaft war und umgekehrt hatte ich auch Klassen, wo das ohne dem gar nicht funktioniert hätte. Dass man einfach selbst herausfindet, dass man flexibel genug ist, wie man den Umgang mit Anstellen z.B. handhabt.“

Eine andere Lehrperson gibt an, dass ihre Kinder sich im Unterricht, welcher durch externe und vor allem männliche Personen stattfindet, disziplinierter verhalten, als in ihrem. Die Lehrperson stellt durch das folgende Zitat die These auf, dass Männer von Kindern größeren Respekt genießen.

„(.) Die Sportler bringen oft eine andere Konsequenz in den Unterricht. Vor allem sind es hauptsächlich Männer. Die haben eine andere Herangehensweise manchmal. Direkter, kompromissloser und HÄRTER. Das finde ich schön und das brauchen die Kinder. Vor allem die BUBEN.“

Um Konflikte erst gar nicht aufkommen zu lassen und um für einen geregelten Unterricht zu sorgen, führen die Lehrpersonen bestimmte Gesten/Zeichen ein. Beispielsweise stehe ein Handheben für den Wunsch nach Ruhe und Versammlung in der Mitte der Sporthalle. Darüber hinaus organisieren manche Lehrpersonen den „Bewegungszentrierten Unterricht“ so, dass Aggressionen gezielt abgebaut werden können. So bemühen sie sich, laut ihren Aussagen sehr, Konflikte erst gar nicht aufkommen zu lassen. Denn, wie das folgende Zitat ausdrückt, ist ihnen durchaus bewusst, dass sie über keine Sanktionsmöglichkeiten verfügen.

„Es wird auch darauf geachtet. Wobei uns auch klar ist, dass wir keine Sanktionsmöglichkeiten haben. Wir weisen darauf hin.“

9.1.7. Forschungsfrage 7:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der Ausbildung für das Volksschullehramt bzw. mit den Weiterbildungsmöglichkeiten?

Die im Zusammenhang dieser Arbeit interviewten Lehrpersonen charakterisieren sich durch eine große Heterogenität hinsichtlich ihrer Berufsjahre. Das heißt, dass ihre Ausbildungszeit zum Teil schon so lange her ist, dass sie nur mehr über vage Erinnerungen berichten können. Auf Grund dieser Tatsache, kann eine Verzerrung hinsichtlich ihrer Angaben zu dieser Forschungsfrage nicht ausgeschlossen werden, da sich das Curriculum über die Jahre hinweg stark verändert hat.

Es kann herausgelesen werden, dass fünf der zehn Volksschullehrer/innen positiv auf ihre Ausbildung zurückblicken. Vier geben sogar an, hilfreiche Tipps aus ihrer Ausbildungszeit mitgenommen zu haben.

„Die Ausbildung hinsichtlich Turnunterricht war eigentlich sehr gut. Also ich habe schon vieles gelernt, das ich auch ganz gut umsetzen kann.“

„Aber wir haben schon auch, ich kann mich erinnern, ich habe sehr viel vom Turnunterricht mitgenommen. Ich habe an der Pädagogischen Akademie in Baden studiert. Wir hatten eine sehr gute Turnprofessorin. Auch eine sehr strenge, aber sie hat uns wirklich sehr viel gelernt.“

„Zum damaligen Zeitpunkt nicht, weil da die Themen einfach gegeben waren. Damals war ich wirklich, und ich glaube, dass ich da gut gerüstet gestartet bin. Aber ich glaube es haben sich da einfach Sachen geändert. Man sichert ja auch zum Beispiel schon anders als zu meiner Zeit, wie ich das noch gemacht habe. Und wie gesagt, Gesundheit, Ernährung, das waren einfach nicht so Themen. Also ich glaube, dass ich für damalige Verhältnisse, und das ist jetzt 25 Jahre her, gut ausgerüstet war, mit dem.“

Bei der Frage, ob sie hilfreiche Ressourcen für den Unterricht mitnehmen konnten, sind sich alle zehn Lehrpersonen einig, dass es insgesamt zu wenig war. Worth (2013, S. 33) beschreibt hierzu, ebenso wie die interviewten Lehrpersonen, einen Widerspruch zwischen den Erwartungen an den „Bewegungszentrierten Unterricht“ und der Ausbildung dazu. Kommt es im Zusammenhang des Unterrichtsfaches „Bewegungszentrierter Unterricht“ noch zu einem gemischten Ergebnis (fünf von zehn sind mit dem Umfang der Inhalte unzufrieden), sind sich die Lehrer/innen hinsichtlich der Themen Ernährung und Gesundheit einig. Neun von zehn geben an, zu

diesen Themen nicht viel gehört zu haben. Vor allem die älteren Lehrpersonen begründen dies mit einer anderen Schwerpunktsetzung in der Vergangenheit. Das folgende Diagramm soll diese Ergebnisse graphisch zusammenfassen:

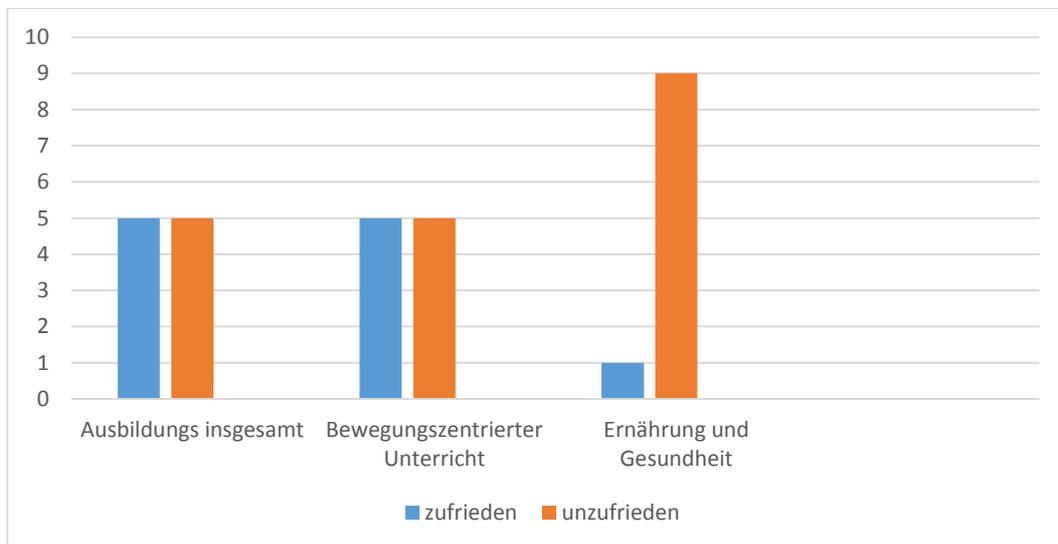


Abbildung 12: Zufriedenheit Ausbildung

„Genau. Das war damals bei uns/ Aber das ist wie gesagt schon lange her. Ernährung, Gesundheit, war einfach kein Thema. Waren noch nicht das Thema. War nicht!“

Zurück zum „Bewegungszentrierten Unterricht“. Eine Lehrperson gibt an, dass ein Gegenstand, der so viel Authentizität, Talent und Geschick erfordert, nicht von jemanden unterrichtet werden sollte, dem Sport ohnehin nicht zusagt. Auf diese Weise würde man die Chance verpassen die Kinder für ein lebenslanges Sporttreiben zu motivieren.

„Den Bewegungsunterricht müsste gut ausgebildetes Personal machen. Die Volksschullehrerausbildung, die ich erlebt habe, eignet sich nicht um Sport zu unterrichten. Brutal ausgedrückt z.B., wenn Kolleginnen beim Volleyballspielen Angst vor dem Ball hat/. Das ist wie bei mir damals beim Völkerballspielen. Diese Mädchen die im Eck stehen und hoffen nicht vom Ball getroffen zu werden. Das sind dann die Lehrerinnen. Das passt nicht ganz.“

Vier der zehn Lehrer/innen geben an, sich im Zuge ihrer Ausbildung auf etwas aus dem Bereich Bewegung und Sport spezialisiert zu haben. Zu den genannten Spezialisierungen zählen Motopädagogik, Bewegtes Lernen und Gesundheitserziehung

und Fortbildungen für Laufen und Tennis. Fünf Lehrpersonen empfanden den Berufseinstieg als eine Art Sprung ins kalte Wasser. Sie betonen, dass sie sich in ihren ersten Berufsjahren vieles selbst erarbeiten mussten. Dieses Gefühl der Unsicherheit wird auch in der Literatur beschrieben. Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012, S. 176) betiteln die Eingangsphase in den Lehrberuf als „Praxisshock“ bzw. „Überlebensphase“. Auch Combe und Kolbe (2008, S. 860) führen an, dass sich die Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren selbstständig ihr individuelles Handlungs- und Erfahrungswissen aufbauen müssen.

„Das hat man sich so zu sagen, von Anfang an aus der Nase gezogen (lacht).“

„Aber ICH finde schon, dass man sehr ins kalte Wasser gestoßen wird. Ich z.B. habe gleich mit einer ersten Klasse angefangen und das war ein ziemlicher Brocken. (lacht) Aber ich habe es geschafft.“

Drei Lehrer/innen bezeichnen die Ausbildung an der PH als praxisfern. Sie geben an, dass sie auf Vieles erst durch den unmittelbaren Unterrichtsalltag draufgekommen sind. Daher, so manche, kommt den Fortbildungsmöglichkeiten während der Unterrichtstätigkeit eine große Bedeutung zu. Neun der zehn Lehrpersonen sind den Fortbildungsmöglichkeiten gegenüber positiv eingestellt. Nur ein/e Lehrer/in gibt an, dass er/sie nicht viel von Fortbildungen halte, da diese oft zu praxisfern und in der Realität nicht immer umsetzbar wären. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000, S. 143f.) unterstreicht dieses Ergebnis. Es wird angegeben, dass Weiterbildungsmöglichkeiten von Volksschullehrern/innen besser beurteilt werden, als von ihren Kollegen und Kolleginnen anderer Schularten.

