

Studienzufriedenheit im Sportlehramtsstudium: Eine Mixed-Methods-Studie unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts

Andre Magner, Alexander Greif, Kathrin Kohake

Die Studienzufriedenheit gilt allgemein sowie in Lehramtsstudiengängen neben objektiven Kriterien wie Studienleistungen oder -dauer als subjektives Merkmal von Studienerfolg. Basierend auf dem *Person-Environment-Fit-Modell* (Caplan, 1987) wird in dieser Studie die Studienzufriedenheit aktueller Sportlehramtsstudierender einer deutschen Hochschule in einem sequenziellen, explanativen Mixed-Methods-Design untersucht. Dazu werden die Ergebnisse einer Onlineumfrage ($n = 553$) und die Befunde episodischer Interviews ($n = 18$) integriert. Die Auswertung der Geschlechterunterschiede umfasst Gruppen- und Häufigkeitsanalysen. Während sich die Zufriedenheit mit den Studieninhalten und -bedingungen in der quantitativen Studie nicht zwischen den Geschlechtern unterscheidet, zeigen die Ergebnisse dieser Studie eine höhere Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen bei Sportstudenten. Entsprechend berichten Sportstudentinnen in den Interviews der qualitativen Studie häufiger von Belastungen durch fachpraktische Prüfungen, Regelstudienzeit und Einschränkungen durch die Corona-Pandemie. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund hochschulischer Handlungsoptionen diskutiert, um Perspektiven für eine höhere Studienzufriedenheit aller Studierenden entwickeln zu können.

Schlüsselwörter: Studienzufriedenheit, Geschlechterunterschiede, Lehramtsstudium, Mixed Methods

1 Problemstellung

Studienerfolg lässt sich vielfältig erfassen. Einerseits durch „harte“, objektive Kriterien wie Zwischen- und Abschlussnoten oder die Studiendauer; andererseits stellen auch subjektive Faktoren wie die Studienzufriedenheit wichtige Indikatoren für die Qualität und den Erfolg eines Hochschulstudiums dar. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Studienzufriedenheit positiv mit Prüfungsnoten und Stresstoleranz sowie negativ mit Studienabbruchraten korreliert (Brandstätter et al., 2006; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Dies macht eine Analyse sowohl aus bildungspolitischer wie pädagogischer Sicht relevant. Obwohl der Begriff der Studienzufriedenheit meist intuitiv erscheint, kann dieser aus wissenschaftlicher Perspektive als ein theoretisches Konstrukt verstanden werden, welches nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern über geeignete Indikatoren erschlossen werden kann. Die allgemeine Studienzufrieden-

heit lässt sich in Zufriedenheit mit den Studieninhalten, den Studienbedingungen sowie der Bewältigung der Studienbelastungen differenzieren (Westermann et al., 1996). Studieninhalte und -bedingungen sind dabei sehr fach- und standortabhängig. Im Hinblick auf Studienbelastungen ist insbesondere seit der Bologna-Reform eine gestiegene Quantität hochschulischer Prüfungen zu nennen, die zum Verlust intrinsischer Motivation und weniger tiefenorientiertem Lernen führen kann. Bevorstehende Prüfungen und Leistungsanforderungen seien maßgebliche Gründe für zu hoch wahrgenommene Studienbelastungen, was häufig zu Studienabbrüchen führt (Heublein et al., 2009).

Insbesondere im Sportlehramtsstudium verdient die Studienzufriedenheit Aufmerksamkeit, weil das Fach im Kanon hochschulischer Studiengänge einige Spezifika aufweist: Zusätzlich zur kognitiven Dimension werden auch sportmotorische Leistungsanforderungen gestellt, die zumindest in den Bachelorstudiengängen einen erheblichen Anteil der Inhalte ausmachen (Stiller & Kahlert, 2021). Zudem gibt es – biographisch bedingt – eine besonders hohe Identifikation der Studierenden mit dem Fach (Klinge, 2002), was in einer hohen Studienzufriedenheit resultieren könnte, obwohl es dazu keine empirischen Belege gibt. In Kombination mit mittlerweile hohen Abbruchquoten im Lehramtsstudium (41 % Abbrüche im Verlauf des Studiums laut Stifterverband, 2024) sowie einem anhaltenden Lehrkräftemangel, der auch das Fach Sport betrifft, erscheint eine Betrachtung der Studienzufriedenheit im Sportlehramtsstudium lohnend.

Vor dem Hintergrund teils unterschiedlicher sportmotorischer Anforderungen¹ an Studentinnen und Studenten, ist hierbei die Berücksichtigung einer Geschlechterperspektive besonders interessant. Dass sich in (subjektiv hoch bedeutsamen) fachpraktischen Prüfungsleistungen sowohl national (Magner et al., 2023) als auch international (Huntley et al., 2017) deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern – bei schlechteren Prüfungsleistungen der Männer – zeigen, wirft Fragen zur chancengerechten und kompetenzorientierten Gestaltung dieser Prüfungsformate und zu den Zusammenhängen mit der Studienzufriedenheit auf. Prüfungsergebnisse in der Fachpraxis sind für Sportlehramtsstudierende im Hinblick auf ihr sportliches Selbstverständnis elementar. Obwohl sie einen substanziellen Beitrag zum gesamten Studienerfolg leisten, sind sie jedoch keineswegs allein dafür entscheidend, da auch fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen gefordert werden. Dennoch kann ein schlechtes Abschneiden in der Fachpraxis im Sinne von Westermann besonders relevant für die Studien(un)zufriedenheit sein. Gleichzeitig berücksichtigen die

¹Geschlecht wird im Sportstudium in der Regel noch binär ausgelegt. Im Hinblick auf die Anforderungen resultiert das in der Nutzung geschlechtsspezifischer Normtabellen in der Leichtathletik oder im Schwimmen sowie unterschiedlicher Geräte im Turnen (z. B. Schwebebalken und Stufenbarren nur für Frauen, Parallelbarren nur für Männer).

Anforderungen der Fachpraxis im Sportstudium weder sportartspezifische Vorerfahrungen, anthropometrische Voraussetzungen noch das biologische Alter, wodurch einige Studierende möglicherweise deutlich schneller unzufrieden werden als andere.

Insofern ist ungeklärt, inwiefern z. B. bessere Prüfungsleistungen von Sportlehramtstudentinnen mit ihrer Studienzufriedenheit zusammenhängen. Bedeutet ggf. höherer Lernaufwand eine größere Belastung oder hängen bessere Ergebnisse womöglich mit einer höheren Zufriedenheit im Umgang mit Belastungen zusammen? Mehr Wissen über (geschlechtsspezifische) Hintergründe von Studienzufriedenheit kann zu erhöhter Chancengleichheit sowie zur Stärkung von Diversität führen. Weiterhin können dadurch hochschuldidaktische Implikationen abgeleitet werden, um die Lehrqualität und damit den Lernerfolg der Studierenden zu verbessern. Zur Studienzufriedenheit im Sportlehramtstudium liegen bisher allerdings nur unzureichende Befunde vor, was mit der vorliegenden Studie adressiert wird. Ziel ist es daher, quantitative und qualitative Unterschiede in der Studienzufriedenheit im Sportlehramtstudium aus einer Geschlechterperspektive zu untersuchen. Mithilfe eines Mixed-Methods-Designs ergänzt die Untersuchung das Verständnis vom Ausmaß und den Hintergründen der Studienzufriedenheit und liefert so Einblicke in geschlechtsspezifische Wahrnehmungen hochschulischer Kontextfaktoren, um Impulse für hochschuldidaktische Entwicklungen zu generieren. Dazu tragen insbesondere die Ergebnisse der qualitativen Phase bei, welche die Begründungen für unterschiedliche Ausprägungen von Studienzufriedenheit liefern sollen. Das Anliegen der Studie wird folglich durch zwei Forschungsfragen präzisiert:

- 1) Inwiefern zeigen sich allgemeine und/oder gruppenspezifische (nach Studiengang und studierter Schulform) Unterschiede in der Studienzufriedenheit im Sportlehramtstudium zwischen den Geschlechtern? (Quantitative Studie)
- 2) Welche Begründungen nennen Studierende für ihre Studienzufriedenheit im Sportlehramtstudium? (Qualitative Studie)

Dazu erläutern wir zunächst das Konstrukt der Studienzufriedenheit (Kap. 2) und geben dabei einen Überblick über relevante Befunde aus dem Lehramtsstudium (Kap. 2.1) sowie zur Geschlechterperspektive (Kap. 2.2). Anschließend wird das methodische Vorgehen vorgestellt (Kap. 3), bevor die Ergebnisse der quantitativen (Kap. 4) und qualitativen Teilstudie (Kap. 5) berichtet werden. In einem letzten Schritt diskutieren wir die Ergebnisse und Limitationen der Studie und leiten konkrete Handlungsempfehlungen ab (Kap. 6).