„Dazu muss ich sagen, dass von der Pädagogischen Akademie viele Kurse angeboten werden. Eine gewisse Anzahl, also 15 Stunden, Kurse pro Schuljahr müssen wir belegen. Zur Fortbildung dazu. Das muss man dann auch mit Besuchsbestätigungen nachweisen. Und da kann man sich eine große Anzahl von Themen aussuchen, die einen interessieren.“

„Als ich noch an der PH war, noch nicht richtig. Weil ich ja auch noch nicht richtig im Unterrichtsgeschehen war. Wir haben VIEL gelernt, aber was man dann wirklich brauchen kann und umsetzt, das merkt man erst, wenn man dann in einer Klasse steht.“

Zusammenfassend wünschen sich die interviewten Lehrer/innen die folgenden Fortbildungsschwerpunkte:

- Wie kann man das Thema gesunde Ernährung im Sachunterricht umsetzen?
- Eine breite Auswahl an schnellen, einfachen und neuen Spielen, die einfach umgesetzt werden können.
- Wie können Kinder unterschiedlicher Interessen und Leistungen gleichzeitig beschäftigt werden?
- Wie kann man Geräte auf vielseitiger Weise einsetzen?
- Wie könnte man am besten die Eltern mit ins Boot holen?
- Auffrischung didaktischer Möglichkeiten.
- Die Inhalte einer Fortbildung sollten auch in schriftlicher Form vorliegen, so dass man sie direkt und immer wieder umsetzen kann.

9.1.8. Forschungsfrage 8:

→ Worin sehen die Lehrpersonen den Sinn im „Bewegungszentrierten Unterricht“?

Es kann vorweg genommen werden, dass jede der zehn Lehrpersonen den „Bewegungszentrierten Unterricht“ als sinnvoll erachtet. Auf welche Weise explizite Bewegungsstunden im Schulalltag Legitimation finden, formulieren die Lehrer/innen sehr ähnlich.

Zum einen wird angegeben, dass Bewegung und Sport die Möglichkeit bieten Aggressionen abzubauen.

„Aber ICH und auch viele andere Kollegen verwenden Sport als Lösungsmethode oder als Abbau von Aggressionen. Also die Kinder brauchen es, dass sie aus der Klasse hinauskommen. Damit sie Sport machen können, sich bewegen können, sich abreagieren können. Ja, also ohne Sport wäre wahrscheinlich ein noch höheres Konflikt- und Aggressionspotential vorhanden.“

Zum anderen werden auch zwischenmenschliche Motive angesprochen. So beschreibt eine Lehrperson den Klassengemeinschaft fördernden Hintergrund so mancher Übungen.

„Es sind auch oft Spiele dabei, die die Klassengemeinschaft fördern. Meistens sind es die beruhigenden Spiele zum Schluss, wo sie etwas gemeinsam lösen müssen. Da habe ich mir schon öfters gedacht: „Aha, das ist für die Klassengemeinschaft förderlich.““

Drei Lehrer/innen geben an, dass der Sinn des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ auch darin bestehe, die Kinder für ein lebenslanges Sporttreiben zu motivieren. Eine Lehrperson gibt jedoch an, dass dieses Ziel durch den zeitlich sehr begrenzten „Bewegungszentrierten Unterricht“ in der Schule nicht erreicht werden kann. Auch Wittig (2009, S. 63) bezeichnet das Motiv Kinder zu einem lebenslangen Sporttreiben anzuregen, als wesentliches Ziel des „Bewegungszentrierten Unterrichts“. Gelingt es den Kindern Freude an der Bewegung zu vermitteln, könne eine langfristige Veränderung der Bewegungsgewohnheiten erzielt werden.

„Gerade wenn die Kinder in die Jugend kommen, in die NMS gehen, besuchen sie dann vielleicht einen Surf-, Eishockey- oder Footballtrainings oder gehen zum Fußball oder zum Tennis regelmäßig. Wenn sie Begeisterung oder Motivation bemerken.“

„Oder sie zumindest dazu motivieren zu sagen, ich möchte jetzt Volleyballspielen lernen.“

„Die Schulen tragen wenig dazu bei, dass die Kinder eine richtige Sportart erlernen würden. Man müsste wirklich eine Woche lang jeden Tag fast 2 Stunden aufwenden. Das wird in den Vereinen gemacht. In der Schule selbst ist zu wenig Zeit.“

Als häufigstes Motiv (sieben von zehn) erwähnen die Lehrpersonen jedoch den Effekt der „kognitiven Erfrischung“. Sie erkennen, dass Bewegung und Sport vor allem für Kinder im Volksschulalter eine gewisse Notwendigkeit darstellt. Auch Greier (2010, S. 10) kommt durch seine Umfrage in Tirol und Oberösterreich zu dem Ergebnis, dass sich Lehrpersonen durch den „Bewegungszentrierten Unterricht“ in erster Linie eine Verbesserung der kognitiv-psychologischen Lernvoraussetzungen erhoffen.

„Einfach um die Kinder zu bewegen. Das ist uns allen wichtig, weil wir einfach die Erfahrung gemacht haben, wenn wir das nicht tun, dann lässt die Konzentration nach.“

„Wir machen dann auch die Fenster auf, damit frische Luft herein kommt. Dann wird eben ein bisschen geturnt. Meistens, wenn sie in der Früh sehr müde sind und ich mir denke, sie sind nicht ganz/ (da?). Ich glaube schon, dass es hilft, spätestens bei den Hampelmännern sind sie dann munter (lacht).“

„Ich kann es nicht bezeugen, aber ich nehme es an. Es ist auch eine Begründung, warum wir das machen. Wenn ich jetzt nein sage, dann würde ich nicht glauben, dass das so ist.“

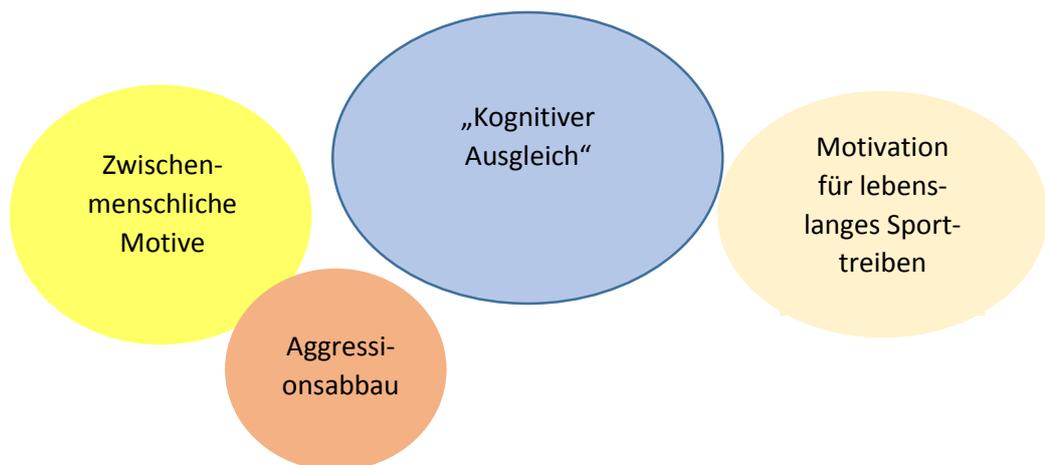


Abbildung 13: Motive im "Bewegungszentrierten Unterricht"

9.1.9. Forschungsfrage 9:

→ Welchen Einfluss üben die Eltern auf die Kinder aus?

Wie auch drei der zehn Lehrpersonen erwähnen, werden Kinder im Volksschulalter, was ihre Interessen, ihre Werte und Haltungen betrifft, vor allem durch ihre Familie bzw. ihre Erziehungsberechtigten beeinflusst. Daher spielen sie eine entscheidende Rolle im Versuch die Kinder zu gesundheitsförderlichen Verhaltensweisen zu erziehen. Sechs der interviewten Lehrpersonen geben an, dass ihnen die Eltern der Schüler/innen bei der Vermittlung der Themen Ernährung und Gesundheit im Wege stehen. Auch Ipfling, Feez und Gamsjäger (1995, S. 147f.) stellen eine eher kritische Haltung der Lehrer/innen gegenüber der Eltern fest. Nach dem Autor bemängeln die Lehrer/innen, dass eine Abgabe der Erziehungsmaßnahmen an die Schule stattfände. Zusätzlich herrsche eine große Gleichgültigkeit der Schule gegenüber vor. Die meisten Eltern seien nur am Fortkommen ihrer eigenen Kinder interessiert. Die

Lehrpersonen sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die Kinder durchaus Bereitschaft zeigen neue Dinge auszuprobieren, werden diese Werte jedoch nicht auch zu Hause vermittelt, stößt man oftmals gegen eine Wand, wie eine Auswahl an Zitaten beschreibt:

„Genau. Wenn ich oft höre, was hast du zum Frühstück gegessen. Eine Milchschnitte, oder diese Kinderpinguine. Also da stellt es mir die Haare auf. Da hat es dann wenig Sinn es in der Schule zu vermitteln und die kommen so in der Früh mit Milchschnitte im Magen und gehen am Abend nach Hause und greifen zuerst einmal in die Naschlade.“

„Ich habe ohne hin ein paar Kinder in der Klasse, die bereits in diesem Alter schon ein bisschen stärker sind. (.) Vielleicht auch, dass sie es zu Hause weiterführen. Dann meine ich: „Vielleicht kannst du es ja einmal deiner Mama sagen, die kauft dir das auch, wenn dir das schmeckt“. Dass sie es auch zu Hause ausprobieren und nicht nur in der Schule.“

„Wenn dann die Eltern. (lacht) Es ist wirklich so, wenn die Eltern zu Hause nicht darauf achten, kann ich in der Schule 100 Mal predigen und sie haben am nächsten Tag wieder eine Schnitzelsemmel oder ein Fleischleibchen mit. Wo ich mir oft denke: „Du hast doch eh schon so einen Bauch“. Da sage ich dann: „Schau, das würde dir gut tun, wenn du ein VOLLKORNBROT essen würdest“. Aber nein. In dem Alter sind die Eltern eben sehr dafür verantwortlich.“

„Ich versuche es eh immer zu Schulbeginn, am Elternabend. Wenn ich dann z.B. sage, dass es eine gesunde Jause gibt, zeigt eine Mutter auf und meint: „Meine Tochter findet dann nichts zu essen, weil sie isst kein Obst und Gemüse“. (.) Dann sind mir auch die Hände gebunden. Dann kann ich es zwar predigen aber es wird dann eh/ (nichts nützen?).“

„Oder auch zum Thema in die Schule bringen. Wir machen dann oft so Aktionen, dass die Kinder Sticker bekommen, wenn sie zu Fuß in die Schule kommen. Manche Eltern bringen sie bis zur Haustüre. Dann bin ich so weit, dass ich sage: „Ok, dann nicht“.“

Natürlich trifft diese Gegenhaltung nicht auf alle Eltern zu. Acht der zehn interviewten Lehrer/innen denken, dass die Themen Ernährung, Gesundheit und Sport für

die meisten Eltern wichtig bis sehr wichtig sind. Dies begründen sie damit, dass viele Eltern zu Hause nicht die Energie aufbringen wollen ihre Kinder zum Sporttreiben zu animieren und sie daher froh sind, wenn diese Aufgabe von der Schule übernommen wird.

„Für die Eltern bei uns an der Schule ist es extrem wichtig, dass das an der Schule und während der Unterrichtszeit stattfindet. Weil wir eine Ganztagschule sind und die Eltern da möglichst wenig zu Hause machen möchten. Es gibt schon drei, vier Kinder, die dann noch zusätzlich an Tenniskursen teilnehmen, aber, viel mehr nicht.“

Alle Lehrpersonen sind sich jedoch einig, dass diese Themen für einige Eltern keine große Rolle spielen. Wie die folgenden Zitate veranschaulichen, scheint die Elternschaft hierbei doch sehr gespaltener Meinung zu sein.

„Ja, ich sage einmal das ist sicher unterschiedlich. Es gibt Eltern, die sehr daran interessiert sind ihre Kinder gesund zu ernähren. Das sieht man schon an der Jause. Ich beobachte oft in der Klasse, meiner Klasse, was die Kinder so mithaben und da sieht man die unterschiedlichsten Dinge. Von nur Süßigkeiten bis Knabber-Nossi und so weiter, bis mit Liebe geschnittene Apfelspalten usw. Butterbrot, also wirklich auch die gesunde Jause täglich. Es ist einfach unterschiedlich. Ich glaube vielen Eltern ist es wirklich ein Anliegen und einigen ist es wahrscheinlich weniger wichtig.“

„Das ist wieder ganz unterschiedlich. Manche Eltern befürworten das sehr, dass wir das machen, anderen ist es, glaube ich, egal. Das sieht man auch an der Jause der Kinder. (lacht)“

Nachvollziehbar erscheint es auch, dass die Eltern im Hinblick auf den weiterführenden Bildungsweg ihres Kindes, die Schwerpunkte wo anders setzen als auf den Themen Ernährung, Gesundheit und Sport.

„Irgendwie möchte man den schon den Anforderungen, die vor allem von den Eltern gestellt werden, gerecht werden. Das heißt sie sollen möglichst gut auf den weiteren Schulweg vorbereitet werden. Da sind Ernährung und Bewegung nicht unbedingt die ersten Themen.“

„(..) Für die Eltern spielt es glaube ich keine große Rolle. Ich wurde noch nie nach dem Turnunterricht gefragt. Andere Themen sind da prägnanter.“

Neben der Vorziehung anderer Prioritäten, ist es auch die Frage nach den Kosten, die als Blockade bei der Vermittlung von gesundheitsorientierten Themen bezeichnet werden kann. Oftmals seien Eltern nicht bereit viel Geld für Exkursionen, Projekte oder Externe auszugeben. Drei der zehn interviewten Lehrpersonen geben dieses Dilemma an.

„Es kostet nichts, das heißt es entstehen für die Eltern keine zusätzlichen Kosten. Das ist nämlich für die Eltern immer ein wichtiges Kriterium. Sie sagen oft: „Nein, wenn das was kostet, dann wollen wir das nicht“. Das können sich sehr viele nicht leisten. Aber dadurch, dass das gratis ist, ist das ein großer Pluspunkt. Außerdem macht das eine Mutter von unseren Schülerinnen. Das ist auch ein Kriterium.“

9.1.10. Forschungsfrage 10:

→ Welche konkreten Verbesserungsvorschläge bieten die Lehrpersonen?

Wie bereits im Kapitel 9.1.1. genauer beschrieben, sind sich alle Lehrpersonen darin einig, dass es notwendig wäre mehr „Bewegungszentrierte Unterrichtsstunden“ im Stundenplan bzw. generell mehr Bewegung im Unterrichtsalltag unterzubringen. Durch diese Forschungsfrage sollen nun die konkreten Verbesserungsvorschläge der Lehrpersonen aufgelistet werden.

- Ein großer Wunsch der interviewten Lehrpersonen wäre eine bessere Ausstattung der Sporthalle. Um dies zu ermöglichen, sind vor allem finanzielle Unterstützungen von Seiten des Staates notwendig. Daher wünschen sich die Lehrpersonen eine Veränderung hinsichtlich der Aufteilung finanzieller Ressourcen.

- Drei Lehrer/innen geben an, dass sie sich für den „Bewegungszentrierten Unterricht“ speziell ausgebildetes Personal wünschen würden. Sie gestehen sich ein, in manchen Dingen nicht über die notwendige Kompetenz zu verfügen. Darüber hinaus könnte auch mehr mit Vereinen zusammengearbeitet werden. Auf diese Weise könnten die Kinder auch außerhalb der Schule an Sportaktivitäten teilnehmen und so ihren Bewegungsumfang steigern.

- Auch unserer durch Medien und Werbung beeinflussten Konsumgesellschaft kommt eine große Verantwortung bzw. Beeinflussung zu. So werden die Kinder schon früh von profitorientierten Unternehmen in eine bestimmte Richtung gedrängt. Durch eingängige Werbeslogans veranlasst, konsumieren sie oftmals für die Gesundheit fragwürdige Lebensmittel und verbringen viel zu viel Zeit mit ihren Smartphones oder sonstigen Medien.
- Zwei Lehrer/innen würden es begrüßen im ersten Schuljahr als so genannte/r Begleitlehrer/in zu arbeiten. Dadurch könnten sie erste Erfahrungen und vor allem Unterrichtsmaterialien sammeln und sich letztlich weniger ins kalte Wasser gestoßen fühlen.
- Eine Lehrperson könnte sich eine Art gemeinsames Treffen aller Schüler/innen und Lehrer/innen vor dem Unterricht vorstellen. Dabei würden morgensportliche Aktivitäten und/oder Konzentrationsübungen angeleitet werden. Durch diese Einheit verspricht sich die Lehrperson eine gewisse körperliche und kognitive Anregung bereits vor dem Unterricht, damit dann mit „verbesserten Voraussetzungen“ gestartet werden kann.
- Eine Lehrperson führt ganz konkret das Unterrichtskonzept von Dieter Fluck an. Hierbei findet der Unterrichtsalltag in einem Wechsel zwischen 20 Minuten theoretischem Input und 5 Minuten Bewegung statt.

9.1.11. Forschungsfrage 11:

→ Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit ihrem eigenen „Bewegungszentrierten Unterricht“?

Die Lehrpersonen wurden im Zuge der Interviews nach ihrer Vorstellung eines „guten Unterrichts“ befragt. Es soll nun ein Überblick über die genannten Faktoren dargestellt werden. Sie sind nach ihrer Häufigkeit gereiht.

- Fünf Lehrer/innen geben an, dass Abwechslung im bewegungszentrierten Unterricht eine große Rolle spiele. Um die Kinder immer wieder aufs Neue für Bewegung und Sport zu begeistern, sei es notwendig immer wieder neue Spiele und Bewegungsformen in den Unterricht einfließen zu lassen. Eine Lehrperson spricht beispielsweise von einem gewissen „Wow-Effekt“, wenn sie neue Turngeräte aufbaut.