2 Zur Bedeutung von Studienzufriedenheit

Frühe arbeitspsychologische Untersuchungen belegten Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und -leistung (Apenburg, 1980). Daraufhin wurden arbeitspsychologische Theorien auf die Hochschule übertragen (Westermann et al., 1996). Die Studienzufriedenheit wird seither als „Einstellung zum Studium insgesamt“ (Westermann & Heise, 2018, S. 818) definiert, wobei diese positiv oder negativ sein kann. Theoretisch gerahmt wird die Studienzufriedenheit durch das *Person-Environment-Fit-Modell* (Caplan, 1987), welches die wechselseitigen Einflüsse von Umwelt und individuellen Merkmalen betont. Die Studienzufriedenheit ist hoch, wenn eine gelungene Passung zwischen Person und Umwelt vorliegt (*fit*). Die von der Umwelt (der Hochschule) gestellten Anforderungen an die Person müssen einerseits mit den individuellen Fähigkeiten bewältigt werden können. Andererseits sollen die Bedürfnisse der Person durch die Angebote der Umwelt befriedigt werden. Da es sich dabei um subjektive (Kompetenz-)Wahrnehmungen handelt, führt ein wahrgenommener *misfit* von Bedürfnissen und Fähigkeiten der Studierenden mit Angeboten und Anforderungen der Universität zur Entstehung von Studienunzufriedenheit (Westermann et al., 1996).

Westermann et al. (1996) entwickelten ein Instrument, Studienzufriedenheit empirisch zu messen. Dabei wird die allgemeine Studienzufriedenheit in drei Subskalen ausdifferenziert: *Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* sowie *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen*. Erstere erhöht sich insbesondere durch fachspezifisches Studieninteresse, beruflich-wissenschaftliche Studienziele sowie realistische inhaltsbezogene Erwartungen. Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen wird maßgeblich durch die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden, bspw. im Hinblick auf studentische Diversität, beeinflusst. Die dritte Subskala weist Zusammenhänge mit der Erfüllung von Grundversorgungen, Autonomie sowie Berücksichtigung der heterogenen Voraussetzungen der Studierenden auf (Westermann & Heise, 2018).

Entsprechend ist die Erforschung der Studienzufriedenheit in der empirischen Hochschulforschung relevant. Eine hohe Studienzufriedenheit hat viele Vorteile für Studierende und Hochschulen: Für *Studierende* korreliert sie oft mit besseren Studienleistungen (Butt & Rehman, 2010; Damrath, 2006; Zaunbauer et al., 2015) sowie einer erhöhten Stresstoleranz (Kaub et al., 2014; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Zudem sind geringere Studienwechsel und -abbrüche evident (Yildirim et al., 2021; Zaunbauer et al., 2015), was sowohl für das Individuum als auch für die *Hochschule* relevant ist. Hier fördert eine hohe Studienzufriedenheit u. a. die positive Außendarstellung (Gruber et al., 2010). Daher ist die Erforschung und Verbesserung der Studienzufriedenheit in verschiedenen Studiengängen ein erklärtes Ziel hochschulischer Bildungspolitik und -forschung (Blanz, 2014).

2.1 Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium

Im Kanon der Studiengänge scheint das Berufsziel im Lehramtsstudium klar: Lehramtsstudierende werden später Lehrkräfte an Schulen. Durch die eigene Bildungsbiografie mutmaßen sie, welche *Inhalte* im Studium wichtig sind. So werden besonders berufsbezogene Veranstaltungen mit hohem Praxisbezug gewünscht und erhöhen die Studienzufriedenheit merklich (Bernholt et al., 2018; Heublein et al., 2009; Zaunbauer et al., 2015). Abstrakte Seminarveranstaltungen mit selbstständig für die Schulpraxis umzusetzenden Inhalten werden hingegen oft als praxisfern empfunden, was zu einer geringeren Studienzufriedenheit führt: Lehramtsstudierende begehren häufig „Rezeptwissen“ (Besa, 2020, S. 11–12). Je eher schulpraktische Studieninhalte belegt werden können, desto positiver werden diese bewertet (Bach, 2013). Die Angebote schaffen einen *fit* bzgl. der Bedürfnisse vieler Lehramtsstudierenden, die so früh mit der Professionalisierung beginnen und bei Diskrepanzen ihre Studierenerwartungen anpassen können. Was für die Lehrkräftebildung im Allgemeinen gilt, betrifft das Fach Sport im Besonderen: Die eigene Sportbiografie wirkt hier besonders stark und es gilt als zentrale Aufgabe der Hochschule, biografisches Wissen und subjektive Theorien reflexiv zu bearbeiten (Klinge, 2002).

Durch die heterogenen Studienstrukturen sind auch die *Studienbedingungen* relevant für die Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium (Bernholt et al., 2018; Mohr & Ittel, 2015). Neben dem Engagement der Lehrenden gehören dazu die wahrgenommene Lehrqualität sowie Gerechtigkeit und Transparenz in der Leistungsbeurteilung. Die Offenlegung von Beurteilungskriterien sowie Wahlmöglichkeiten bei Prüfungsformaten und -inhalten können die Studienbedingungen verbessern und wurden deshalb vom Wissenschaftsrat (2022) gefordert.

Im Lehramtsstudium werden finanzielle Probleme, mangelnde Studienmotivation, Leistungsprobleme und schlechte Studienorganisation als entscheidende Faktoren zur *Bewältigung der Studienbelastungen* genannt. Ein erfolgreicher Umgang mit Studienbelastungen kann Studienabbrüche verhindern (Heublein et al., 2009). Lehramtsstudierende sind häufig intrinsisch motiviert, was sich positiv auf ihre Studienstrategienutzung, Stressbewältigung und damit auch auf ihre Studienzufriedenheit auswirkt (Künsting & Lipowsky, 2011; Schäfer et al., 2019). Eine Studie zeigte, dass Lehramtsstudierende mit naturwissenschaftlichen Schwerpunkten unzufriedener mit Studienbedingungen und der Bewältigung der Studienbelastungen sind als solche mit anderen Profilen (Kaub et al., 2014). Im Lehramtsstudium brechen aktuellen Analysen zufolge zwischen 20 % und 40 % der angehenden Lehrkräfte ihr Studium ab, wobei keine nach Fächern differenzierten Quoten vorliegen (Heublein et al., 2022; Stifterverband, 2024). Fachspezifische Unterschiede sind jedoch anzunehmen (Herfter et al., 2015).

Uns ist nur eine Studie bekannt, die explizit die Studienzufriedenheit im Sportlehramtsstudium, jedoch sehr pauschal, untersucht hat. Petz (2014) stellte dabei mithilfe eines Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala fest, dass ca. 70 Prozent der Befragten überdurchschnittlich, 22 Prozent mittelmäßig und 7 Prozent unterdurchschnittlich zufrieden mit ihrem Studium waren. Dies verdeutlicht das deutliche Desiderat im Hinblick auf eine differenzierte Untersuchung der Studienzufriedenheit im Sportlehramtsstudium.

2.2 Geschlechterunterschiede

Der internationale Forschungsstand zum Einfluss des Geschlechts auf die Studienzufriedenheit zeigt in verschiedenen Studiengängen gemischte Befunde. Shirk (2002) fand eine höhere allgemeine Studienzufriedenheit bei Frauen einer US-amerikanischen Universität, jedoch keine Unterschiede in den dort eingesetzten 28 Subskalen. Weitere aktuelle sowie frühere Untersuchungen im nationalen (Blaszcyk et al., 2021; Krampen, 1979; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006) und internationalen Forschungsraum (Carey, 2001; Dozark, 1998; Moghimi et al., 2021) fanden keine Geschlechterunterschiede in verschiedenen Fächern. García-Aracil (2012) befragte 2.600 Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus 14 europäischen Ländern mit einem Fragebogen retrospektiv zur Studienzufriedenheit und stellte neben deutlichen Länder-, Alters- und Fächerunterschieden auch fest, dass Frauen unzufriedener waren als Männer. Ähnliche Ergebnisse wurden auch bei Studierenden in Portugal (Sarrico & Rosa, 2014), den USA (Umbach & Porter, 2002), Pakistan (Butt & Rehman, 2010) und Deutschland (Wilcke, 1976) gefunden. Insgesamt zeigen sich damit in bisherigen Studien uneinheitliche Ergebnisse hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede.