Daran kann festgehalten werden, dass es nicht immer nur Spiele sind, die die Kinder zur Bewegung animieren. Eine andere Lehrperson berichtet über ihr Bemühen jede bewegungszentrierte Unterrichtsstunde zu einem Erlebnis machen zu wollen.

- Für vier Lehrpersonen steht die Freude bzw. der Spaß an der Bewegung im Zentrum ihrer Bemühungen. Schließlich tut man Dinge immer dann gerne, wenn sie Spaß machen. Auf diese Weise assoziieren die Kinder Bewegung und Sport mit etwas Freud- und Lustvollem, was sie dazu bewegen kann auch in ihrer Freizeit ein aktives Leben zu führen. Darüber hinaus entfällt, wie durch vorherige Kapitel festgestellt, im bewegungszentrierten Unterricht oftmals der Leistungszwang. Daher wird in diesem Gegenstand auch Raum für lustvolle Bewegungserfahrungen frei.

- Drei Lehrer/innen geben an, dass man im bewegungszentrierten Unterricht ruhig auch mal auf die Kinder hören kann. Geht man hin und wieder auch den Interessen der Schüler/innen nach und versucht nicht einfach nur seinen strikten Planungen zu folgen, schenkt man den Kindern Respekt, wodurch sie sich geachtet und berücksichtigt fühlen.

- Für zwei Lehrpersonen steht eine hohe Bewegungszeit im Vordergrund einer bewegungszentrierten Unterrichtsstunde. Durch den mehr oder weniger körperlich passiven Schulalltag, sei es notwendig diese Unterrichtsstunden dafür zu nutzen die Kinder richtig auszupeinern, damit sie danach ausgeglichen wieder theoretischen Inhalten folgen können.

- Dass die Kinder den Inhalten des Unterrichts gegenüber positiv gestimmt sind, dass nicht immer nur gespielt wird, dass wenig Zeit für organisatorische Dinge verloren geht und dass auch aktuelle Sportarten Eingang in den Unterricht finden, wurde von jeweils einer Lehrperson angeführt. Ebenfalls nur eine Lehrer/in erwähnte die Notwendigkeit der Differenzierung als Voraussetzung für einen „guten“ bewegungszentrierten Unterricht. Grundsätzlich sollten die Erwartungen an die Kinder, besonders beim Erlernen neuer Bewegungen, nicht zu hoch gesteckt sein. Die Inhalte sollten darüber hinaus so gestaltet werden, dass für jedes Kind etwas dabei ist.

„(...) Turnstunden auf alle Fälle zu halten. (lacht) Also/ und nicht jede Stunde Völkerball spielen. Es gibt so viele andere Dinge und die Kinder haben so viel Spaß dabei. Auch wenn es total anstrengend war und sie schwitzen, aber sie

kommen dann in die Klasse und sagen „boah, das war jetzt echt cool“. Obwohl sie sich wie die Narrischen geplatzt haben, aber ja. Ich finde dass es ihnen zusteht, dass sie ausprobieren können was es im Turnsaal für Möglichkeiten gibt.“

„Ein anderes Mal, das war auch eine tolle Stunde. Da war der Bewegungsraum belegt und ich ließ die Kinder in Gruppen eigene Spiele erfinden. Das hat ihnen sehr viel Spaß gemacht. Wir haben diese Spiele dann auch ausprobiert und daran gearbeitet wie man sie verbessern könnte. Wir haben dann auch eine Spielanleitung am Computer formuliert. Die habe ich ihnen dann auch ausgedruckt. Sie waren sehr stolz darauf, dass sie sich in Gruppen eigene Spiele ausgedacht haben.“

Sieben der zehn Lehrpersonen geben an, einen „gelungenen Unterricht“ daran zu erkennen, dass die Kinder die Inhalte nach Hause mitnehmen. Sie meinen damit, dass sie gewisse Dinge nicht nur im Unterricht tun oder sagen, weil es von der Lehrperson vorgegeben wird, sondern dass ein Prozess in ihren Köpfen stattfindet. Dass sie sich Gedanken über gelernte Inhalte machen und eine gewisse Freiwilligkeit passiert. Denn nur so kommt es zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen.

„(...) Wenn die Kinder am nächsten Tag oder in den nächsten Tagen kommen und sagen, zum Beispiel, Frau Lehrerin, ich habe einen Apfel mit heute, weil wir darüber gelernt haben, dass der gesund ist. Oder, ja. Also so in die Richtung, dass sie das halt dann noch Tage später, oder Wochen später von selbst kommen und sagen, ich habe das heute mit. Wenn das in Erinnerung bleibt.“

Diese durch die Lehrpersonen angeführten Merkmale eines „guten Bewegungszentrierten Unterrichts“ werden auch in der Literatur beschrieben. Frommel (2014, S. 148f.) beschreibt es beispielsweise ebenfalls als förderlich, wenn die Inhalte des „Bewegungszentrierten Unterrichts“ an die Interessen der Schüler/innen anknüpfen. Darüber hinaus sei ein „guter“ Unterricht durch Dynamik, Qualität, Herausforderung und Abwechslung gekennzeichnet. Ernst (2014, S. 63) konstruiert, wie auch einige der interviewten Lehrpersonen, Freude an der Bewegung zu vermitteln, als vorrangiges Ziel. Durch das folgende Diagramm, sollen die durch die Lehrpersonen genannten Voraussetzungen eines „guten Bewegungszentrierten Unterrichts“ graphisch zusammengefasst werden. Durch die Erfüllung dieser Vorstellungen, kann auf die Zufriedenheit der Lehrer/innen geschlossen werden.

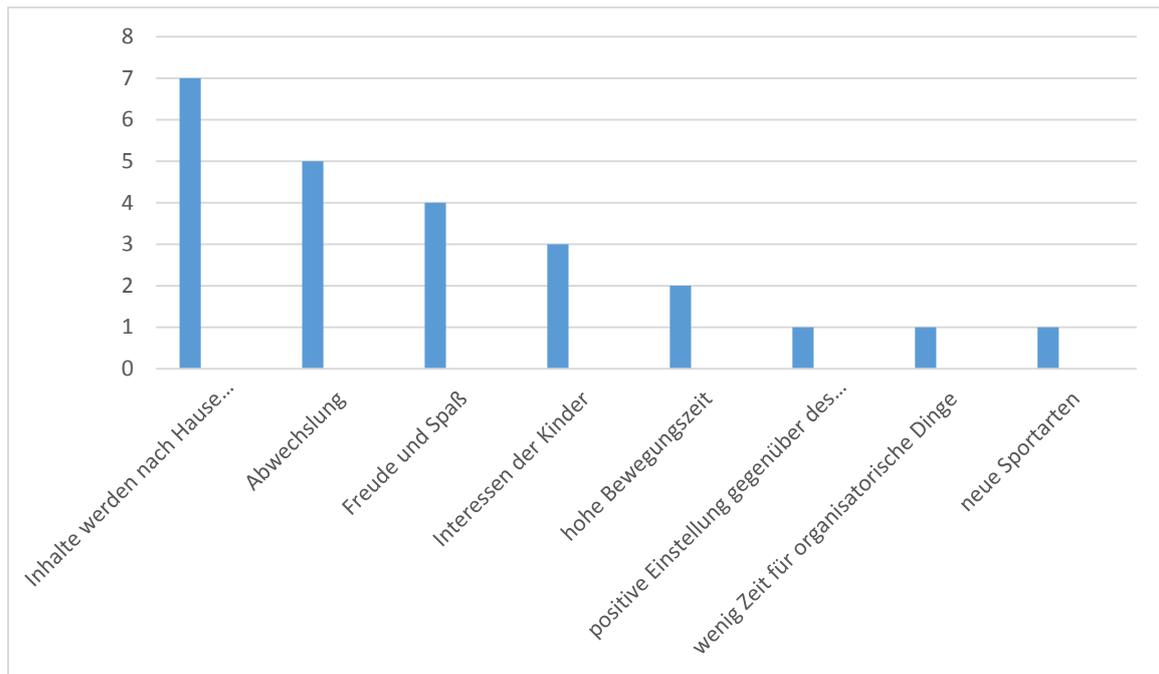


Abbildung 14: Voraussetzungen für einen zufriedenstellenden Unterricht

Kann nun durch die Interpretation der Aussagen der interviewten Lehrpersonen die Frage geklärt werden, ob sie mit ihrem „Bewegungszentrierten Unterricht“ zufrieden sind? Nach mehrfachem Durchlesen und Hineinversetzen in die Interviewsituation, würde ich diese Frage mit einem knappen Ja beantworten. Sicherlich passiert hier eine Verzerrung insofern, als dass Menschen in der Regel eher ungern über ihre Schwächen sprechen. Die Aussagen der hier interviewten Lehrpersonen fielen im Durchschnitt eher positiv aus. Wie im Kapitel 9.1.10. genauer beschrieben, äußern jedoch drei der zehn Lehrer/innen den konkreten Wunsch nach besser ausgebildetem Personal für den „Bewegungszentrierten Unterricht“. Das heißt sie gestehen sich, zumindest in mancher Hinsicht, eine gewisse Inkompetenz ein. Trotzdem kann insgesamt nicht von einer Unzufriedenheit mit ihrem Unterricht gesprochen werden.