Bezüglich der Subdimensionen der Studienzufriedenheit zeigten Bernholt et al. (2018) Geschlechtereinflüsse in einer Studie mit Lehramtsstudierenden an deutschen Standorten. Hier wiesen Männer signifikant niedrigere Zufriedenheitswerte mit den *Inhalten* des Studiums auf. Auf der anderen Seite konstatierten Wach et al. (2016) bei Lehramtsstudenten eine erhöhte Zufriedenheit mit den *Studienbedingungen* und attestierten ihnen bessere Copingstrategien im *Umgang mit Belastungen* als ihren Kommilitoninnen. Das ist nachvollziehbar, da Geschlechterunterschiede in der Wahrnehmung von Belastungen (P. Schulz et al., 2002) ebenso nachgewiesen sind wie bessere Anpassungsfähigkeiten von Männern an Hochschulen (Cabras & Mondo, 2018; Enochs & Roland, 2006). Auch im Sportstudium konnte festgestellt werden, dass Studentinnen häufiger ein höheres Stressempfinden zeigen als ihre Kommilitonen (Biricik & Sivrikaya, 2020; Fischer et al., 2023). Unterschiede in der Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen sind demnach auch in dieser Studie anzunehmen. Die einzige vorliegende Studie, die explizit die Studienzufriedenheit im Sportlehramtsstudium

untersuchte, konstatierte höhere Zufriedenheit bei Studenten, definierte das Konstrukt aber lediglich über ein Item und schloss mit $n = 29$ Sportlehramtsstudierenden eine kleine Stichprobe ein (Petz, 2014).

3 Methodisches Vorgehen

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein explanatives sequentielles Mixed-Methods-Design gewählt (Creswell & Plano Clark, 2011). Dabei besitzt der qualitative Teil eine höhere Bedeutung (quan → QUAL), da erst hier die Begründungen für die Ausprägungen der Studienzufriedenheit im Sportlehramtsstudium aus einer Geschlechterperspektive deutlich werden (Kansteiner & König, 2020).

Das Für und Wider monomethodischer Forschung ist in der Fachliteratur bereits hinlänglich diskutiert worden (Kelle, 2014). In der empirischen Bildungsforschung, insbesondere in der Forschung zur universitären Lehramtsausbildung, bieten sich Mixed-Methods-Designs im Sinne einer Mehrperspektivität, Multikriterialität und Interdisziplinarität besonders an (Gläser-Zikuda et al., 2012).

3.1 Quantitative Studie

Die Daten wurden Anfang des Sommersemesters 2022 mittels einer webbasierten Querschnittsumfrage erhoben. Diese richtete sich an alle aktuellen Sportlehramtsstudierenden einer deutschen Hochschule und wurde über zentrale Lehrveranstaltungen, E-Mail-Verteiler, interne Lernplattformen und soziale Medien beworben.

Instrument

Als Instrument wurde der Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit genutzt (Westermann et al., 1996), der eine 11-stufige Likert-Skala von 0 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 100 („trifft vollständig zu“) in Zehnerschritten verwendet. Die allgemeine Studienzufriedenheit wird dabei in die drei Subskalen *Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* mit jeweils drei Items unterteilt (vgl. Abb. 1). Die geringen Interkorrelationen der Skalen erlauben eine getrennte Interpretation der Ausprägungen und ermöglichen so die Ableitung präziser Maßnahmen zur Verbesserung von Studienzufriedenheit (Westermann & Heise, 2018). Außerdem wurden die demografischen Daten der Studierenden erfasst, einschließlich Geschlecht (m/w/

d)², Alter, Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB), Fachsemester, Studiengang und studierte Schulform (vgl. Tab. 1).³ Zusätzlich wurde ihr Interesse an der Teilnahme im weiteren Studienverlauf abgefragt.

Statistische Analyse und Stichprobe

Die Datenvorverarbeitung und statistische Analyse erfolgten in RStudio (RStudio Team, 2022). Die interne Konsistenz der Subskalen zur Studienzufriedenheit wurde durch Cronbachs Alpha überprüft ($\alpha_{\text{SZ_Inhalte}} = 0,80$, $\alpha_{\text{SZ_Bedingungen}} = 0,82$ und $\alpha_{\text{SZ_Bewältigungen}} = 0,86$). Die Werte sind höher als die Referenzwerte von Westermann et al. (1996) ($\alpha_{\text{SZ_Inhalte}} = 0,71$, $\alpha_{\text{SZ_Bedingungen}} = 0,71$ und $\alpha_{\text{SZ_Bewältigungen}} = 0,86$). In Tabelle 1 ist die Stichprobe ($n = 553$) beschrieben, die nur männliche und weibliche (58 %), aber keine diversen Geschlechtseinträge enthielt. Von den zum Zeitpunkt der Datenerhebung 1.740 eingeschriebenen Studierenden (48 % weiblich) im Sportlehramtsstudium am untersuchten Standort ergab sich dadurch ein Rücklauf von 32 %.

Zur Untersuchung von Gruppenunterschieden in den drei Subskalen sowie der Gesamtskala wurden vier mehrfaktorielle ANOVAs mit Quadratsummen vom Typ II durchgeführt. Dabei dienten jeweils eine der genannten Skalen als abhängige Variable und die drei Faktoren Geschlecht, Studiengang und Schulform als unabhängige Variablen ($2 \times 2 \times 4$ faktorielles Versuchsdesign). Bei signifikanten Interaktionen ($p < 0,05$) mit Beteiligung des Geschlechts wurden die einfachen Haupteffekte des Geschlechts für jedes Level der Interaktion höchster Ordnung mit paarweisen Vergleichen der geschätzten Randmittel untersucht.

3.2 Qualitative Studie

Die qualitative Phase im explanativen sequentiellen Mixed-Methods-Design soll die quantitativen Daten erklären (Creswell & Plano Clark, 2011). Um Begründungen für die Studienzufriedenheit zu erfassen, wurden Interviews mit Teilnehmenden der quantitativen Studie geführt.

²Die Studierenden gaben ihr Geschlecht nach den seit 2018 in Deutschland geltenden rechtlichen Vorgaben an, welche auch *divers* als dritte Option in Geschlechtseinträgen zulassen. Zwar ist die Zuordnung dadurch immer noch nicht frei von gesellschaftlichen Konventionen, doch die Studierenden konnten so das Geschlecht wählen, dem sie sich am ehesten zugehörig fühlen (*gender*). Aussagen darüber, ob das hier angegebene Geschlecht auch mit der Geschlechtsidentität übereinstimmt, können allerdings nicht getroffen werden und sind auch nicht Ziel der Untersuchung.

³Durch unterschiedliche Studienordnungen sind auch Unterschiede zwischen Schulformen sowie Studiengängen (Bachelor vs. Master) anzunehmen. Diese werden in der vorliegenden Studie daher als Moderatorvariable betrachtet.

Stichprobe

Fast ein Drittel der Studierenden erlaubte eine Kontaktaufnahme für den weiteren Verlauf der Studie (29 %). Aus diesem Pool wurden $n = 18$ Studierende in ausgeglichenem Geschlechter- sowie Studiengangverhältnis zufällig ausgewählt. Bei beiden Geschlechtern befanden sich jeweils fünf Studierende im Masterstudiengang. Die Mehrheit (14) studierte für Gymnasium/Gesamtschule (GymGes), zwei für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) sowie jeweils eine Person für Grundschule und Berufskolleg. Die Studenten waren im Durchschnitt 24,7 Jahre, die Studentinnen 22,7 Jahre alt.

Interviews

Zum Ende des Sommersemesters 2022 wurden episodische Interviews geführt, die offene Befragung und Erzählung kombinieren und zwei Formen von Wissen generieren sollten: Narrativ-episodisches Wissen sowie semantisches Wissen (Flick, 2011). Da für das Forschungsvorhaben die gruppenspezifischen Unterschiede in Bezug auf ihre Erfahrungen und Begründungen relevant waren, eignet sich diese Form des qualitativen Interviews besonders.

Die Offenheit der Interviewsituation wurde durch Interviewleitfäden gerahmt, welche auf Basis bisheriger Forschungen zur Studienzufriedenheit im (Sport-)Lehramtsstudium deduktiv entwickelt wurden. Nach einleitenden Fragen zur Demografie wurde das Interview anhand der drei Subskalen des Fragebogens zur Studienzufriedenheit strukturiert. Fragen zu den Studieninhalten waren curricular-, fach- und standort-bezogen. Fragen zu den Studienbedingungen beinhalteten Themen wie die Qualität und Organisation von Lehre und Prüfungen (Bernholt et al., 2018; Penthin et al., 2017; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006), das Engagement der Lehrenden, die räumliche Ausstattung, Unterstützung durch das Fachinstitut (Zucha et al., 2020) sowie die Atmosphäre unter den Studierenden (Gruber et al., 2010). Die Bewältigung von Studienbelastungen wurde schließlich anhand von Fragen zu Erfolgs- und Zeitdruck, Workload (Hofmann et al., 2021), Prüfungsphasen, Vereinbarkeit von Alltag und Freizeit mit dem Studium (Bastemeyer et al., 2021) sowie Einschränkungen durch die Corona-Pandemie ermittelt (Gadosey et al., 2022).

Das Interviewmaterial wurde mithilfe der Analysesoftware *MAXQDA Analytics Pro 2022* (Version 22.3.0) einfach transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurde die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, die ein deduktiv-induktives Vorgehen nutzt. Die Auswertungsmethode geht systematisch auf die inhaltlichen Schwerpunkte der Forschungsfragen ein, bleibt jedoch auch offen für Aspekte, die neu aus dem Datenmaterial generiert werden können (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dabei erfolgte die Kategorienbildung für die Hauptkategorien zunächst deduktiv anhand der theoretischen Vorüberlegungen zu den drei Subskalen der Studienzufriedenheit (s.o.). Anschließend

wurden aus dem Material heraus Subkategorien induktiv entwickelt. Alle Kategorien wurden dabei mit Definitionen und Ankerbeispielen versehen, um eine möglichst trennscharfe Zuordnung zu ermöglichen.