9.2. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Unter den im Zusammenhang dieser Arbeit interviewten Volksschullehrern/innen besteht eine Einigkeit hinsichtlich der Unzufriedenheit mit dem durch die Schule veranlassten Bewegungsumfang der Kinder. Die Lehrpersonen erkennen den natürlichen Bewegungsdrang der Volksschulkinder und empfinden daher zwei bis drei Stunden „Bewegungszentrierten Unterricht“ als zu wenig. Die Lehrer/innen erkennen dieses Problem und versuchen die mangelnde Bewegung durch einen aktiven

Unterricht und bewegte Pausen auszugleichen. Die Lehrpersonen sind sich jedoch auch einig, dass andere Schwerpunkte auch/noch wichtig/er sind und könnten sich nicht vorstellen die Stunden in einem anderen Gegenstand wegzunehmen. Bezugnehmend auf die Zufriedenheit mit der Ausstattung von Sportgeräten herrscht Uneinigkeit zwischen den Lehrpersonen. Mit dem Zustand der Sporthalle bezeichnen sich sieben von zehn Lehrer/innen als zufrieden. Anders sieht es mit dem Garten bzw. der Sporthalle aus. Hier gibt nur ein Drittel an zufrieden zu sein. Hinsichtlich des Leistungsniveaus der Schüler/innen sind sich die Lehrpersonen einig, dass eine große Heterogenität vorliegt. Bezogen auf das Geschlecht, kommt es jedoch zu sehr unterschiedlichen Wahrnehmungen. Begründet wird diese Heterogenität durch die Zugehörigkeit zu Sportvereinen einiger und dem unterschiedlichen Engagement zu diesem Thema seitens der Eltern. Reagierend auf diese Heterogenität, geben acht der befragten Lehrpersonen an, im Bewegungszentrierten Unterricht Differenzierungen nach der Leistungsfähigkeit der Kinder vorzunehmen. Es kann festgestellt werden, dass die Themen Ernährung, Gesundheit und Sport für alle zehn Lehrpersonen eine große Rolle im Zusammenhang der Vermittlung von einem Gesundheitsbewusstsein, spielen. Die Lehrer/innen bemühen sich sehr ein gutes Vorbild in diesem Zusammenhang zu sein. Durch Projekte wie die „Gesunde Jause“ versuchen sie die Kinder praxisnah an eine „gesunde“ Ernährungsweise heranzuführen. Von Seiten der Kinder, geben die Lehrpersonen an, dass eine große Bereitschaft für eine vielfältige, ausgewogene Ernährungsweise unter den Schülern/innen besteht. Die Kinder naschen gerne Obst und Gemüse, wenn man es ihnen nur ansprechend zubereitet. Mehr als die Hälfte der Lehrer/innen bezeichnen ihre Schüler/innen als überaus brav und wissbegierig. Lediglich zwei Lehrpersonen (beide unterrichten in Wien) klagen über disziplinäre Schwierigkeiten. Insgesamt werden die Volksschulkinder als sehr lebhaft und fidel wahrgenommen, was von den Lehrern/innen jedoch nicht negativ bewertet wird. Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit der Ausbildung für das Volksschullehramt, ergeben sich sehr unterschiedliche Ergebnisse. Die Hälfte der interviewten Lehrpersonen blickt positiv auf ihre Ausbildungszeit zurück. Hinsichtlich der Inhalte zum „Bewegungszentrierten Unterricht“, formulieren die Lehrpersonen ebenfalls sehr unterschiedliche Aussagen. Drei Lehrer/innen gestehen sich eine mehr oder weniger große Inkompetenz in der Vermittlung von Bewegung und Sport ein. Sie hielten es für sinnvoller, in diesem Gegen-

stand besser ausgebildetes Personal einzusetzen. Einigkeit herrscht jedoch hinsichtlich der mangelnden Inhalte zu den Themen Ernährung und Gesundheit. Die Ausbildung auf der PH wird zu dem als praxisfern bezeichnet. Fünf der zehn Lehrpersonen empfanden den Berufseinstieg als eine Art Sprung ins kalte Wasser. Neben der Möglichkeit durch den „Bewegungsorientierten Unterricht“ aufgestaute Aggressionen abzubauen, die Kinder für ein lebenslanges Sporttreiben zu motivieren und zwischenmenschliche Kompetenzen zu fördern, sehen die Lehrpersonen den Sinn des „Bewegungsorientierten Unterrichts“ vor allem in der „kognitiven Erfrischung“. Zwar geben acht der zehn Lehrpersonen an, dass sie denken, dass die Themen Ernährung, Gesundheit und Sport eine wichtige Rolle für die Eltern spielen, doch sprechen sechs der interviewten Lehrpersonen davon, dass ihnen die Eltern der Schüler/innen bei der Vermittlung der Themen Ernährung und Gesundheit oftmals im Wege stehen.

Von einem „guten“ bzw. „gelungenen“ Unterricht sprechen die interviewten Lehrpersonen dann, wenn dieser vor allem abwechslungsreich ist, den Kindern Spaß macht und auf die Interessen und unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder Rücksicht nimmt. Am deutlichsten erkennen sie einen „gelungenen“ Unterricht jedoch vor allem daran, wenn die Kinder etwas daraus mitnehmen. Wenn sich die Schüler/innen Gedanken über gelernte Inhalte machen und eine gewisse Freiwilligkeit passiert. Sacher (2014, S. 287) schreibt in diesem Zusammenhang der Schule die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche dazu zu bringen etwas gerne zu tun, was sie tun müssen.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es die pädagogische Zufriedenheitsforschung im Zusammenhang der PIN-BEG-VS-Studie um neue Ergebnisse der Zufriedenheit von Volksschullehrern und –Lehrerinnen aus den Regionen Nord-Ost-Österreichs zu erweitern. Über die Zufriedenheit von Lehrern und Lehrerinnen wurde bereits viel geforscht. Allerdings beziehen sich die meisten Untersuchungen auf den Lehrberuf allgemein, in all seinen verschiedenen Schultypen und Unterrichtsfächern. Durch diese Arbeit sollte das große Themenfeld der pädagogischen Zufriedenheitsforschung auf einen kleineren Ausschnitt, nämlich erstens auf Volksschule und zweitens auf den „Bewegungszentrierten Unterricht“ komprimiert und dadurch die Möglichkeit geschaffen werden, präzisere Aussagen treffen zu können. Als Grundlage sollte zunächst ein umfangreicher Überblick zum derzeitigen Forschungsstand und zum Stellenwert des Unterrichtsfachs „Bewegungszentrierter Unterricht“ gegeben werden. Bei der Durchführung der Interviews wurde ein sehr interessanter Einblick des Unterrichtsalltags gegeben. Die Lehrpersonen waren gerne dazu bereit ihre Erfahrungen und Eindrücke zu schildern. Wie auch aus der Literatur herausgeht, bezeichnet sich der Großteil der Lehrpersonen als mit ihrem Beruf zufrieden. Gleichzeitig wird der Lehrberuf jedoch als emotional wie körperlich belastend empfunden. Nach Auswertung der Interviews, kann diese Feststellung nur unterstrichen werden. Auch die Beobachtung, dass Lehrpersonen zunächst sehr motiviert in den Unterrichtsalltag eintreten, dann durch ein Ausbleiben einer Honorierung ihrer Bemühungen, Gefühle der Unzufriedenheit entwickeln, schließlich jedoch in eine gewisse Routine verfallen und dann kurz vor der Pension, doch wieder froh sind, dass es zu Ende geht, kann durch die Interviews von Lehrpersonen verschiedenen Alters, nur bestätigt werden. Da sich bereits vor Durchführung der Interviews einschlägig mit Literatur befasst wurde, konnte eine Verbindung zur Literatur während der Durchführung der Interviews immer wieder festgestellt werden. Die Lehrpersonen sind sehr bemüht die Themen Ernährung, Sport und Gesundheit in unseren Volksschulen gewissenhaft umzusetzen. Alle zehn interviewten Lehrpersonen geben an; und machten auch den Eindruck; sich sehr dafür einzusetzen den Kindern eine gesundheitsfördernde Lebensweise zu vermitteln.

Durch das Bemühen eine entspannte Interviewsituation herzustellen, scheuten sich die Lehrpersonen nicht, praxisnahe und teilweise sogar persönliche Aspekte ihres Unterrichts preiszugeben. Darüber hinaus sprachen sie auch ganz konkret über Missstände im Unterrichtsalltag und Möglichkeiten diese zu beseitigen. Diese Ideen könnten aufgegriffen werden und beispielsweise bei der Gestaltung von Fortbildungsmöglichkeiten berücksichtigt werden. Für die Interviewerin, als angehende Lehrperson, kann diese Erfahrung, nur von Vorteil sein.

Literaturverzeichnis

- Aghamanoukjan, A., Buber, R. & Meyer, M. (2009). Qualitative Interviews. In Buber, R. & Holzmüller, H. (Hrsg.) *Qualitative Marktforschung. Konzepte-Methoden-Analysen.* (S. 415-436) Wiesbaden: Gabler.
- Ammann, T. (2004). Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. *Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe. Entwicklungsverbund Süd-Ost. http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/bachelor1.pdf, Zugriff am 9.12.2015
- Balz, E. (2010). Guter Sportunterricht – Merkmale und Beispiele. *Sportpädagogik*, 2/10, S. 50-53.
- Baumberger, J. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht. *Erziehung und Unterricht. Bewegung und Sport. Der neue Lehrplan für die Grundschule.* 163/7. S. 622-630. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich.* Wien.
- Combe, A. & Kolbe, F-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung.* S. 857-870. (2. Auflage). Berlin: VS-Verlag.
- Ernst, C. (2014). Persönliche Zufriedenheit von Sportlehrkräften. In Kuhlmann, D. & Balz, E. (Hrsg.), *Sportlehrkräfte stärken! Bereiche-Befunde-Beispiele.* (S. 50-66). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Pädagogische Psychologie.* 28/3, S. 127-137.
- Flick, U. (1996). Qualitative Forschung. *Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften.* (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forneck, H., Schriever, F. (2001). Die individualisierte Profession. *Belastungen im Lehrberuf.* Bern: Hep-Verlag.
- Frommel, H. (2014). Zum Auftrag des Schulsports: Schulsport ist einzigartig. *Sportunterricht*, 63/5, S. 148-149.