4 Ergebnisse der quantitativen Studie

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen insgesamt hohe Zufriedenheitswerte auf der Gesamtskala ($M_{\text{Männer}} = 63,72$ und $M_{\text{Frauen}} = 62,09$; vgl. Tab. 2 im Anhang für eine Übersicht aller Gesamt- und Subskalen). Die *Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums* ist dabei am höchsten, während die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* am stärksten abfällt, aber immer noch über dem theoretischen Skalenmittelpunkt liegt. In den Varianzanalysen (Tab. 3) zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Variable Geschlecht in der *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen* ($\eta^2 = 0,008$): Männer weisen höhere Zufriedenheitswerte in der Bewältigung der Studienbelastungen auf. Zusätzlich gibt es signifikante Interaktionseffekte für Geschlecht x Studiengang in der *allgemeinen Studienzufriedenheit* ($\eta^2 = 0,007$) und in der *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* ($\eta^2 = 0,011$) sowie für Geschlecht x Schulform x Studiengang in der *Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums* ($\eta^2 = 0,015$): Bei Männern fällt die *allgemeine Studienzufriedenheit* im Master im Vergleich zum Bachelor niedriger aus, während diese bei Frauen höher ist. Die *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* ist bei beiden Geschlechtern im Master niedriger, bei Männern ist die Differenz größer als bei Frauen. Auffällig ist zudem die ordinale Interaktion (einer kleineren Teilstichprobe) zwischen Studiengang und der Schulform HRSGe in der *Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums*: Während sich die Werte im Bachelor kaum unterscheiden, sind Männer im Master deutlich unzufriedener als Frauen.⁴

5 Ergebnisse der qualitativen Studie

Nachfolgend werden die Ergebnisse der qualitativen Studie in der Subdimension berichtet, in der sich im quantitativen Teil Geschlechtereinflüsse zeigten. Dabei handelt es sich um die *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen*.

In dieser Subdimension wurden *Prüfungen*, *Zeitmanagement*, *Freizeit* und *Corona* als Kategorien identifiziert (Tab. 7). Während in *Prüfungen* vor schriftlichen Klausuren Männer und Frauen gleichermaßen Sorgen berichten, äußern bei fachpraktischen Prüfungen ausnahmslos Frauen Belastungen. Eine Studentin berichtet von langfristigen Sorgen:

⁴Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse aller paarweisen Vergleiche, die im Anschluss an signifikante Interaktionseffekte unter Beteiligung der Variable Geschlecht durchgeführt wurden. Positive Werte der geschätzten Differenz bedeuten eine höhere Zufriedenheit der Männer.

„Und da hatte ich auch, bevor ich überhaupt mit Turnen angefangen habe, viele schlaflose Nächte, weil ich Angst hatte, dass ich das überhaupt nicht schaffe. Und das war das, was mich, glaube ich, so am meisten über die ganzen Jahre des Bachelorstudiums auch begleitet hat. [...] Belastung war da [...] Also das hat mich schon das ein oder andere Mal vorher zum Heulen gebracht. Und das war so der heftigste Kurs, würde ich sagen“ (W6).

Eine andere Studentin berichtet Ähnliches:

„In der Praxis ist man schon extrem nervös. Also als ich die Schwimmprüfung hatte, war ich so heftig aufgeregt, dass ich die ganze Nacht nicht schlafen konnte. Mir war auch richtig schlecht davor. Das ist irgendwie so ein anderer Druck, weil beim Sport kann halt immer etwas schief gehen.“ (W8).

Neben „Angst und Gefahr vor Verletzungen“ (W5) benennen die Studentinnen vor allem den allgemeinen Workload der Fachpraxis durch viele Einzelprüfungen als belastend:

„Ich wusste, dass ich mir beim Sprung eine 5,0 hole und dann musste ich halt alles andere schaffen, weil man es sonst nicht packt. Das fand ich sehr viel und sehr belastend“ (W6).

Als Konsequenz investieren viele Studentinnen hier übermäßig viel Zeit, sodass man *„drei Wochen in dieser Gymnastikhalle wohnt, weil man so viel dafür machen musste“* (W5). Zudem werden Änderungen in Prüfungsvorgaben/-plänen von Studentinnen kritisiert, wenn bspw. die *„Anforderungen immer unterschiedlich waren“* (W1) oder sich einige *„Dozierende an die Vorgaben nicht halten“* (W5).

Beim *Zeitmanagement* wird deutlich, dass das Ziel der Regelstudienzeit insgesamt von fast allen Studenten entspannt betrachtet wird, für Studentinnen jedoch mit Belastungen verbunden ist:

„Dieser Begriff Regelstudienzeit baut schon ein bisschen Druck auf, vor allem auch für die Leute, die BAFÖG beantragen. Weil ich bin so jemand, der auf BAFÖG angewiesen ist“ (W9).

Eine Verlängerung der Regelstudienzeit muss dabei dem gesamten Studienverlauf zuträglich sein:

„Ich gehe ja ins Ausland [...] dann kann ich mich da schon einmal auf Prüfungen vorbereiten, in einem extra Turnkurs, extra Tanzkurs, also da will ich die Zeit nutzen“ (W5).

Bei Corona-bedingten Belastungen der Gesundheit nennen Männer und Frauen gleichermaßen Belastungen in sozialen und körperlichen Dimensionen. Psychische Belastungen werden ausschließlich von Studentinnen genannt:

„Bin immer nur zur Schwimmhalle gefahren, aber bin nicht in eine Bar gegangen oder habe mich mit vielen Leuten getroffen, weil es mir echt so wichtig war, dass ich diese Prüfung machen kann und kein Corona kriege. Weil hätte ich die Prüfung nicht machen können, das wäre echt krass gewesen nach so viel Training. Das war halt belastend. Da musste man sich ja auch noch testen für die Prüfung und für jede Einheit und so und da hatten wir echt alle immer Angst, dass der Test dann mal irgendwann positiv ist und alles so umsonst war. Das fand ich belastend“ (W8).

Auch pandemiebedingt veränderte Prüfungsbedingungen/-kommissionen werden von Studentinnen als Belastung genannt:

„Und dann wurde ein Teil von uns halt noch von ihr geprüft, ein Teil bei einer anderen Dozentin und noch ein anderer Teil bei einer dritten Dozentin. Und dann finde ich einfach die Bedingungen der Fairness einfach überhaupt nicht gegeben, weil jeder Dozent hat irgendwelche anderen Sachen, die er bewertet und dann finde ich es da auch irgendwie schwierig, da Leute durchfallen zu lassen, weil es ist einfach nicht fair“ (W5).

Zudem wurden digitale Prüfungen und die begrenzten AG-Plätze⁵ während der Pandemie von Frauen negativ beurteilt.

6 Diskussion

Ziel der Studie war es, die Studienzufriedenheit im Sportlehramtsstudium mithilfe eines Mixed-Methods-Designs aus einer Geschlechterperspektive zu untersuchen. Insgesamt geben Studentinnen und Studenten hohe Zufriedenheitswerte in allen Skalen an. Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen etwas höhere Werte für Männer in der Subskala der *Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen*. Die Begründungen in der qualitativen Studie korrespondieren insofern damit, als dass fachpraktische Prüfungen, die Regelstudienzeit sowie Studienveränderungen durch die Corona-Pandemie für Frauen größere Belastungen als für Männer darstellen. Nach dem *Person-Environment-Fit-Modell* (Caplan, 1987) führen die Anforderungen des Sportlehramtsstudiums in diesen Bereichen zu *misfits* mit den wahrgenommenen Fähigkeiten der Frauen. Laut Westermann und Heise (2018) ist insbesondere die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen umso größer, je höher die Passung zwischen psychischen und kognitiven Fähigkeiten und externen Anforderungen

⁵Bei AGs handelt es sich um zusätzlich angebotene, freiwillige Kurse, die zur Vorbereitung auf fachpraktische Prüfungen dienen.

ist. Da jedoch in sportwissenschaftlichen Studiengängen Frauen bessere Leistungen erzielen als Männer (Magner et al., 2023), ist dieser Befund erstmal überraschend und könnte darauf hindeuten, dass zwischen Studienerfolg und Studienzufriedenheit hier kein Zusammenhang besteht, zumal Männer häufig eine höhere Studienzufriedenheit aufweisen (García-Aracil, 2012). Auch Blanz (2014) konnte im Fach Soziale Arbeit zeigen, dass kaum Zusammenhänge zwischen Studienzufriedenheit und Prüfungsnoten bestehen, sondern eher von motivationalen, organisatorischen und lerntheoretischen Variablen beeinflusst werden.

Bedeutung fachpraktischer Prüfungen

Die Ergebnisse zeigen, dass Prüfungen der Fachpraxis einen besonders hohen Stellenwert für Studentinnen besitzen. Sie berichten neben einer im Vergleich zur Fachwissenschaft und -didaktik deutlich erhöhten Prüfungsvorbereitung auch von großen Sorgen, Schlaflosigkeit, Unwohlsein und anderen physischen und psychischen Beschwerden, teilweise lange vor der Prüfung. Studenten dieser Studie äußern keine derartigen Symptome. Schon der 13. Studierendensurvey zeigte, dass Prüfungen die größte Belastung für Studierende darstellen und Studentinnen deutlich stärker von Prüfungsangst betroffen sind als ihre Kommilitonen (Multrus et al., 2017). Vergleicht man die Prüfungsformate, sind besonders praxisnahe und anwendungsorientierte Prüfungen für Studierende belastend, da notwendiges Vorwissen vorausgesetzt wird und die Teilanforderungen oft nicht klar sind bzw. in der Lehre z. T. nicht hinreichend geschult wurden (Schulz et al., 2014). Da Frauen jedoch häufig größeres Wissen im Bereich Prüfungsanforderungen sowie bessere Fähigkeiten im Bereich Metakognitionen attestiert werden (Ziegler & Dresel, 2006), mag dieser Befund zunächst verwundern. Allerdings scheinen Männer ein Sportlehramtsstudium eher aus pragmatischen Motiven als aus pädagogischen Überzeugungen aufzunehmen als Frauen, was sich auch in der wahrgenommenen Bedeutung einzelner Prüfungen niederschlagen könnte (Fischer et al., 2019). Da Frauen in fachpraktischen Modulen i. d. R. besser abschneiden als Männer (Magner et al., 2023), scheint dieser erhöhte Lernaufwand auch mit einer stärkeren Belastung einherzugehen. Männer wiederum berichten von höherer Zufriedenheit im Umgang mit Studienbelastungen, erzielen aber zugleich schlechtere Prüfungsergebnisse in der Fachpraxis. Ob dies allein am Lernaufwand oder auch an der wahrgenommenen Schwierigkeit oder Transparenz der Prüfungen liegt, lässt sich auf Basis dieser Daten allerdings nicht beantworten. Untersuchungen zum Zusammenhang von Belastungsempfinden in Prüfungen und gezeigten Leistungen im (Sport-) Lehramt sind uns nicht bekannt. Scheer et al. (2014) konnten immerhin zeigen, dass Schülerinnen die Eignungsprüfung im Fach Sport – die in der Regel stark sportmotorisch orientiert ist – als schwieriger wahrnehmen als Schüler. Studien für das Sportlehramtsstudium sind anzustreben, da ein erhöhtes Belastungsempfinden stark mit Burnoutraten und Abbruchintentionen verknüpft ist (Emerson et al., 2023). Beides soll aus bildungspolitischer wie pädagogischer Perspektive möglichst vermieden

werden. Ein Vergleich mit anderen Studienfächern mit fachpraktischen Anteilen, z. B. im Lehramt Musik, bietet künftig spannende Forschungsperspektiven.

Da die Fachpraxis zumindest in lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen einen nicht unerheblichen Teil der Prüfungen ausmacht, sollten Hochschulen eine Vergleichbarkeit des Workloads – sowohl innerhalb fachpraktischer Module als auch zwischen Fachpraxis, -wissenschaft und -didaktik – prüfen. Veranstaltungen, für die ähnliche ECTS-Punkte vergeben werden, dürfen sich in der Prüfungsvorbereitung nicht so deutlich voneinander unterscheiden, wenngleich die Fachpraxis sehr voraussetzungsreich bleibt. Exemplarische Teilprüfungen, bei denen die Studierenden größere Wahlmöglichkeiten besitzen, könnten echte Gelegenheiten für Kompetenzorientierung bieten und authentische Lernanlässe schaffen. Zentral dafür scheint eine stärkere Feedbackkultur zu sein, die in der Fachpraxis leicht(er) etabliert werden könnte, da hier der Kompetenzfortschritt am eigenen Körper erlebt wird. Dazu haben sich in der Lehrkräftebildung neben Rückmeldungen der Lehrenden auch Self- und Peer-Assessments bewährt, die bei motorischen Aufgaben durch Videoaufnahmen unterstützt werden können. Eine solche Lern- und Prüfungskultur kann Sportlehramtsstudierende in der Vorbereitung auf summative Prüfungen bestärken und Prüfungsängste verringern. Der Leitsatz muss lauten: So viele Aufgaben mit Feedback zur Lernförderung wie möglich, so viele klassische Prüfungen wie fachlich begründet unbedingt nötig (Reinmann, 2022).

Regelstudienzeit

Im Gegensatz zu ihren Kommilitonen berichten Studentinnen in der vorliegenden Studie von Belastungen durch die Vorgabe der Regelstudienzeit, die als Orientierung und Rechtsanspruch für Studierende dient. Tatsächlich schließen aber Männer ihr Studium mit einer 11 Prozent geringeren Wahrscheinlichkeit in Regelstudienzeit ab als Frauen (OECD, 2022). Da sich Männer also weniger Gedanken um die Einhaltung der Regelstudienzeit machen, ist dieser Befund zunächst plausibel. Zwar sind seit der Bologna-Reform die Studienzeiten auch in den Lehramtsstudiengängen insgesamt rückläufig (Heublein et al., 2009); dennoch gibt es besonders im Fach Sport nachvollziehbare Gründe für eine erhöhte Studiendauer, z. B. durch Verletzungen, die einen Abschluss fachpraktischer Module verhindern. Insgesamt können viele Gründe für eine Überschreitung der Regelstudienzeit ausgemacht werden, die nicht immer negativ sind, wenn bspw. eine über die Prüfungsordnung hinausgehende Bildung angestrebt wird (Penthin et al., 2017). Sollte die erhöhte Regelstudienzeit aber mit finanziellen Einbußen verbunden sein, weil bspw. eine BAföG-Förderung mit ihr verknüpft ist, sind Belastungen nachvollziehbar. Die Verlängerung der Regelstudienzeit in der Corona-Pandemie wurde in dieser Studie von beiden Geschlechtern sogar positiv bewertet. Wünschenswert und von universitärer Seite anzustreben sind hier individuelle Lösungen für Studierende, um z. B. bei längerfristigen Verletzungen nicht in finanzielle Nöte zu geraten. Dies erfordert eine hohe Verantwortungsübernahme der Studierenden bei

gleichzeitig verlässlich kommunizierten Unterstützungsangeboten (Wissenschaftsrat, 2022). Dass bundesweit mehr Frauen als Männer BAföG beziehen, könnte ebenso eine Erklärung unserer Befunde sein (Statistisches Bundesamt, 2021) wie Ungleichheiten bei familiären Verpflichtungen oder Zeitmanagement.

Einfluss der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie hat nicht nur die Lehr- und Prüfungskultur der Universitäten verändert, sondern in Hochphasen zweifelsfrei auch zu hohen Belastungen geführt. Dabei berichten Studentinnen stärker von Belastungen, was sich in einer geringeren Studienzufriedenheit im Vergleich zu Männern manifestiert (Gadosey et al., 2022). Auch psychische Folgen, veränderte Prüfungsbedingungen und reduzierte AG-Plätze während dieser Zeit haben das Studieverhalten – aller Geschlechter – in erheblichem Maße beeinflusst. Während gesundheitliche Auswirkungen der Pandemie langsam abklingen, sind besonders Veränderungen in der Lehr- und Prüfungskultur zu spüren: Beratungen und (Teile von) Veranstaltungen und Prüfungen werden digital angeboten, was die Flexibilität für Studierende und Lehrende erhöht. Eine didaktisch sinnvoll konzipierte Kombination verschiedener Lehrformate kann dabei studentische Lernaktivitäten professionell unterstützen. Lehrende sollten daher strukturelle Möglichkeiten hochschuldidaktischer Weiterbildungen erhalten und nutzen, um allen Studierenden einen möglichst hohen Lernerfolg zu ermöglichen. Als besonders effektiv zur Verbesserung hochschuldidaktischer Kompetenzen stellen sich dabei mehrtätigen Weiterbildungen mit Video- und Peerfeedback dar (Johannes & Seidel, 2012).