- Fuhs, B. & Brand, D. (2014). Grundschule und außerschulische Bildungsakteure. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. S. 99-103. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In Rothland, M. (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Modelle, Befunde, Interventionen. (S. 175-192). (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Ghanbari, M-C., Tietjens, M., Seidel, I. & Strauß, B. (2012). Motorische Leistungsfähigkeit in der Grundschule. Die Bedeutung der individuellen Förderung sozial benachteiligter Kinder. *Sportunterricht*, 61/8, S. 234-238.
- Graumann, O. (2014). Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. S. 99-103. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greier, K. (2007). Bewegte Schule. Bewegungsorientierte Gesundheitsförderung in der Volksschule. *Ergebnisse eines vierjährigen Präventionsprojekts*. Purkersdorf: Brüder Hollinek Verlag.
- Greier, K. (2010). Erwartungen von VolksschullehrerInnen an eine „Bewegte Schule“. *Bewegungserziehung*, 64/2, S. 7-10.
- Grimm, M-A. (1996). Kognitive Landschaften von Lehrern. *Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. (2. Auflage). Wien: Peter Lang.
- Groeben, N. & Rustemeyer, R. (2002). Inhaltsanalyse. In König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. S. 233-258. (2. Auflage). Weinheim und Basel: Betz Verlag.
- Grunder, H-U. & Bieri, T. (1995). Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? *Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt-Verlag.
- Hanisch, G. & Katschnig, T. (2005). Angst bei Lehrern und Lehrerinnen in der Schule. In Kowarsch, A. & Pollheimer, K. (Hrsg.) *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. (S. 135-141) Purkersdorf: Brüder Hollinek Verlag.
- Heinze, T. (2001). Qualitative Sozialforschung. *Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München-Wien: Oldenburg Verlag.
- Hermanns, H. (2003). Interviewen als Tätigkeit. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 360-368. (2. Auflage). Reinbek : Rowohlt.
- Hofmann, E. (2006). Wege zur beruflichen Zufriedenheit. *Die richtigen Entscheidungen treffen*. Bern: Hans Huber Verlag.

- Hopf, C. (2003). Qualitative Interviews – ein Überblick. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 349-359. (2. Auflage). Reinbek : Rowohlt.
- Hollmann, W. (2014). Zur Bedeutung von Sport im Kindesalter für körperliche und geistige Leistungsfähigkeit. *Bewegung und Sport*. 68/5. S. 6-13.
- <http://lehramt.oehunigraz.at/bachelorstudium/neues-lehramtsstudium/>
- [https://studentpoint.univie.ac.at/services/alle-faqs/singleansicht/article/was-bedeutet-ectspunkt/?tx_ttnews\[pointer274320\]=5&tx_ttnews\[backPid\]=100450&cHash=0a51ae1930bd5cec5c43b54fd6d34b01](https://studentpoint.univie.ac.at/services/alle-faqs/singleansicht/article/was-bedeutet-ectspunkt/?tx_ttnews[pointer274320]=5&tx_ttnews[backPid]=100450&cHash=0a51ae1930bd5cec5c43b54fd6d34b01), Zugriff am 20.3.2016
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/empirisch>, Zugriff am 22.4.2016
- Ipfling, H-J., Feez, H. & Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchung zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. In Liedtke, M. (Hrsg.). *Erziehung, Unterricht, Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kastrup, V. (2014). Typische Belastungssituationen im Sportlehrerberuf und Möglichkeiten der Bewältigung. In Kuhlmann, D. & Balz, E. (Hrsg.) *Sportlehrkräfte stärken! Bereiche – Befunde – Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Kelle, U. (2003). Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 485-501. (2. Auflage). Reinbek : Rowohlt.
- Kischkel, K-H. (1979). Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – *Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kleiner, K. (2005). Den polykontextualen Körper professionell thematisieren – oder: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln in Anwendungsfeldern von Bewegung und Sport. In Kowarsch, A. & Pollheimer, K. (Hrsg.) *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. (S. 151-160) Purkersdorf: Brüder Hollinek Verlag.
- Kleiner, K. & Greier, K. (2013). Die „Tägliche Sportstunde“ – ein Breitband-Antibiotikum? *Bewegung und Sport*. 67/1. S. 5-10.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 30/3. S. 161-173. Berlin.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. und Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 26/4. S. 275-290. Berlin.

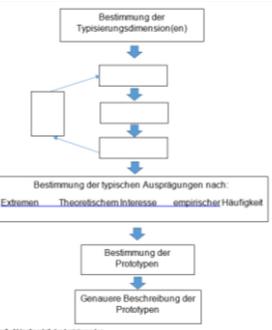
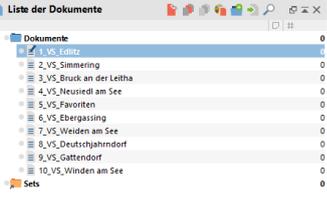
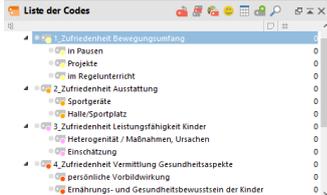
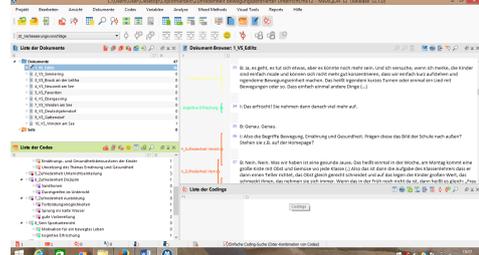
- Kowal, S. & O'Connell, D. (2003). Zur Transkription von Gesprächen. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 437-446. (2. Auflage). Reinbek : Rowohlt.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: ein Einsteig in die Lehrerbelastungs- und Gesundheitsforschung. In Rothland, M. (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Modelle, Befunde, Interventionen. (S. 61-80). (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Küsters, I. (2006). Narrative Interviews. *Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lamnek, S. (2002). Qualitative Interviews. In König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. S. 157-194. (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Macher-Meyenburg, R. & Stadler, R. (2013). Kompetenzorientierter Lehrplan für Bewegung und Sport in der Volksschule. *Erziehung und Unterricht*. Bewegung und Sport. Der neue Lehrplan für die Grundschule. 163/7. S. 614-. St. Stefan im Lavanttal.
- Masterstudium Lehramt im Bereich der Primarstufe. Entwicklungsverbund Süd-Ost. http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/master-primar.pdf, Zugriff am 9.12.2015
- Matthes, E. (2014). Erziehung und Erziehender Unterricht. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. S. 233-240. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (1994). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In Mayr, J. (Hrsg.) *Lehrer/in werden*. S. 177-199. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. *Grundlagen und Techniken*. (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, M. (2003). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 286-298. (2. Auflage). Reinbek : Rowohlt.
- Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern. *Eine empirische Untersuchung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Neuweg, G.-H. (2005). Zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Abriss aktueller Diskussionsschwerpunkte in der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. In Kowarsch, A. & Pollheimer, K. (Hrsg.) *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. (S. 37-42) Purkersdorf: Brüder Hollinek Verlag.

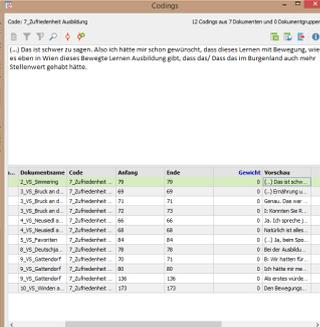
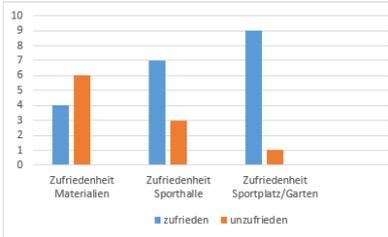
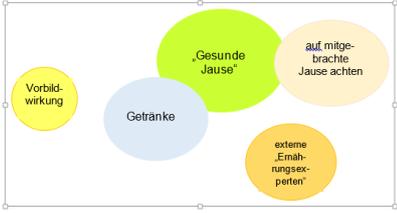
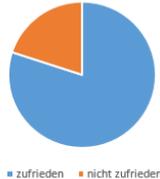
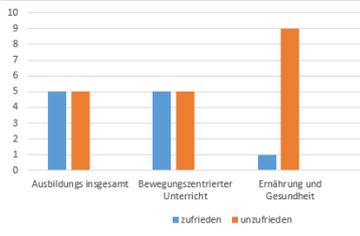
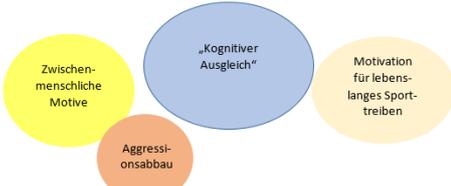
- Opp, G. (2014). Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. S. 99-103. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Österreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte – guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Pädagogische Hochschule Burgenland. Curriculum für den Studiengang Lehramt an Volksschulen. Studiengang 2009.
http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/information-ueber/studienangebot/bachelorstudien/vs/Vs_2009.pdf, Zugriff am 10.12.2015
- Polzin, M. (2014). Sport und Bewegung. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. S. 557-564. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. (2. Auflage). Wiebelsheim: Limpert.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Rothland, M. (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Modelle, Befunde, Interventionen. S. 21-42. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Sacher, W. (2014). Leistung und Leistungserziehung in der Grundschule. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. S. 99-103. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Salzmann, G. (2013). Bewegung bildet. Bewegungserziehung in elementaren Bildungsinstitutionen und ihre Bedeutung für die Schulfähigkeit der Kinder. *Erziehung und Unterricht*, 163/7+8, S. 583-589.
- Schmidt, C. (2003). Analyse von Leitfadeninterviews. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. S. 485-501. (2. Auflage). Reinbek : Rowohlt.
- Schneider, G. (1996). *Lehrerkrisen und Supervision. Eine Studie zu Berufsanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Gesundheitspsychologie*. 22/2, S. 61-67.
- Schwane-Heitmann, B. (1995). *Schulreform konkret. Auf dem Weg zu einer gesunden schule*. Hohengehren: Schneider-Verlag.

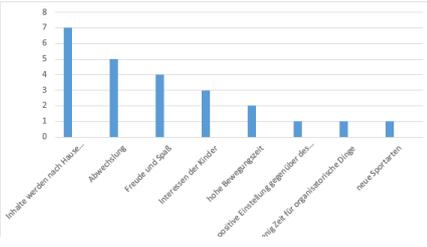
- Schweer, M. (2014). Lehrer-Schüler-Verhältnis. In Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. S. 251-255. (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seyda, M., Kamper, S., Serwe, E. & Thienes, G. (2008). Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW“. In Oesterhelt, Hofmann, Schimanski, Scholz & Altenberger (Hrsg.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen*. Wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde (S. 187-202). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Spöhring, W. (1995). *Qualitative Sozialforschung*. (2. Auflage). Stuttgart: Teubner.
- Stahl, U. (1995). Professionalität und Zufriedenheit um Beruf. *Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Thuma, M. & Wiesner, P. (2013). Erwerb von Lebenskompetenzen als Basis für ein gesundes Leben in Bewegung. *Erziehung und Unterricht*. Bewegung und Sport. Der neue Lehrplan für die Grundschule. 163/7. S. 657-664. Wien.
- Ulich, K. (1996). Beruf: Lehrer/in. *Arbeitsbelastung, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Ungerer-Röhrich, U., Popp, V. & Wolf, S. (2012). Bewegung im Elementarbereich. Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Sportunterricht*, 61/9, S. 271-278.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In Rothland, M. (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Modelle, Befunde, Interventionen. S. 43-59. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Weigelt, M., Lohbreier, M., Wunsch, K., Kämpfe, A. & Klingsieck, K. (2014). An die Schule, fertig los! Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn? *Sportunterricht*, 63/8, S. 239-244.
- Wittig, C. (2009). Belastungsintensität im Sportunterricht der Primarstufe. *Unter der besonderen Berücksichtigung übergewichtiger und adipöser Kinder*. Saarbrücken: VDM-Verlag.
- Worth, A. (2013). SportlehrerInnen in der Grundschule – „super(un)wichtig“!? *Sportunterricht*, 62/2, S.33.
- Ziegler, R- & Schlett, C. (2013). Formen der Arbeitszufriedenheit. Untersuchungen zur Validität der Selbstzuordnungsmethode sowie zu Unterschieden in der Valenz der Arbeit, der Arbeitssituation und der dispositionalen Affektivität. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*. 57/2. S. 51-76. Göttingen.

Abbildungsverzeichnis

Tabelle/ Abb. Nr.	Bezeichnung	Darstellung	Quelle																																																																																											
T1	Ursachen des Ausbrennens	<table border="1"> <caption>Ursachen des Ausbrennens</caption> <tr><td>Problemschüler/innen</td><td>19%</td></tr> <tr><td>Schulaufsicht</td><td>15%</td></tr> <tr><td>Rahmenbedingungen</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Personliches</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Kollegium</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Eltern</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Schulleitung</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Berufsmage</td><td>9%</td></tr> <tr><td>Qualifikationen</td><td>6%</td></tr> </table>	Problemschüler/innen	19%	Schulaufsicht	15%	Rahmenbedingungen	11%	Personliches	10%	Kollegium	10%	Eltern	10%	Schulleitung	10%	Berufsmage	9%	Qualifikationen	6%	Ulich, 1996, S 102																																																																									
Problemschüler/innen	19%																																																																																													
Schulaufsicht	15%																																																																																													
Rahmenbedingungen	11%																																																																																													
Personliches	10%																																																																																													
Kollegium	10%																																																																																													
Eltern	10%																																																																																													
Schulleitung	10%																																																																																													
Berufsmage	9%																																																																																													
Qualifikationen	6%																																																																																													
A1	Wohlbefinden der Schüler/innen im Sportunterricht		Österreich, 2015, S. 190																																																																																											
A2	Ausprägung der Noten für den Sportunterricht nach Beanspruchungsmuster		Österreich, 2015, S. 197																																																																																											
T2	Ausgewählte Zufriedenheitsaspekte - Unterschiede nach Schultyp	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Zufriedenheit mit</th> <th>gesamt</th> <th>VHS</th> <th>HS</th> <th>RS</th> <th>GY</th> <th>BS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>der regionalen/überregionalen Arbeitssituation</td> <td>30</td> <td>27</td> <td>72</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>der Dienstleistung</td> <td>77</td> <td>87</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>87</td> </tr> <tr> <td>der Anlagen ihrer Schule</td> <td>83</td> <td>70</td> <td>88</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>88</td> </tr> <tr> <td>der Personalmittel (Vorgesetzte)</td> <td>81</td> <td>70</td> <td>89</td> <td>80</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der persönlichen Weiterentwicklung durch die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft</td> <td>85</td> <td>87</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der Mitbestimmungsformen der Lehrkräfte in der Schule</td> <td>37</td> <td>69</td> <td>43</td> <td>48</td> <td>48</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der Unterstützung durch Vorgesetzte</td> <td>82</td> <td>81</td> <td>42</td> <td>44</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der von Schülern und Eltern angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen</td> <td>48</td> <td>87</td> <td>33</td> <td>33</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der Einkommen</td> <td>34</td> <td>-</td> <td>28</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der Kollegen- und Entwicklungsmöglichkeiten</td> <td>28</td> <td>38</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>38</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der Unterstützung durch Behörden</td> <td>20</td> <td>30</td> <td>9</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>der Anlagen des Lehrbetriebes in der Dienstzeit</td> <td>9</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Zufriedenheit mit	gesamt	VHS	HS	RS	GY	BS	der regionalen/überregionalen Arbeitssituation	30	27	72	-	-	72	der Dienstleistung	77	87	-	-	-	87	der Anlagen ihrer Schule	83	70	88	-	-	88	der Personalmittel (Vorgesetzte)	81	70	89	80	-	-	der persönlichen Weiterentwicklung durch die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft	85	87	-	-	-	-	der Mitbestimmungsformen der Lehrkräfte in der Schule	37	69	43	48	48	-	der Unterstützung durch Vorgesetzte	82	81	42	44	-	-	der von Schülern und Eltern angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen	48	87	33	33	-	-	der Einkommen	34	-	28	-	-	-	der Kollegen- und Entwicklungsmöglichkeiten	28	38	-	-	38	-	der Unterstützung durch Behörden	20	30	9	-	-	-	der Anlagen des Lehrbetriebes in der Dienstzeit	9	-	-	-	-	20	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000, S. 143)
Zufriedenheit mit	gesamt	VHS	HS	RS	GY	BS																																																																																								
der regionalen/überregionalen Arbeitssituation	30	27	72	-	-	72																																																																																								
der Dienstleistung	77	87	-	-	-	87																																																																																								
der Anlagen ihrer Schule	83	70	88	-	-	88																																																																																								
der Personalmittel (Vorgesetzte)	81	70	89	80	-	-																																																																																								
der persönlichen Weiterentwicklung durch die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft	85	87	-	-	-	-																																																																																								
der Mitbestimmungsformen der Lehrkräfte in der Schule	37	69	43	48	48	-																																																																																								
der Unterstützung durch Vorgesetzte	82	81	42	44	-	-																																																																																								
der von Schülern und Eltern angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen	48	87	33	33	-	-																																																																																								
der Einkommen	34	-	28	-	-	-																																																																																								
der Kollegen- und Entwicklungsmöglichkeiten	28	38	-	-	38	-																																																																																								
der Unterstützung durch Behörden	20	30	9	-	-	-																																																																																								
der Anlagen des Lehrbetriebes in der Dienstzeit	9	-	-	-	-	20																																																																																								
T3	Sektorielle und globale Arbeits- und Lebenszufriedenheit. Befinden an der Schule nach Schulform	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Zufriedenheit</th> <th colspan="4">Schulform</th> <th rowspan="2">gesamt</th> </tr> <tr> <th>GS (N=179)</th> <th>HS (N=82)</th> <th>RS (N=45)</th> <th>GY (N=83)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kollegium</td> <td>73,1</td> <td>78,2</td> <td>72,1</td> <td>79,0</td> <td>75,3</td> </tr> <tr> <td>Vorgesetzte</td> <td>58,0</td> <td>72,5</td> <td>58,1</td> <td>71,6</td> <td>64,0</td> </tr> <tr> <td>Tätigkeit</td> <td>74,4</td> <td>85,1</td> <td>90,7</td> <td>80,3</td> <td>79,7</td> </tr> <tr> <td>Arbeitsbedingungen</td> <td>64,4</td> <td>47,4</td> <td>51,3</td> <td>26,8</td> <td>51,3</td> </tr> <tr> <td>Organisation</td> <td>44,2</td> <td>46,8</td> <td>43,9</td> <td>65,1</td> <td>49,2</td> </tr> <tr> <td>Entwicklung</td> <td>42,2</td> <td>42,3</td> <td>52,4</td> <td>59,3</td> <td>47,1</td> </tr> <tr> <td>Bezahlung</td> <td>69,9</td> <td>45,6</td> <td>69,0</td> <td>63,3</td> <td>63,3</td> </tr> <tr> <td>alg. Arbeitszufriedenheit</td> <td>73,1</td> <td>77,3</td> <td>81,8</td> <td>78,1</td> <td>76,1</td> </tr> <tr> <td>Lebenszufriedenheit</td> <td>74,1</td> <td>75,0</td> <td>83,7</td> <td>75,9</td> <td>75,7</td> </tr> </tbody> </table>	Zufriedenheit	Schulform				gesamt	GS (N=179)	HS (N=82)	RS (N=45)	GY (N=83)	Kollegium	73,1	78,2	72,1	79,0	75,3	Vorgesetzte	58,0	72,5	58,1	71,6	64,0	Tätigkeit	74,4	85,1	90,7	80,3	79,7	Arbeitsbedingungen	64,4	47,4	51,3	26,8	51,3	Organisation	44,2	46,8	43,9	65,1	49,2	Entwicklung	42,2	42,3	52,4	59,3	47,1	Bezahlung	69,9	45,6	69,0	63,3	63,3	alg. Arbeitszufriedenheit	73,1	77,3	81,8	78,1	76,1	Lebenszufriedenheit	74,1	75,0	83,7	75,9	75,7	Kischkel, 1979, S. 54																											
Zufriedenheit	Schulform				gesamt																																																																																									
	GS (N=179)	HS (N=82)	RS (N=45)	GY (N=83)																																																																																										
Kollegium	73,1	78,2	72,1	79,0	75,3																																																																																									
Vorgesetzte	58,0	72,5	58,1	71,6	64,0																																																																																									
Tätigkeit	74,4	85,1	90,7	80,3	79,7																																																																																									
Arbeitsbedingungen	64,4	47,4	51,3	26,8	51,3																																																																																									
Organisation	44,2	46,8	43,9	65,1	49,2																																																																																									
Entwicklung	42,2	42,3	52,4	59,3	47,1																																																																																									
Bezahlung	69,9	45,6	69,0	63,3	63,3																																																																																									
alg. Arbeitszufriedenheit	73,1	77,3	81,8	78,1	76,1																																																																																									
Lebenszufriedenheit	74,1	75,0	83,7	75,9	75,7																																																																																									
T4	Umfang der verpflichtend vorgesehenen Studienfachbereiche	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Vereinigende vorzusehende Studienfachbereiche</th> <th>ECTS-Credits</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Humanwissenschaften</td> <td>39</td> </tr> <tr> <td>Fachwissenschaften/Fachdidaktik</td> <td>84</td> </tr> <tr> <td>Schulpraktische Studien</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>Ergänzende Studien</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Bachelor Arbeit</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Studienfachbereichsübergreifende Module</td> <td>78</td> </tr> <tr> <td>Religionspädagogik</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Schulrechtliche Grundlagen</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Vereinigende vorzusehende Studienfachbereiche	ECTS-Credits	Humanwissenschaften	39	Fachwissenschaften/Fachdidaktik	84	Schulpraktische Studien	36	Ergänzende Studien	12	Bachelor Arbeit	9	Studienfachbereichsübergreifende Module	78	Religionspädagogik	7	Schulrechtliche Grundlagen	2	Curriculum für den Studiengang Lehramt an Volksschulen, 2009, S. 9																																																																									
Vereinigende vorzusehende Studienfachbereiche	ECTS-Credits																																																																																													
Humanwissenschaften	39																																																																																													
Fachwissenschaften/Fachdidaktik	84																																																																																													
Schulpraktische Studien	36																																																																																													
Ergänzende Studien	12																																																																																													
Bachelor Arbeit	9																																																																																													
Studienfachbereichsübergreifende Module	78																																																																																													
Religionspädagogik	7																																																																																													
Schulrechtliche Grundlagen	2																																																																																													