Wahrnehmung von Belastungen im Fach Sport

Unsere Befunde stimmen mit bisherigen Forschungsergebnissen überein, nach denen Studentinnen höhere Stressempfindlichkeit und negativere Annahmen ihrer eigenen Fähigkeiten berichten (Cabras & Mondo, 2018) bzw. Studenten bessere Anpassungsfähigkeiten an hochschulische Umweltbedingungen zeigen (Gadosey et al., 2022). Diese Befunde konnten auch explizit für Sportstudierende identifiziert werden (Biricik & Sivrikaya, 2020; Fischer et al., 2023). Gründe könnten hier in geschlechtsspezifischen Attributionen liegen, wonach Frauen im Sport Misserfolge eher internal erklären (Gieß-Stüber, 1992). Aktuellere Forschungsergebnisse bestätigen, dass geschlechtsspezifische Attributionen meist in stereotypen Fächern vorliegen (Finsterwald et al., 2012), was auf den häufig männlich konnotierten Sport zutreffen könnte. Für den späteren Beruf zeigte Oesterreich (2015), dass Sportlehrerinnen stärker zu Verausgabung und Burnout neigen, während Sportlehrer eher Muster von Desengagement und Schonung aufweisen. Auch Miethling (2011) identifizierte Unterschiede in der körperlichen Beanspruchung bei Sportlehrerinnen und erklärt dies durch Sozialisations- und Selektionseffekte: Leistungssportlich erworbene Qualifikationen wirken auch im Sportstudium orientierend, sind aber zumeist männlich konnotiert. Einschränkend sei angemerkt, dass diese Geschlechterdifferenzen häufig auf Selbstberichten – wie auch

in dieser Studie – beruhen. Werden objektive Gesundheitsdaten herangezogen, zeigen Männer häufiger Belastungen oder Erkrankungen. Gleichzeitig sprechen Jungen und Männer immer noch seltener über Gefühle und Gesundheit als Mädchen und Frauen (Bründel & Hurrelmann, 2021). Folglich sollten Sportlehramtsstudierende frühzeitig um Geschlechtertendenzen in Belastungssituationen wissen und Stressbewältigungsstrategien kennenlernen, da das Belastungsempfinden im Vorbereitungsdienst weiter ansteigt (Schäfer et al., 2019) und im späteren Berufsleben körperliche Beanspruchungen zu den zentralen Stressoren zählen.

Limitationen

Die vorliegende Stichprobe bezieht sich a) nur auf einen Standort und ist b) hier nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit (Frauenanteil der Befragung 58 Prozent vs. 48 Prozent in der Grundgesamtheit), was die Ergebnisse im Hinblick auf die externe Validität verzerren könnte. Insgesamt wurde ein Rücklauf von ca. 32 Prozent in der quantitativen Teilstudie erzielt. Durch die freiwillige Teilnahme bleibt ungeklärt, ob sich möglicherweise gerade besonders zufriedene Studierende an der Umfrage beteiligt haben, oder eher diejenigen, die ihrer Unzufriedenheit Ausdruck verleihen wollten. Zudem lassen sich die Aussagen der qualitativen Teilstudie lediglich auf ähnliche Lehramtsstudiengänge an vergleichbaren Hochschultypen übertragen. Untersuchungen an anderen Standorten für vergleichbare Studiengänge sind demnach erstrebenswert. Die hier durchgeführte Querschnitterhebung kann keine Aussagen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge von Geschlecht, Studiengang, studierter Schulform und Studienzufriedenheit treffen, weshalb längsschnittliche Studien wünschenswert sind. Schließlich fanden beide Datenerhebungen zum Ende der Corona-Pandemie statt, welche für Studierende mit besonderen Herausforderungen verbunden war. Die Ergebnisse sind auch vor diesem Hintergrund zu betrachten.

Zukünftige Forschungsaktivitäten

Wir konnten mit der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass in einigen Bereichen der Studienzufriedenheit geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen, die sich (nur) zum Teil auf fachspezifische Anforderungen im Lehramtsstudium Sport beziehen. Zukünftige Studien sollten neben dem Geschlecht auch Persönlichkeits- und Motivationsmerkmale untersuchen, welche ebenfalls die Studienzufriedenheit beeinflussen können (Künsting & Lipowsky, 2011; Wach et al., 2016), hier aber unbeachtet blieben. Insbesondere in Lehramtsstudiengängen sind zudem die Wechselwirkungen der einzelnen Fachkulturen relevant und müssen stärker betrachtet werden (Herfter et al., 2015). All dies sollte vorrangig mittels längsschnittlicher Studien untersucht werden. Ein mögliches Instrument dafür ist ein Studienmonitoring, das langfristig dokumentieren kann und gleichzeitig die akademische Resilienz fördert (Hofmann et al., 2021). Der in der vorliegenden Untersuchung verwendete Fragebogen wurde in der Vergangenheit bereits erfolgreich in Lehramtsstudiengängen eingesetzt (z. B.

Bernholt et al., 2018). Für das Sportlehramtsstudium liegen jedoch keine vergleichbaren Untersuchungen vor, sodass zukünftig zu klären ist, inwiefern hier fachspezifische Anpassungen sinnvoll sein könnten, bspw. hinsichtlich der körperlichen Anforderungen. Der Fragebogen zur Beurteilung von Studienbedingungen von Westermann et al. (1998), der auch fach- und hochschulspezifische Anpassungen erlaubt, könnte hier ebenso Inspirationen bieten wie die Untersuchung von Bastemeyer et al. (2021) zum Belastungserleben von Sportlehramtsstudierenden. Vor dem Hintergrund des akuten Lehrkräftemangels nehmen immer mehr Studierende bereits während des Studiums einen Nebenjob als Lehrkraft an. Aktuelle Untersuchungen beschäftigen sich bereits mit den Auswirkungen dieser doppelten Belastung auf die Studienzufriedenheit (Helm et al., 2025). Ein differenzierter Blick auf geschlechts- und fachspezifische Unterschiede wäre an dieser Stelle interessant. Ebenso sollten die fachspezifischen Zusammenhänge von Prüfungsergebnissen und wahrgenommenen Belastungen stärker in Beziehung gesetzt werden, um Antworten darauf zu finden, inwiefern eine wahrgenommene hohe Belastung mit einem erhöhten Lernaufwand und den erzielten Prüfungsergebnissen zusammenhängen. Die Ergebnisse können wertvolle Hinweise liefern, um die Studienzufriedenheit von Studentinnen und Studenten zu erhöhen und so ihren Studienerfolg positiv zu beeinflussen.

Literatur

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Lang.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.
- Bastemeyer, C., Bartsch, F. & Haaren-Mack, B. von (2021). Belastungen und Beanspruchung bei Sportlehramtsstudierenden: eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(2), 22–35.
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S. & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online*, 10(1). <https://doi.org/10.25656/01:15412>
- Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(5), 6–15. <https://doi.org/10.4119/pflb-3950>
- Biricik, Y. S. & Sivrikaya, M. H. (2020). Investigation of Psychological Resilience and Self-Effect Levels of Faculty of Sports Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(9).

- Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, 17(2), 281–292. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.784190>
- Blaszcyk, W., Dastan, B., Diering, L.-E., Gusy, B., Jochmann, A., Juchem, C., Lesener, T., Stammkötter, K., Stauch, M., Thomas, T. & Wolter, C. (2021). *Wie gesund sind Studierende der Freien Universität Berlin?* Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung Nr.03/P21). Freie Universität Berlin.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121>
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (2021). *Erziehung zur Männlichkeit?! Auf dem Weg zur geschlechtersensiblen Persönlichkeitsentwicklung*. Beltz Juventa.
- Butt, B. Z. & Rehman, K. u. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446–5450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.888>
- Cabras, C. & Mondo, M. (2018). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: gender and age differences. *Higher Education*, 75(4), 643–654. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0161-x>
- Caplan, R. D. (1987). Person-Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives, and Mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 248–267.
- Carey, K. C. (2001). *A comparative study of student satisfaction to faculty satisfaction at a midwestern university with implications for recruitment and retention*. University of Arkansas.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit — Modelle und empirische Befunde. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem* (S. 227–293). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90158-9_4
- Dozark, D. L. (1998). *Quality practices and student satisfaction*. University of Iowa.
- Emerson, D. J., Hair, J. F. & Smith, K. J. (2023). Psychological Distress, Burnout, and Business Student Turnover: The Role of Resilience as a Coping Mechanism. *Research in Higher Education*, 64(2), 228–259. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09704-9>
- Enochs, W. K. & Roland, C. B. (2006). Social Adjustment of College Freshmen: The Importance of Gender and Living Environment. *College Student Journal*, 40(1).

Finsterwald, M., Schober, B., Jöstl, G. & Spiel, C. (2012). Motivation und Attributionen: Geschlechtsunterschiede und Interventionsmöglichkeiten. In H. Stöger, A. Ziegler & M. Heilemann (Hrsg.), *Mädchen und Frauen in MINT* (S. 195–214). LIT-Verlag.

Fischer, B., Paul, A. & Bisterfeld, M. (2019). Warum entscheiden sich Studierende für ein Lehramtsstudium? Ein Vergleich zwischen Sport- und Mathematikstudierenden. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(1), 56–64. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0556-6>

Fischer, B., Poweleit, A. & Konowalczyk, S. (2023). Adaptive Selbstregulation von Sportstudierenden: Unterscheiden sich angehende Sportlehrkräfte von Sportstudierenden mit einem anderen Berufsziel? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53(1), 79–88. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00830-1>

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gadosey, C. K., Grunschel, C., Kegel, L. S., Schnettler, T., Turhan, D., Scheunemann, A., Baulke, L., Thomas, L., Buhlmann, U., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D. & Wirth, J. (2022). Study satisfaction among university students during the COVID-19 pandemic: Longitudinal development and personal-contextual predictors. *Frontiers in psychology*, 13, 918367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918367>

García-Aracil, A. (2012). A comparative analysis of study satisfaction among young European higher education graduates. *Irish Educational Studies*, 31(2), 223–243. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.660605>

Gieß-Stüber, P. (1992). Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe: Möglichkeiten und Grenzen für die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen im Sportunterricht. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt: Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 97–111). Hofmann.

Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.). (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Waxmann.

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>

Helm, C., Hagenauer, G., Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2025). Satisfaction and general well-being of Austrian student teachers who enter the teaching profession while still studying. *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 153–177. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2433586>

Herfter, C., Grüneberg, T. & Knopf, A. (2015). Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben. *Zeitschrift für Evaluation*, 14(1), 57–82.

Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief*(5), 1–16.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. HIS-Hochschul-Informations-System.

Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Datzer, D., Razinskas, S. & Högl, M. (2021). Belastungserfahrungen im Studium: Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 43(3), 76–92.

Huntley, T., Whitehead, A., Cullinane, D., Nixon, S. & Huntley, E. (2017). Investigating relationships between and within entry pathways on a sport related programme and the degree outcome obtained. *Cogent Education*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1276665>

Johannes, C. & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 233–251. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0273-0>

Kansteiner, K. & König, S. (2020). The Role(s) of Qualitative Content Analysis in Mixed Methods Research Designs. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(1), 1–22.

Kaub, K., Stoll, G., Biermann, A., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2014). Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58(3), 125–139. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000149>

Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer Fachmedien.

Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Afra-Verl.

Krampen, G. (1979). Über den Zusammenhang von subjektiver Studienzufriedenheit und Studienzielen bei Fachhochschulern. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 26(2), 288–304.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000038>

Magner, A., Jetzke, M. & Utesch, T. (2023). Der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht von Studierenden und Prüfenden sowie der Prüfungsformate auf den Studienerfolg im Lehramtsstudium Sport. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 6(2), 5–20. <https://doi.org/10.25847/zsls.2022.059>

Miethling, W.-D. (2011). Unterrichtsbezogene Einstellungen und Belastungswahrnehmungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern - eine vergleichende Analyse. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung)* (S. 100–105). Czwalina.

Moghim, D., van Yperen, N. W., Sense, F., Zacher, H. & Scheibe, S. (2021). Using the selection, optimization, and compensation model of action-regulation to explain college students' grades and study satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 181–196.

Mohr, S. & Ittel, A. (2015). Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten. *Das Hochschulwesen* (3+4), 126–131.

Multus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

OECD. (2022). *Bildung auf einen Blick 2022: OECD-Indikatoren*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Oesterreich, C. (2015). *Gesunde Lehrkräfte - guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften*. Springer VS.

Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit aus Studierendensicht. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39(2), 8–31.

Petz, T. (2014). *Studium der Sportwissenschaft: Studiensituation und Studienzufriedenheit am ZSU-Wien*. AV Akademikerverlag.

Reinmann, G. (2022). Ungeliebter Druck: Thesen für einen Wandel der Prüfungskultur. *Forschung und Lehre*, 29(6), 456–457.

RStudio Team. (2022). *RStudio: Integrated Development for R*. Abgerufen am 21.01.2026, von <https://www.rstudio.com/>

Sarrico, C. S. & Rosa, M. J. (2014). Student satisfaction with Portuguese higher education institutions: the view of different types of students. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 165–178.

Schäfer, A., Pels, F., Haaren-Mack, B. von & Kleinert, J. (2019). Perceived stress and coping in physical education teachers in different career stages. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49(4), 435–445. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00593-2>

Scheer, L., Eckstein, K., Hartmann-Tews, I. & Titze, S. (2014). Sport studieren - eine Frage des Geschlechts?! Eine Untersuchung zum Thema Sportwissenschaften als Studium und Beruf unter österreichischen Maturierenden. *Spectrum für Sportwissenschaften*, 26(1), 48–69.

Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>

Schulz, F., Zehner, F., Schindler, C. & Prenzel, M. (2014). Prüfen und Lernen im Studium: Erste Schritte zur Untersuchung von Prüfungsanforderungen und Lerntypen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(2), 34–58.

Schulz, P., Schlotz, W., Wolf, J. & Wüst, S. (2002). Geschlechtsunterschiede bei stressbezogenen Variablen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(3), 305–326. <https://doi.org/10.1024/0170-1789.23.3.305>

Shirk, W. G. (2002). *A study of the relationship between student satisfaction, and ethnicity, gender and grade point average at a private, non-denominational, midwestern university*. Oral Roberts University ProQuest.

Statistisches Bundesamt. (2021). *50 Jahre BAföG: Weniger geförderte Personen, Förderbeträge steigen*. Abgerufen am 21.01.2026, von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/08/PD21_N052_214.html

Stifterverband. (2024). *Der Lehrkräftetrichter - Länderausgabe: Schwund im Studium und die Relevanz der Lehrkräftebildung. Policy Paper (Ausgabe 6)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14178914>

Stiller, T. & Kahlert, D. (2021). Die hochschulische Lehramtsausbildung im Fach Sport – kritische Reflexionen und Alternativen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(1), 14–20. <https://doi.org/10.25847/zsls.2020.032>

Umbach, P. D. & Porter, S. R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? *Research in Higher Education*, 43(2), 209–234.

Wach, F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R. & Spinath, F. M. (2016). University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter. *Frontiers in psychology*, 7(55). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>

Westermann, R. & Heise, E. (2018). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 818–825). Beltz.

Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1–22.

Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Fragebogen zur Beurteilung von Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik*, 12, 133–166.

Wilcke, B.-A. (1976). *Studienmotivation und Studienverhalten*. Verlag für Psychologie.

Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021). Lernerprofile bei Bildungsausländer*innen und längsschnittliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4(1), 32–54. <https://doi.org/10.3224/zehf.v4i1.04>

Zaunbauer, A. C. M., Brouër, B., Schmidt, A. & Möller, J. (2015). Kleine Veränderung – großer Gewinn? Effekte struktureller Veränderungen in der gymnasialen Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(4), 36–50.

Ziegler, A. & Dresel, M. (2006). Lernstrategien: Die Genderproblematik. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 378–389). Hogrefe.

Zucha, V., Zaussinger, S. & Unger, M. (2020). *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Projektbericht. Institute for Advanced Studies (IHS).

Manuskript eingegangen: 28.08.2024
Manuskript angenommen: 17.01.2026

Anhang

Tabelle 1: Demografische Daten der Stichprobe der quantitativen Studie

	Männlich (n = 231)	Weiblich (n = 322)
Alter ¹	22,8 (3,1)	21,9 (2,6)
Fachsemester ²	4 (2–4)	4 (2–4)
HZB ¹	2,11 (0,49)	1,95 (0,49)
Studiengang		
Bachelor	163 (71 %)	217 (67 %)
Master	68 (29 %)	105 (33 %)
Schulform		
Grundschule	18 (8 %)	89 (28 %)
Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule	20 (9 %)	32 (10 %)
Gymnasium/Gesamtschule	177 (77 %)	170 (53 %)
Berufskolleg	16 (7 %)	31 (10 %)

¹Mittelwert (Standardabweichung)
²Median (1. Quartil – 3. Quartil)

Tabelle 2: Deskriptive Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen der Studienzufriedenheit und Subskalen

Skala	Studiengang	Männlich	Weiblich
SZ	Bachelor	65.00 (14.21)	61.13 (15.76)
	Master	60.65 (17.04)	64.07 (15.76)
	Gesamt	63.72 (15.19)	62.09 (15.80)
SZ_IH	Bachelor	74.79 (15.19)	73.10 (15.56)
	Master	71.23 (18.42)	73.75 (15.72)
	Gesamt	73.74 (16.25)	73.31 (15.59)
SZ_BD	Bachelor	59.30 (20.39)	56.10 (21.66)
	Master	46.37 (23.95)	53.30 (22.81)
	Gesamt	55.50 (22.24)	55.19 (22.05)
SZ_BW	Bachelor	60.90 (21.17)	54.19 (21.72)
	Master	64.36 (19.97)	65.17 (20.78)
	Gesamt	61.92 (20.84)	57.77 (21.99)

Tabelle 3: Ergebnisse der Varianzanalysen

Effekt	df _{zwischen}	df _{innerhalb}	η^2			
			SZ ^a	SZ_IH ^b	SZ_BD ^c	SZ_BW ^d
Geschlecht	1	537	0,001	0,001	0,000	0,008*
Schulform	3	537	0,009	0,037*	0,005	0,005
Studiengang	1	537	0,000	0,000	0,023*	0,027*
Geschlecht x Schulform	3	537	0,000	0,012	0,001	0,003
Geschlecht x Studiengang	1	537	0,007*	0,000	0,011*	0,005
Schulform x Studiengang	3	537	0,002	0,011	0,002	0,002
Geschlecht x Schulform x Studiengang	3	537	0,005	0,015*	0,001	0,005