<p>T5</p>	<p>Basis der EC-Rahmenvorgaben des Entwicklungsverbundes Süd-Ost</p>		<p>Curriculum Bachelorstudium Primarstufe, S. 247</p>
<p>T6</p>	<p>Daten interviewter Lehrpersonen</p>		
<p>A3</p>	<p>Ablaufplan der typisierenden Strukturierung</p>		<p>Mayring, 2010, S. 100</p>
<p>A4</p>	<p>Interviewtranskriptionen in MAXQDA</p>		
<p>A5</p>	<p>Codebenennung in MAXQDA</p>		
<p>A6</p>	<p>Codezuteilung in MAXQDA</p>		

<p>A7</p>	<p>Textstellen- übersicht in MAXQDA</p>														
<p>A8</p>	<p>Zufriedenheits- verhältnisse – Ausstattung</p>	 <table border="1"> <caption>Zufriedenheitsverhältnisse – Ausstattung</caption> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>zufrieden</th> <th>unzufrieden</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Zufriedenheit Materialien</td> <td>4</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Zufriedenheit Sporthalle</td> <td>7</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Zufriedenheit Sportplatz/Garten</td> <td>9</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Kategorie	zufrieden	unzufrieden	Zufriedenheit Materialien	4	6	Zufriedenheit Sporthalle	7	3	Zufriedenheit Sportplatz/Garten	9	1	
Kategorie	zufrieden	unzufrieden													
Zufriedenheit Materialien	4	6													
Zufriedenheit Sporthalle	7	3													
Zufriedenheit Sportplatz/Garten	9	1													
<p>A9</p>	<p>Wahrgenom- mene Leis- tungsunter- schiede hin- sichtlich des Geschlechts</p>	 <table border="1"> <caption>Wahrgenommene Leistungsunterschiede hinsichtlich des Geschlechts</caption> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Anzahl</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>"Jungs sind leistungsfähiger als Mädchen"</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>"Mädchen und Jungs sind gleich leistungstark"</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>keine Angabe</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Kategorie	Anzahl	"Jungs sind leistungsfähiger als Mädchen"	4	"Mädchen und Jungs sind gleich leistungstark"	4	keine Angabe	2					
Kategorie	Anzahl														
"Jungs sind leistungsfähiger als Mädchen"	4														
"Mädchen und Jungs sind gleich leistungstark"	4														
keine Angabe	2														
<p>A10</p>	<p>Gesundheits- aspekte im Un- terrichtsalltag – Einflussbe- reiche</p>														
<p>A11</p>	<p>Zufriedenheit mit Disziplin der Schüler/in- nen</p>	 <table border="1"> <caption>Zufriedenheit mit Disziplin der Schüler/innen</caption> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Anzahl</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>zufrieden</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>nicht zufrieden</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Kategorie	Anzahl	zufrieden	7	nicht zufrieden	3							
Kategorie	Anzahl														
zufrieden	7														
nicht zufrieden	3														
<p>A12</p>	<p>Zufriedenheit Ausbildung</p>	 <table border="1"> <caption>Zufriedenheit Ausbildung</caption> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>zufrieden</th> <th>unzufrieden</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ausbildung insgesamt</td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Bewegungszentrierter Unterricht</td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Ernährung und Gesundheit</td> <td>1</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table>	Kategorie	zufrieden	unzufrieden	Ausbildung insgesamt	5	5	Bewegungszentrierter Unterricht	5	5	Ernährung und Gesundheit	1	9	
Kategorie	zufrieden	unzufrieden													
Ausbildung insgesamt	5	5													
Bewegungszentrierter Unterricht	5	5													
Ernährung und Gesundheit	1	9													
<p>A13</p>	<p>Motive im „Be- wegungs- zentrierten Un- terricht“</p>														

A14	Voraussetzungen für einen zufriedenstellenden Unterricht	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kategorie</th> <th>Wert</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inhalte werden nach Klassen...</td> <td>7.5</td> </tr> <tr> <td>Abrechnung</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Freude und Spaß</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Interessen der Kinder</td> <td>3.5</td> </tr> <tr> <td>hohe Beweglichkeit</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>soziale Einbindung & Förderung der...</td> <td>1.5</td> </tr> <tr> <td>viel Zeit für organisatorische Dinge</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>neue Sportarten</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Kategorie	Wert	Inhalte werden nach Klassen...	7.5	Abrechnung	5	Freude und Spaß	4	Interessen der Kinder	3.5	hohe Beweglichkeit	2	soziale Einbindung & Förderung der...	1.5	viel Zeit für organisatorische Dinge	1	neue Sportarten	1	
Kategorie	Wert																				
Inhalte werden nach Klassen...	7.5																				
Abrechnung	5																				
Freude und Spaß	4																				
Interessen der Kinder	3.5																				
hohe Beweglichkeit	2																				
soziale Einbindung & Förderung der...	1.5																				
viel Zeit für organisatorische Dinge	1																				
neue Sportarten	1																				