^a allgemeine Studienzufriedenheit^b Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums^c Zufriedenheit mit den Studienbedingungen^d Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen

Tabelle 4: Paarweise Vergleiche unter Beteiligung der Variable Geschlecht

Skala	Level	Geschätzte Differenz [95 % KI]	t (537)	p	Cohen's d
SZ	Bachelor	4,30 [−0,32, 8,92]	1,828	0,068	0,28
	Master	−4,02 [−12,05, 4,02]	−0,982	0,326	−0,26
SZ_BD	Bachelor	3,33 [−3,21, 9,87]	1,001	0,317	0,15
	Master	−6,84 [−18,20, 4,52]	−1,183	0,238	−0,31
SZ_IH	Bachelor Grundschule	−4,59 [−14,14, 4,96]	−0,945	0,345	−0,30
	Bachelor HRSGe	−0,20 [−11,10, 10,70]	−0,036	0,972	−0,01
	Bachelor Gymnasium/ Gesamtschule	−0,68 [−4,66, 3,29]	−0,338	0,736	−0,04
	Bachelor Berufskolleg	7,50 [−3,06, 18,06]	1,395	0,164	0,49
	Master Grundschule	0,85 [−12,87, 14,58]	0,122	0,903	0,06
	Master HRSGe	−27,96 [−43,94, −11,99]	−3,439	0,001*	−1,81
	Master Gymnasium/ Gesamtschule	−0,03 [−5,76, 5,70]	−0,009	0,993	−0,00
	Master Berufskolleg	11,06 [−12,24, 34,36]	0,933	0,352	0,72

Tabelle 5: Begründungen der Zufriedenheit mit den Inhalten des Sportlehramtsstudiums

Kategorie		Beide Geschlechter	Nur Männer	Nur Frauen
Fachpraxis	Positive Kommentare	– Individualsportarten – Sportsportarten – Exkursionen		– Trendsportarten
	Negative Kommentare	– Individualsportarten – Sportsportarten		
Fachwissenschaft	Positive Kommentare	– Sportgeschichte – Sportmedizin – Sportsoziologie – Sportpsychologie	– Bewegungswissenschaft	
	Negative Kommentare	– Sportgeschichte – Sportmedizin – Bewegungswissenschaft		
Fachdidaktik	Positive Kommentare	– Vorlesungen – Seminare		
	Negative Kommentare			

Fortsetzung nächste Seite

Tabelle 5, Fortsetzung

Kategorie		Beide Geschlechter	Nur Männer	Nur Frauen
Berufsrelevanz	Positive Kommentare	– Fachpraktische Inhalte – Vermittlungsbezogene Inhalte – Umgang mit heterogenen Lerngruppen	– Theorie-Praxis-Verknüpfung	– Fachwissen-schaftliche Inhalte
	Negative Kommentare	– Fachwissenschaftliche Inhalte – Umgang mit späterer Zielgruppe – Fähigkeiten zur Unterrichts-planung – Theorie-Praxis-Verknüpfung	– Umgang mit heterogenen Lerngruppen	

Tabelle 6: Begründungen der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Kategorie		Beide Geschlechter	Nur Männer	Nur Frauen
Organisation des Studiums	Positive Kommentare	– Autonomie in der Studien-gestaltung – Wahlverfahren der Lehr-veranstaltungen		
	Negative Kommentare	– Autonomie in der Studien-gestaltung – Wahlverfahren der Lehr-veranstaltungen – Quantität von Fachpraxis – Übergang Bachelor – Master		
Organisation der Lehrveranstaltungen	Positive Kommentare	– Ausstattung – Mitbestimmung		
	Negative Kommentare	– Ausstattung		– Mitbestim-mung
Qualität der Lehrveranstaltungen	Positive Kommentare	– Kompetenzen der Lehr-personen – (Prüfungs-)Relevanz von Materialien		
	Negative Kommentare	– Kompetenzen der Lehr-personen – (Prüfungs-)Relevanz von Materialien – Verfügbarkeit von Materialien		

Fortsetzung nächste Seite

Tabelle 6, Fortsetzung

Kategorie		Beide Geschlechter	Nur Männer	Nur Frauen
Prüfungen/ Prüfungsformate	Positive Kommentare	– Transparenz fachpraktischer Prüfungen – Transparenz schriftlicher Klausuren – Offene Frageformate – Geschlossene Frageformate – Mündliche Prüfungen	– Anwesenheit von Publikum in fachpraktischen Prüfungen	– Abschluss-/ Hausarbeiten
	Negative Kommentare	– Individuelles Feedback – Quantität summativer Prüfungen – Prüferabhängigkeit – Transparenz fachpraktischer Prüfungen – Subjektive Bedeutsamkeit fachpraktischer Prüfungen – Organisation fachpraktischer Prüfungen – Prüfung der Vermittlungsfähigkeit – Transparenz schriftlicher Klausuren – Vergleichbarkeit schriftlicher Klausuren – Geschlossene Frageformate – Reproduktionsaufgaben – Organisation schriftlicher Klausuren – Abschluss-/Hausarbeiten		– Anwesenheit von Publikum in fachpraktischen Prüfungen – Mündliche Prüfungen
Hochschulische Unterstützung	Positive Kommentare	– Beratungsstelle – Homepage – Persönlicher Kontakt – Social Media		– E-Mail-Kommunikation – Fachschaft
	Negative Kommentare	– Beratungsstelle – Homepage	– E-Mail-Kommunikation	
Lernorte/ -möglichkeiten	Positive Kommentare	– AGs		
	Negative Kommentare	– AGs – Bibliothek		
Campus	Positive Kommentare	– Veranstaltungen des Instituts – Campusleben		
	Negative Kommentare			– Barrierefreiheit
Sozialklima	Positive Kommentare	– Atmosphäre unter den Studierenden – Freundschaften		
	Negative Kommentare	– Atmosphäre unter den Studierenden		

Tabelle 7: Begründungen der Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen

Kategorie		Beide Geschlechter	Nur Männer	Nur Frauen
Prüfungen	Positive Kommentare	– Vorbereitung auf fachpraktische Prüfungen – Umgang mit Prüfungsergebnissen – Vorbereitung auf schriftliche Klausuren		
	Negative Kommentare	– Gesundheitliche Folgen – Vorbereitung auf schriftliche Klausuren – Prüfungsdichte		– Vorbereitung auf fachpraktische Prüfungen – Änderungen in Prüfungsvorgaben/-plänen
Zeitmanagement	Positive Kommentare	– Vorgabe der Regelstudienzeit		
	Negative Kommentare	– Vergleichbarkeit des Workloads – Fristen im Zweitfach		– Vorgabe der Regelstudienzeit
Freizeit	Positive Kommentare	– Vereinbarkeit mit Studium		
	Negative Kommentare	– Vereinbarkeit mit Studium – Hobbys		
Corona	Positive Kommentare	– Planung von (Praxis-)Veranstaltungen – Verlängerung der Regelstudienzeit – Digitale Lehre – Digitale Prüfungen		
	Negative Kommentare	– Soziale Folgen – Körperliche Folgen – Planung von (Praxis-)Veranstaltungen – Digitale Lehre – Präsenzprüfungen		– Psychische Folgen – Digitale Prüfungen – Veränderte Prüfungsbedingungen/-kommissionen – Begrenzte AG-Plätze

Abbildung 1: Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit nach Westermann et al. (2018)

FB-SZ-K

Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit

Um Ihre persönliche Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem Studium anonym zu erfassen, sind auf diesem Bogen neun Aussagen formuliert.

Überlegen Sie bitte bei jeder Aussage:

In welchem Ausmaß trifft die Aussage für mich und mein Studium zu?

Für Ihre Antwort kreuzen Sie eines der Kästchen von 0 bis 100 an.

Dabei bedeutet

0: „Die Aussage trifft überhaupt nicht zu.“

100: „Die Aussage trifft vollständig zu.“

Antworten dazwischen geben das Ausmaß an, in dem die Aussage für Sie zutreffend ist.

1. Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2. Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
3. Ich finde mein Studium wirklich interessant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
4. Die äußeren Umstände, unter denen in meinem studiert wird, sind frustrierend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
5. Ich wünschte mir, daß die die Studienbedingungen an der Uni besser wären.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
6. Es wird an meiner Uni zu wenig auf die Belange der Studierende geachtet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
7. Das Studium frisst mich auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
8. Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
9. Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Angaben zur Autorin und den Autoren

Dr. Andre Magner

Alexander Greif

Dr. Kathrin Kohake

Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft

Horstmarer Landweg 62b

48149 Münster

E-Mail: a.magner@uni-muenster.de

Dr. Andre Magner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit Prüfungen im Kontext des Studienerfolgs im Lehramtsstudium Sport.

Alexander Greif ist studentische Hilfskraft am Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster.

Dr. Kathrin Kohake ist Postdoktorandin am Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster.