

Zwischen den Stühlen - GrundschullehrerIn oder ErzieherIn?

**Auswirkungen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im
Erziehungsdienst" auf die Berufsbiografie, das berufliche Selbstverständnis
sowie den beruflichen Erfolg der teilnehmenden Grundschullehrkräfte**

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Stefanie Leufer

aus Schrobenhausen

2018

Erstgutachterin: Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Elke Inckemann

Datum der mündlichen Prüfung: 14. November 2018

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Speck-Hamdan für die kompetente Betreuung, ihre Wertschätzung und Geduld sowie für viele hilfreiche Anregungen. An Frau Prof. Dr. Inckemann ein Dankeschön für die Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen! Dr. Eva Odersky, Carola von der Gönna und Jule von der Haar möchte ich für ihre wertvollen Ratschläge im Rahmen des Doktorandenkolloquiums an der LMU danken.

Herzlichen Dank auch an meine ehemaligen Kolleginnen vom Kindergarten St. Michael in Pfaffenhofen, von denen ich einiges über die pädagogische Arbeit in einer Kindertagesstätte lernen durfte, besonders an Thomas Diemer für zahlreiche Diskussionsgespräche über den Erzieherberuf. Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei Doris Scharnweber für ihr großes Interesse an meiner Arbeit und für viele pädagogische Anregungen, ebenso bei Prof. Dr. Andreas Mayr für hilfreiche statistische Impulse bei der Auswertung der Ergebnisse.

Schließlich gilt ein großes Dankeschön meinen Eltern für die hilfsbereite und flexible Unterstützung in vielerlei Hinsicht, besonders meiner Mutter für die Durchsicht des Manuskripts. Meinem Mann möchte ich für sein Verständnis, seine Zuneigung und die Ermunterung zur Weiterarbeit danken, Hanna, Emma und Mia für die liebevolle Ablenkung von dieser Arbeit und dafür, dass sie so sind, wie sie sind.

Erst durch die Unterstützung und Mitwirkung der Mitarbeiterinnen des Pädagogischen Instituts war es möglich, Kontakt zu den TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms aufzunehmen. Dankeschön für das Verschicken der Briefe zur Teilnahme an der Studie und für die gelungene Organisation der gesamten Weiterbildungsmaßnahme. In diesem Zusammenhang möchte ich besonders den TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms danken, ohne deren Bereitschaft zur Auskunft die vorliegende Arbeit nicht gelungen wäre.

Schrobenhausen, im Juni 2018

Stefanie Leufer

"... aber das Herz, das Herz ist im Kindergarten..."

*"Am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen war die beste Entscheidung
meines (beruflichen) Lebens!"*

Im Hinblick auf das Gender-Problem der deutschen Sprache wurde in der vorliegenden Arbeit das große I angewendet - also statt "Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer" oder "Grundschullehrer/-innen" wurde "GrundschullehrerIn" verwendet. Ebenso soll die Bezeichnung ErzieherIn für beide Geschlechter stehen. Obwohl diese Form grammatikalisch nicht korrekt ist, ist sie besser lesbar und - besonders da in beiden Berufsgruppen der Frauenanteil übermäßig hoch ist - inhaltlich korrekter als die Verwendung der männlichen Form.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
1.1 Von der Grundschule in den Erziehungsdienst? - Entwicklung der Forschungsfrage.....	8
1.2 Das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" (2011 - 2013).....	12
1.2.1 Ausgangssituation - Das Recht auf einen Betreuungsplatz	12
1.2.2 Fachkräftemangel in der Stadt München	15
1.2.3 Personalüberhang bei der Einstellung von GrundschullehrerInnen.....	16
1.2.4 Praktische Umsetzung des Qualifizierungsprogramms	18
2. Theoretische Grundlagen.....	25
2.1 Berufsbilder beider Professionen im Vergleich.....	25
2.1.1 Professionsforschung.....	26
2.1.2 Qualifikation und professionelle Kompetenz.....	29
2.1.3 Persönlichkeit.....	47
2.1.3.1 Intrinsische Motivation.....	52
2.1.3.2 Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung.....	54
2.1.4 Berufliches Selbstverständnis.....	56
2.1.4.1 Modell des professionellen pädagogischen Handelns.....	59
2.1.4.2 Adaption des Modells an das Qualifizierungsprogramm.....	66
2.1.4.3 Selbstwirksamkeitserwartung.....	67
2.1.5 Arbeitsbedingungen.....	70
2.1.5.1 Kooperation und die Arbeit in multiprofessionellen Teams.....	74
2.1.6 Berufliche Belastungen und Burnout.....	78
2.1.6.1 Potsdamer Lehrerstudie und Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM).....	85
2.1.7 Zusammenfassung.....	92
2.2 Brüche in der Berufsbiografie.....	94
2.2.1 Biografieforschung.....	95
2.2.2 Übergänge im Lebenslauf.....	100
2.2.3 Motivation, LehrerIn zu werden.....	102
2.2.4 Einstellung und Arbeitslosigkeit von LehrerInnen.....	106
2.2.5 Folgen der Arbeitslosigkeit und mögliche Alternativen.....	115
2.2.6 Attribuierung.....	117
2.2.7 Berufliche Mobilität.....	119
2.2.8 Beruflicher "Erfolg".....	121
2.2.9 Zusammenfassung.....	125
2.3 Professioneller Umgang mit Weiterbildung.....	127
2.3.1 Aufwand und Nutzen von Weiterbildungen.....	127
2.3.2 Berufliche Weiterbildung.....	129

2.3.3 Statusveränderung.....	133
2.3.4 Berufliche Zufriedenheit.....	137
2.3.5 Zusammenfassung.....	151
2.4 Forschungsfragen.....	152
3. Forschungsmethodisches Vorgehen.....	154
3.1 Erste Ebene: Fragebogenerhebung.....	155
3.1.1 Teilnehmer der Fragebogenerhebung.....	157
3.1.2 Festlegung der Skala, Gütekriterien und Pretest.....	159
3.1.3 Aufbau des Fragebogens und verwendete Skalen.....	162
3.1.3.1 Berufsbiografie.....	163
3.1.3.2 Berufliches Selbstverständnis und Einstellung zu Arbeit und Beruf.....	163
3.1.3.3 Arbeitsbedingungen.....	165
3.1.3.4 Berufliche Zufriedenheit.....	166
3.1.3.5 Zusammenfassung.....	167
3.2 Zweite Ebene: Experteninterviews.....	167
3.2.1 Experteninterviews.....	168
3.2.2 Bildgestützter Interviewleitfaden.....	170
3.2.3 Transkription.....	172
3.2.4 Auswertung: Methoden und Gütekriterien.....	174
3.3 Zusammenfassung.....	178
4. Vorstellung der empirischen Ergebnisse.....	180
4.1 Berufsbiografie.....	180
4.1.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	180
4.1.2 Ergebnisse der Interviews.....	189
4.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	202
4.2 Arbeits- und Rahmenbedingungen.....	204
4.2.1 Pädagogische Leitung.....	204
4.2.2 Kooperation und Teamarbeit.....	211
4.2.3 Anleitung und Supervision.....	221
4.2.4 Erziehungsarbeit.....	222
4.2.5 Rahmenbedingungen.....	229
4.2.6 Zusammenfassender Vergleich der Arbeits- und Rahmenbedingungen.....	238
4.3 Berufliches Selbstverständnis.....	240
4.3.1 Einstellung zu Arbeit und Beruf.....	241
4.3.2 Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben (AVEM).....	244
4.3.3 Berufliches Commitment.....	251
4.3.4 Selbstwirksamkeit.....	261
4.3.5 Gewissheits- und Ungewissheitsorientierung.....	264
4.3.6 Intrinsische Motivation.....	264
4.3.7 Berufliche Identifikation und Spaß.....	265

4.3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	269
4.4 Berufliche Zufriedenheit.....	271
4.4.1 Berufswahl.....	272
4.4.2 Aufstieg und Karriere.....	276
4.4.3 Verdienst.....	278
4.4.4 Verbeamtung.....	278
4.4.5 Gesellschaftliches Ansehen.....	282
4.4.6 Berufliche Belastungen, Stress, Druck und Gesundheit.....	285
4.4.7 Berufliche Zufriedenheit und Zukunftsaussichten.....	291
4.4.8 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	296
4.5 Wer sitzt auf welchem Stuhl? - Ein Versuch der Typengenerierung.....	299
4.5.1 Berufliches Ich auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl.....	300
4.5.2 Berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl.....	301
4.5.3 Berufliches Ich zwischen den Stühlen.....	302
4.5.4 Interpretation und Zusammenfassung.....	303
5. Zusammenfassung und Interpretation der zentralen empirischen Ergebnisse.....	305
5.1 Berufsbiografie, berufliches Selbstverständnis und berufliche Zufriedenheit - Beantwortung der Forschungsfragen.....	305
5.2 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse.....	313
5.2.1 Arbeitseinstellung: Sicherheitsorientierung vs. Gesundheitsorientierung.....	314
5.2.2 Zusammenarbeit: Teamorientierung vs. Eigenverantwortlichkeit.....	314
5.2.3 Bedeutung der Rahmenbedingungen: Verdienstorientierung vs. Spaß am Beruf.....	316
5.2.4 Blick auf das Kind: Ressourcenorientierung vs. Fehlersuche.....	317
5.2.5 Hierarchie: Beurteilungsdruck vs. Unterforderung.....	317
5.3 Vergleich der empirischen Ergebnisse mit der relevanten Forschungsliteratur.....	319
5.4 Kritische Reflexion der Untersuchungsergebnisse aus forschungsmethodischer Sicht.....	326
6. Abschließende Diskussion und mögliche pädagogische Konsequenzen.....	327
6.1 Weiterführende Fragen für künftige Forschungsarbeiten.....	328
6.2 Herausforderungen für die Umschulung und Zweitqualifizierung von Lehrkräften.....	329
6.3 Schlussbemerkungen.....	331
Anhang.....	333
Abbildungsverzeichnis.....	334
Tabellenverzeichnis.....	337
Literaturverzeichnis.....	340
Verzeichnis der Dateien im Anhang (CD-Rom).....	359

1. Einleitung

Aufgrund des extremen Erziehermangels in bayerischen - und besonders auch Münchner - Kindertagesstätten und der gleichzeitigen Nichteinstellung vieler bayerischer Grundschullehrkräfte in den staatlichen Schuldienst wurde vom Pädagogischen Institut München im Jahr 2011 ein Qualifizierungsprogramm ins Leben gerufen, das es den TeilnehmerInnen ermöglichte, nach dessen erfolgreicher Absolvierung als pädagogische Fachkräfte im Erziehungsdienst zu arbeiten. Im Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" wurden so in den Jahren 2011, 2012 und 2013 insgesamt 117 GrundschullehrerInnen im Rahmen einer halbjährlichen Zusatzausbildung auf die Arbeit in Kindertagesstätten vorbereitet und ausgebildet. Wie die Berufsbiografie der Grundschullehrkräfte nach dieser Ausbildung weiter verlief, ob die TeilnehmerInnen immer noch in den Kindertagesstätten arbeiten, ob sich ihr berufliches Selbstverständnis durch das Qualifizierungsprogramm verändert hat und ob sie mit ihrem beruflichen Werdegang zufrieden sind wird in der vorliegenden Dissertation erforscht.

1.1 Von der Grundschule in den Erziehungsdienst? - Entwicklung der Forschungsfrage

Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem stellt für junge Menschen in fast allen Berufssparten ein wesentliches Entwicklungsproblem dar und geht mit der Übernahme neuer Rollen einher. In dieser Lebensphase wird nicht nur ein bestimmter Status zugewiesen, es werden auch Privilegien, Einfluss und Macht verteilt. Vielfältige Forschungsarbeiten unterschiedlicher Disziplinen widmeten sich in den letzten Jahren dieser wichtigen Phase, wobei Fragen nach der erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt im Mittelpunkt standen. Hochschulen sind vor allem interessiert am beruflichen Verbleib der Absolventen, die sozial-, arbeits- und organisationspsychologische Forschung versucht persönliche und soziale Determinanten des Berufseinstiegs und deren Wirkung auf die Absolventen zu erforschen und soziologische Studien beschäftigen sich mit der beruflichen Sozialisation in Übergangsphasen (vgl. Lipowsky, 2003, S. 7 f.). Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf stellt nach Blossfeld für junge Erwachsene eine sensible Passage dar, in der wichtige Weichen für die weitere berufliche Entwicklung gestellt werden (vgl. Blossfeld, 1988, S. 46 ff.).

Im Blickpunkt dieser Arbeit steht eine besondere Berufsgruppe in dieser berufsbiografisch schwierigen Phase: GrundschullehrerInnen, die keine Anstellung im staatlichen Schuldienst erhielten und deshalb eine Zusatzqualifikation für den Erziehungsdienst absolvierten. Terhart benennt die Berufseinstiegsphase für Lehrer als die entscheidendste Phase in ihrer Berufsbiografie, da sich hier Einstellungen, Deutungen und Handlungsroutinen ausbilden und manifestieren (vgl. Terhart, 2000, S. 128). Doch was passiert, wenn genau diese brisante Phase "misslingt"? Wenn der Berufseinstieg in die Schule "auf unbestimmte Zeit verschoben" wird? Der Frust über das lange Studium und das anstrengende Referendariat wurde nicht mit einer direkten Einstellung in den Schuldienst belohnt. Absol-

venten, denen dieses Schicksal widerfahren ist sind gezwungen, sich beruflich neu zu orientieren, haben aber im Prinzip keine Qualifikationen für andere berufliche Tätigkeitsfelder. Lipowsky bezeichnet den Übergang in das Beschäftigungssystem Schule als "Nadelöhr", das nur eine begrenzte Anzahl von angehenden Lehrkräften hindurch lässt und andere abdrängt (vgl. Lipowsky, 2003, S. 8). Einige dieser "abgedrängten" bayerischen Grundschullehrkräfte entschieden sich in dieser Phase dazu, an einem Qualifizierungsprogramm teilzunehmen, das sie dafür qualifiziert, als pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten zu arbeiten.

Der grundlegende Titel und die daraus resultierende Fragestellung "Zwischen den Stühlen - GrundschullehrerIn oder ErzieherIn?" entstammt der Äußerung einer befragten TeilnehmerIn zum Empfinden ihrer aktuellen Situation und wurde auch im Interviewleitfaden (Frage III) verwendet. Aufgrund der bis zum Zeitpunkt der Durchführung relativen Einzigartigkeit dieses Qualifizierungsprogramms kann vielfach nicht auf bestehende Forschungsergebnisse zurückgegriffen und diese abgeleitet werden, sondern es können nur Forschungsergebnisse über Grundschullehrkräfte mit solchen über pädagogische Fachkräfte einzeln gegenüberstellend verglichen werden. Die vorliegende Forschungsarbeit soll sowohl die Auswirkungen der Weiterbildungsmaßnahme auf die Berufsbiografie der einzelnen TeilnehmerInnen beleuchten und darstellen, ob oder wie sie mit ihrer Tätigkeit im neuen Berufsfeld zufrieden sind. Außerdem soll untersucht werden, ob und wie sich im Hinblick auf die gesellschaftliche Relevanz und den Einsatz der Grundschullehrkräfte in den Kindertageseinrichtungen zur Deckung des Erziehermangels das berufliche Selbstverständnis der GrundschullehrerInnen verändert hat.

Reusser zeigt in der Übersicht die Einordnung von Forschungsarbeiten nach folgenden Kategorien:

	Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen		
	<i>Epistemologische</i> Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schü- lern	<i>Kontextbezogene</i> Überzeugungen zu Schule und Gesell- schaft
Schwerpunkte und Fragestellungen der Forschung	Deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehungen berufsbezogener Überzeugungen		
	Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtswirkungen (Unterrichtserleben, Lernerfolg)		
	Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von berufsbezogenen Überzeugungen		

Abb. 1: Einordnung von Forschungsarbeiten nach Reusser (2014, S. 649)

Die vorliegende Arbeit ist demnach der Gruppe von Forschungsarbeiten zuzuordnen, die sich mit den Veränderungen der berufsbezogenen Überzeugungen, in diesem Fall im Rahmen einer Weiterqualifikation, beschäftigen (vgl. Reusser, 2014, S. 649).

Terhart fordert eine Ausdifferenzierung der Forschung über spezielle Lehrergruppen, die im Sinne einer Zusammenführung verschiedener Perspektiven zur Beschreibung der berufsbiografischen Ent-

wicklung beitragen soll und beispielsweise auch die Zufriedenheit sowie erwiesene Erfolge im Beruf untersuchen soll. Weiterhin sollen in der Berufs- und Kompetenzbiografieforschung von Lehrkräften mögliche Effekte von Aus- und Weiterbildungen erforscht werden, unter anderem wie sich Weiterbildungen, Karrierepläne und -schritte auf die Berufsbiografien verschiedener Lehrergruppen auswirken (vgl. Terhart, 2014, S. 435 f.). In dieses Forschungsdesiderat fällt die vorliegende Arbeit. Auch im Bereich der Kindertagesstätten fordert Tietze, dass "zukünftige Untersuchungen Formen und Inhalte der Fortbildung des pädagogischen Personals" (Tietze, 1998, S. 358 ff.) in den Blick nehmen sollen. Nach Nentwig-Gesemann sollen pädagogische Weiterbildungsprogramme "nun dringend durch (Evaluations-) Forschung begleitet und abgesichert werden; notwendig sind vor allem Erkenntnisse über die Wirkungen und Wirksamkeit von neuen Programmen und Konzepten. Nur auf der Grundlage einer empirischen Pädagogik kann auch die Nachhaltigkeit der Innovationen von morgen gewährleistet werden." (Nentwig-Gesemann, 2008, S. 251) Durch die Zusammensetzung von multiprofessionellen Teams, zu denen auch die Ausbildung von Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst beiträgt, wird dieser Forderung in der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen. Es stellt sich die Frage, wer in welcher Phase des Berufsverlaufs unter welchen Umständen und Voraussetzungen am Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" teilnimmt. Welche Konsequenzen hat die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm auf die Arbeit in den Kindertagesstätten? Was geschieht, wenn die für den Erziehungsdienst ausgebildeten Grundschullehrkräfte in die Grundschule zurückkehren? Diese Fragen bilden den Kern der vorliegenden Arbeit.

Der Einleitung folgend wird im Punkt 1.2 zunächst das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" genauer beschrieben, die Ausgangssituation erläutert und die praktische Umsetzung dargestellt. Der sich anschließende theoretische Teil nähert sich dem Forschungsgebiet von drei verschiedenen Schwerpunkten an:

- Es werden die Berufsbilder von Grundschullehrkräften und pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen verglichen; ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die verschiedenen Aspekte der Qualifikation, professionellen Kompetenz, Persönlichkeit, des beruflichen Selbstverständnisses, der beruflichen Belastungen sowie der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen gelegt. Magdalena Hellfritsch befragte im Rahmen ihres Evaluationsberichts die Grundschullehrkräfte des ersten Qualifizierungsprogramms direkt nach der Absolvierung im Jahr 2011 nach ihren Erfahrungen. Auf die Frage, was sie durch die Maßnahme gelernt hätten, antworteten zwei Absolventinnen:

"Vor allem mein Blick auf das Kind hat sich geändert und der Unterschied zwischen der schulpädagogischen und der sozialpädagogischen Arbeitsweise wurde mir deutlich. In der Schule liegt nach meiner Erfahrung der Hauptfokus auf der Erfüllung des Lehrplans. Im frühpädagogischen Bereich steht man in engem Austausch mit dem Kind. Man hat Freiräume, um sich auf die Bildungsanforderungen des Kindes einzustellen und sich mit ihm auf den Weg zu machen. Das genieße ich momentan." (Interview mit Julia Seipt in IFP-Infodienst, 2011, S. 71)

"Vor allem mich zurückzunehmen habe ich gelernt. Zunächst einmal auf das zu schauen, was das Kind von sich zeigt und dann erst zu überlegen, wie ich es förderlich unterstützen kann. Auch dass die ganz banalen Dinge des alltäglichen Lebens wichtige Bildungsanlässe für Kinder sein können, ist mir bewusst geworden. Ich kann mich jetzt schon gut darauf einlassen." (Interview mit Katrin Lobendank in IFP-Infodienst, 2011, S. 70)

Es zeigt sich also, dass vor allem der Blick auf das Kind als großer Unterschied in der Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte gesehen wird. Nachdem die TeilnehmerInnen sowohl über Erfahrungen in der Arbeit in der Grundschule als auch in mindestens einer Kindertagesstätte verfügen, stellt sich die Frage, wie sie selbst ihren Beruf sehen. Wie denken sie über ihre Berufsrolle, welche berufsbezogenen Motive und Einstellungen und welches professionelle Selbstverständnis von ihrem Beruf haben sie (Kapitel 2.1)?

- Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bildet der Bruch in der Berufsbiografie, den die Nichteinstellung in den Schuldienst bei den TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms verursachte, wobei auch die Entwicklung auf dem Lehrerarbeitsmarkt berücksichtigt wird - insbesondere die Nichteinstellung von GrundschullehrerInnen in bestimmten Zyklen (Kapitel 2.2).
- Als dritter Ausgangspunkt dieser Arbeit wird die berufliche Zufriedenheit bzw. der berufliche "Erfolg" der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst gesehen, wobei sich die Frage stellt, was in diesem Fall als beruflicher Erfolg gewertet wird. Lipowsky legt in seiner Studie über den beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen das Augenmerk auf die Ausübung einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit, auf eine hochschuladäquate Position, das Berufsprestige, das Einkommen sowie die berufliche Zufriedenheit und das organisationale Commitment (vgl. Lipowsky, 2003, S. 9). Die Merkmale der beruflichen Zufriedenheit werden in Kapitel 2.3.4 aus der Literatur abgeleitet.

"Sowohl Katrin Lobendank als auch Stefanie Thaler finden das Arbeiten im Kindergarten entspannter als in der Schule. "Man ist nicht gezwungen, innerhalb eines bestimmten Zeitraums mit den Kindern ein bestimmtes Stoffpensum zu schaffen", sagt Lobendank. Dadurch sei auch mehr Zeit, auf einzelne Kinder einzugehen. Beide empfinden es als positiv, nicht als Einzelkämpferin vor der Klasse zu stehen, sondern in einem Team zu arbeiten. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern sei im Kindergarten partnerschaftlicher als in der Schule. Dafür nehmen beide in Kauf, dass sie als Erzieherinnen deutlich weniger verdienen werden als eine Grundschullehrerin. Eine Erzieherin verdient am Anfang ihres Berufslebens 2266,88 Euro brutto plus 105,95 Euro München-Zulage. Eine junge Grundschullehrerin bekommt 2.789,68 Euro brutto. Allerdings werden gerade Junglehrern oft nur befristete Verträge angeboten. "Ich habe lieber ein paar hundert Euro weniger und bekomme dafür eine unbefristete Stelle", sagt Katrin Lobendank." (Baier in SZ vom 25.02.2011)

Als "Nachteil" an der Arbeit in den Kindertagesstätten wird eindeutig der geringere Verdienst im Vergleich zur Arbeit in der Grundschule gesehen, dem gegenüber stehen als "Vorteile" eine unbefristete Stelle, der geringere Zeitdruck bei der Arbeit in den Kindertagesstätten, mehr Zeit auf die Kinder einzugehen, die Teamarbeit statt dem Einzelkämpfertum sowie eine partnerschaftlichere Zusammenarbeit mit den Eltern. Welche Rolle diese Aspekte für die TeilnehmerInnen bei ihrer Entscheidung für ein Berufsfeld spielen und ob diese Aspekte die berufliche Zufriedenheit beeinflussen soll untersucht werden. Die theoretischen Grundlagen für diese Aspekte werden im letzten Kapitel des Theorieteils beschrieben (Kapitel 2.3).

Den Abschluss des Theorieteils bilden die Forschungsfragen (Kapitel 2.4); daran schließt sich die Beschreibung der Forschungsmethoden der vorliegenden Arbeit an: im Rahmen eines Vorgehens nach dem mixed methods Ansatz (Flick, 2011) wurden auf einer ersten Ebene 40 TeilnehmerInnen des

Qualifizierungsprogramms per online-Fragebogen zu ihrer Berufsbiografie, zu den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, zu ihrem beruflichen Selbstverständnis und zu ihrer Einstellung zu Arbeit und Beruf sowie zu ihrer beruflichen Zufriedenheit befragt (Kapitel 3.1). Um diese Aussagen noch differenzierter beschreiben und bewerten zu können wurden auf einer zweiten Befragungsebene 9 Interviews mit TeilnehmerInnen geführt, in denen diese mit Hilfe eines bebilderten Interviewleitfadens detailliert zu ihren Erfahrungen mit dem Qualifizierungsprogramm Auskunft gaben. In Kapitel 3 wird das forschungsmethodische Vorgehen sowie der genaue Ablauf der Studie beschrieben.

Im 4. Teil der Arbeit werden in vergleichender Weise die Ergebnisse aus den Fragebogen- und Interview-Befragungen in den Bereichen Berufsbiografie (Kapitel 4.1), Arbeits- und Rahmenbedingungen (Kapitel 4.2), berufliches Selbstverständnis (Kapitel 4.3) sowie berufliche Zufriedenheit (Kapitel 4.4) vorgestellt.

Daran anschließend erfolgt die Zusammenfassung und Interpretation der empirischen Ergebnisse sowie der Vergleich mit dem dargestellten Forschungsstand (Kapitel 5). In der abschließenden Diskussion (Kapitel 6) werden mögliche pädagogische Konsequenzen benannt und ein Ausblick gegeben auf die Bedeutung der Ergebnisse für die Einstellung bzw. Umschulung und Zweitqualifizierung von Lehrkräften.

1.2 Das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" (2011 - 2013)

Das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" wurde vom Pädagogischen Institut der Landeshauptstadt München in den Jahren 2011, 2012 und 2013 angeboten. Welche gesetzlichen Grundlagen hierfür notwendig waren, wie aus der Ausgangssituation - dem Recht auf einen Betreuungsplatz (1.2.1), dem Fachkräftemangel in der Stadt München (1.2.2) sowie dem Personalüberhang bei der Einstellung von Grundschullehrkräften (1.2.3) - die Idee des Qualifizierungsprogramms entstand und wie die Maßnahme praktisch umgesetzt wurde (1.2.4), wird im folgenden Kapitel dargestellt.

1.2.1 Ausgangssituation - Das Recht auf einen Betreuungsplatz

Kindertageseinrichtungen sind nach dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (Art. 2 (1) und (2) BayKiBiG) außerschulische Tageseinrichtungen zur regelmäßigen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern - also Kinderkrippen, Kindergärten, Horte und Häuser für Kinder. Genauer definiert werden die Einrichtungen folgendermaßen:

- Kinderkrippen als Kindertageseinrichtungen, deren Angebot sich überwiegend an Kinder unter drei Jahren richtet.

- Kindergärten als Kindertageseinrichtungen, deren Angebot sich überwiegend an Kinder im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung richtet.
- Horte als Kindertageseinrichtungen, deren Angebot sich überwiegend an Schulkinder richtet.
- Häuser für Kinder als Kindertageseinrichtungen, deren Angebot sich überwiegend an Kinder verschiedener Altersgruppen richtet (vgl. Art. 2 (1) BayKiBiG).

Die regelmäßige Bildung, Erziehung und Betreuung setzt dabei voraus, dass die überwiegende Zahl der Kinder über einen Zeitraum von mindestens einem Monat die Kindertageseinrichtung durchschnittlich mindestens 20 Stunden pro Woche besucht (vgl. Art. 2 (2) BayKiBiG). Das pädagogische Personal, das in den Kindertageseinrichtungen tätig ist, wird laut § 16 Ausführungsverordnung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG vom 05.12.05) unterteilt in pädagogische Fachkräfte und pädagogische Ergänzungskräfte. Pädagogische Fachkräfte werden definiert als Personen mit einer umfassenden fachtheoretischen und fachpraktischen sozialpädagogischen Ausbildung, die durch einen in- oder ausländischen Abschluss mindestens auf dem Niveau einer Fachakademie nachgewiesen wird (§ 16 Abs. 2 AVBayKiBiG). Pädagogische Ergänzungskräfte für die Betreuung von Kindern aller Altersgruppen sind dagegen Personen mit einer mindestens zweijährigen, überwiegend pädagogisch ausgerichteten, abgeschlossenen Ausbildung (§ 16 Abs. 4 AVBayKiBiG). Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, die das zweite Staatsexamen erfolgreich bestanden haben, dürfen somit aufgrund ihrer Ausbildung nach dem Bayerischen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BayBQFG) und der vom Landesjugendamt veröffentlichten Liste bereits geprüfter Berufe in den Kindertagesstätten ohne eine weitere Ausbildung als pädagogische Ergänzungskräfte arbeiten.

Bereits auf dem EU-Gipfel in Barcelona wurde 2002 beschlossen, bis zum Jahr 2010 öffentlich finanzierte Kinderbetreuungsplätze für 33 % der 0-3-jährigen Kinder und für 90 % der Kinder ab drei Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht zur Verfügung zu stellen (vgl. Oberhuemer, 2008, S. 51, Urban, 2008, S. 99).

"Eltern wünschen sich die bestmögliche Betreuung und Bildung für ihre Kinder. Es ist gemeinsame Aufgabe von Bund, Ländern und Gemeinden, ein breites Angebot von guter Qualität zu gewährleisten. Denn die frühkindliche Bildung in der Kita ist zentral für die weitere Entwicklung eines Kindes. Zur Schaffung von mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder und zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist nicht nur ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot sondern auch eine hohe, an den Bedürfnissen der Kinder orientierte pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung wichtig." (<http://www.bmfjsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>)

Am 16. Dezember 2008 trat in Deutschland das Kinderförderungsgesetz (KiföG) in Kraft, dessen Ziel es war, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern, mehr Bildung für alle Kinder zu ermöglichen und dadurch eine bessere Zukunftsperspektive für die Kinder in Deutschland zu schaffen. Bis zum Jahr 2013 sollte es bundesweit im Durchschnitt für jedes dritte Kind unter drei Jahren einen Betreuungsplatz geben. Ab dem 01. August 2013 hat sogar jedes Kind mit der Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf die Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der

Tagespflege; jedes Kind, das das dritte Lebensjahr vollendet hat, hat bis zum Schuleintritt den Anspruch auf die Förderung in einer Kindertageseinrichtung (vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>).

"Eine gute Kinderbetreuung und frühe Förderung für alle Kinder gehören zu den wichtigsten Zukunftsaufgaben in Deutschland. Damit junge Menschen ihren Wunsch nach Kindern auch verwirklichen können, sind bedarfsgerechte Betreuungsangebote, gute Qualität und Trägervielfalt zu gewährleisten. (...) Gemeinsames Ziel von Bund, Ländern und Kommunen ist, bundesweit ein bedarfsgerechtes und qualitativ gutes Angebot an Betreuungsplätzen insbesondere für Kinder unter drei Jahren zu schaffen. Denn seit dem 1. August 2013 hat jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz. Dieser Rechtsanspruch kann durch das Angebot eines Betreuungsplatzes in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege erfüllt werden." (<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>)

So haben sowohl die Länder als auch die Kommunen in den vergangenen Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen, um ein entsprechendes bedarfsgerechtes Angebot an Kita-Plätzen zu schaffen. Auch der Bund hat viel in den Ausbau der Kindertagesbetreuungsplätze investiert: bis 2014 insgesamt 5,4 Milliarden Euro für den Ausbau der Betreuungsplätze für unter 3-jährige (U3) und ab 2015 dauerhaft jährlich 845 Millionen Euro. Zusätzlich stellt der Bund den Ländern und Kommunen mit dem neuen, dritten Investitionsprogramm weitere finanzielle Mittel zur Verfügung und auch die Gelder, die durch den Wegfall des Betreuungsgeldes frei werden, sollen sowohl für den weiteren Kita-Ausbau und die Verbesserung der Kinderbetreuung als auch für die Deckung der Betriebs- und Personalkosten verwendet werden. Der Bund fördert aber auch verschiedene andere Programme, beispielsweise Kitas mit dem Schwerpunkt Sprache und Integration, die Programme "Lernort Praxis" und "Kita Plus" oder das "Aktionsprogramm Kindertagespflege". Nach Angabe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zeigt der bedarfsgerechte und qualitätsorientierte Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren auch Wirkung: Die Betreuungsquote hat sich im Bundesdurchschnitt seit März 2006 von 13,6 % auf 32,9 % im März 2015 erhöht. Allerdings ist der Bedarf an Betreuungsplätzen bundesweit noch nicht gedeckt.

"So lag der Anteil der Eltern, die einen Betreuungsbedarf äußerten, 2015 bei 43,2 Prozent. Eltern buchten für mehr als die Hälfte der unter Dreijährigen einen Ganztagsplatz in der Kindertagesbetreuung. Gewünscht wurde dieser lange Betreuungsumfang von 40 Prozent der Eltern. Der gebuchte Betreuungsumfang kann sich von der tatsächlichen Inanspruchnahme unterscheiden: Meist fällt bei Plätzen mit höherem gebuchtem Umfang die tatsächliche Nutzungsdauer geringer aus. So nahmen 2014 lediglich 30,1 Prozent der Eltern mit Kindern unter drei Jahren mehr als 35 Stunden pro Woche in Anspruch." (<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>)

Der Bedarf an Betreuungsplätzen unterscheidet sich regional und lokal erheblich, was eine gute Bedarfsplanung erfordert. Bundesweit gab es im März 2015 insgesamt 54.536 Kindertageseinrichtungen - 2,1 % mehr als im Vorjahr und auch die Zahl des pädagogischen Personals stieg nach Angabe des BMFSFJ auf 555.000 - allerdings wurde nicht berichtet, um wie viel genau (vgl.

<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>). Tietze et al. sehen in dem im Kinder- und Jugendhilfegesetz fixierten Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz die Gefahr, dass quantitative Probleme auf Kosten der Qualität gelöst werden (vgl. Tietze, 1998, S. 339).

In Bayern löste am 1. Dezember 2005 das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) das bis dahin geltende Bayerische Kindergartengesetz (BayKiG) ab, das von 1972 bis 2005 die gesetzlichen Vorgaben für die bayerischen Kindergärten geregelt hatte. Da Kinderkrippen und Horte in Bayern bis zum Jahr 2005 als Bildungs- und Erziehungseinrichtungen ausgelegt wurden (vgl. BayKiG Art.1 Abs.1), waren sie in Bayern deutlich weniger verbreitet als Kindergärten, unter anderem da sie vom Land Bayern finanziell schlechter bis gar nicht (vgl. Art. 23 bis 26 BayKiG) gefördert wurden. Durch die Einführung des BayKiBiG ergab sich nun die Möglichkeit, Kinder unter 3 Jahren sowie Grundschulkindern vor und nach der Schule in die Kindergärten aufzunehmen und dies finanziell zu fördern. Die Kindergärten blieben so in ihrer Grundstruktur erhalten und erweiterten gleichzeitig ihr Angebot für jüngere und ältere Kinder (vgl. Hartl-Grötsch, 2008, S. 155).

1.2.2 Fachkräftemangel in der Stadt München

Im Jahr 2010 war aufgrund der oben beschriebenen Betreuungsplatzgarantie in der Landeshauptstadt München der Fachkräftemangel in den Kindertagesstätten besonders groß.

"In der Stadt München ist der Kindergarten im Gegensatz zu anderen Regionen in Bayern seit genau 100 Jahren dem Bildungsbereich zugeordnet und im Schul- und Kultusreferat ressortiert. In nahezu allen Kindertageseinrichtungen in München wird seit Jahren qualitativ hochwertige Arbeit geleistet, die bei Bedarf die Möglichkeiten im Elternhaus kompensieren kann. (...) München ist in 16 Kindergartenbezirke eingeteilt. Ein Kindergartenbezirk umfasst rund 20 bis 25 Einrichtungen mit 1800 bis 2200 Kindern. Jeder Bezirk wird von einer Bezirksleiterin geführt, der die Einrichtungsleitungen fach- und dienstrechtlich unterstellt sind. In jedem der 16 Bezirke ist eine regionale Qualitäts- und Bildungsberaterin tätig, welche die Mitarbeiterinnen in den Kindergärten und Horten berät. Zentral werden durch die Fachabteilung für Kindertageseinrichtungen im Schulreferat Fachberatungen und Beratungsfachdienste vorgehalten. Die Fachberatungen können von allen Dienstkräften in die Kindergärten, Horte und Kooperationseinrichtungen (in München die Bezeichnung für Häuser für Kinder, Anm. der Verf.) zur fachlichen Unterstützung gerufen werden." (Hartl-Grötsch, 2008, S. 156)

Aufgrund der gestiegenen Bereitschaft von Eltern, Kinder unter drei Jahren und Schulkinder nach dem Unterricht in öffentliche Einrichtungen zu schicken, nahm der Bedarf an Betreuungsplätzen stark zu. In den Städten haben Kindertageseinrichtungen "neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von je her die Aufgabe, die Betreuung der Kinder sicherzustellen, damit die Eltern ihrer Erwerbstätigkeit nachkommen können." (Hartl-Grötsch, 2008, S.156) So stieg besonders auch in der Landeshauptstadt München der Bedarf an geeigneten qualifizierten Fachkräften.

"Mit dem raschen Ausbau der Kindertagesbetreuung wird es immer schwieriger, genügend Erzieher zu finden. "Bei uns brennt es", sagt Jürgen Salzhuber, Geschäftsführer der Arbeiterwohlfahrt, die 2.741 Betreuungsplätze in 51 Einrichtungen anbietet. Zwei neue Kindertageseinrich-

tungen mit insgesamt 80 Plätzen will die Münchner Arbeiterwohlfahrt im Herbst eröffnen - doch derzeit sind noch 39 Stellen für Erzieher unbesetzt. "Wir sind soweit, dass wir Öffnungszeiten einschränken müssen." Notfalls müssten die neuen Einrichtungen mit weniger Gruppen starten." (Loerzer in SZ vom 03.08.2011)

Aufgrund der Gesetzesvorlage des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) und der enormen Nachfrage nach Ganztagesplätzen in Kindertageseinrichtungen und in der außerschulischen Ganztagesbetreuung begann die Landeshauptstadt München, die Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren auszubauen; demzufolge stieg auch der Bedarf an pädagogischem Personal stark an.

"Jährlich stellt die Landeshauptstadt München über 300 neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den Erziehungsdienst ein. Bei der enormen Anzahl der Beschäftigten scheiden auch jährlich durch Verberentung und Mutterschutz viele Beschäftigte aus. Hinzu kommt noch die Abwanderung aus familienbezogenen Gründen und seit jüngerer Zeit die Beurlaubungen für ein weiteres Studium. Der enorme Ausbau der Einrichtungen führt in München zudem zu einem erhöhten Bedarf an qualifiziertem Personal." (Hartl-Grötsch, 2011, S. 180)

Nachdem für den städtischen Bereich auch die Verbesserung des Anstellungsschlüssels in den Kindertagesstätten von mindestens 11,5 auf 11 beschlossen wurde veranlasste das Pädagogische Institut in der Landeshauptstadt München diverse Maßnahmen - unter anderem Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Ballungsraumzulagen und Schnupperwochenenden - zur Gewinnung von weiterem pädagogischem Personal; trotzdem spitzten sich die Personalgewinnungsprobleme weiter zu (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 6).

"Auch die Stadt, die mit immer mehr Aufwand um Erzieher wirbt, tut sich nicht leicht, genügend Personal zu finden. "Der Markt ist leergefegt", sagt Stadtschulrat Rainer Schwegge. Zum Kindergartenjahr 2011/2012 rechnet er zwar damit, die nötigen 350 Neueinstellungen zu erreichen, aber das sei "trotz extrem starker Werbung" und Aktionen wie Schnupperwochenenden immer mehr eine "Gratwanderung". (Loerzer in SZ vom 03.08.2011)

Im Münchner Bildungsbericht heißt es: "Von entscheidender Bedeutung ist die Qualität der Arbeit in den Einrichtungen, die in erster Linie von der Qualifikation der Erziehungskräfte und den Rahmenbedingungen abhängt. Dies ist das Feld der künftigen Münchner Förderformel" (vgl. Landeshauptstadt München, 2008). Zur Erhaltung und Sicherung der Qualität der Münchner Kindertageseinrichtungen wurden nun also pädagogisch kompetente Arbeitskräfte gesucht, die mithelfen, den Fachkräftemangel der Stadt München zu beheben (vgl. Hartl-Grötsch, 2008, S. 160).

1.2.3 Personalüberhang bei der Einstellung von GrundschullehrerInnen

Zum Ende jedes Schuljahres geben die Kultusministerien der Länder die Staatsnoten bekannt, mit denen fertig ausgebildete Lehrkräfte nach erfolgreich abgeschlossenem Staatsexamen in das Beamtenverhältnis eingestellt werden. Punkt 4.4 beschäftigt sich ausführlich mit der Einstellung und auch mit der damit einhergehenden Arbeitslosigkeit von Lehrern. Soviele sei jedoch hier schon vorwegge-

nommen: Die Einstellungssituation hängt stark ab von der Art des studierten Lehramts und der Fächerkombination sowie vom Wohnort, der Anzahl der zu besetzenden Stellen und der Anzahl der Mitbewerber. Langfristig ergeben sich durch die Einstellungs- und Berentungswellen Zyklen der Einstellung bzw. Nichteinstellung von Lehrkräften, die von kurzfristigen Entwicklungen überlagert werden; nach Lipowsky (2003, S. 14 f.) sind diese nur schwer vorhersehbar und hängen von der Finanzsituation des jeweiligen Bundeslandes, der Durchführung bildungspolitischer Reformen sowie der zeitlichen Nähe zu den Landtagswahlkämpfen ab. Eine Prognose der Einstellungszahlen ist daher nur schwer möglich.

In Bayern veröffentlicht das Kultusministerium jedes Jahr Ende Juli die Einstellungsnoten, mit denen Grundschullehrkräfte in das Beamtenverhältnis übernommen werden. In manchen Jahren werden zusätzlich zu den Beamtenverträgen auf Probe sogenannte Superverträge - das sind Angestelltenverträge mit der Zusage der Verbeamtung zu einem späteren Zeitpunkt - oder befristete Arbeitsverträge im Angestelltenverhältnis vergeben. Ab November bzw. in manchen Jahren auch ab Januar oder Februar werden bei Bedarf noch einmal Mittel für zusätzliche befristete Angestelltenverträge bereitgestellt. Folgende Grafik zeigt die Einstellungsnoten für bayerische Grundschullehrkräfte zur sofortigen Verbeamtung auf Probe:

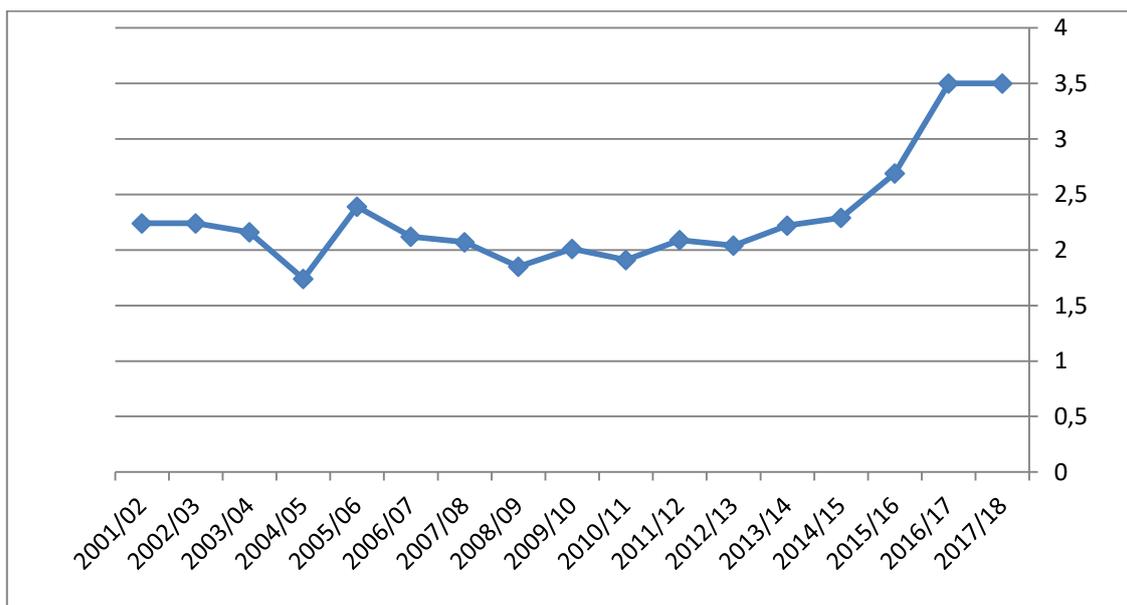


Abb. 2: Noten für die Einstellung in das Beamtenverhältnis von Grundschullehrkräften in Bayern (eigene Darstellung in Anlehnung an die Angaben des BLLV, online unter <https://www.bllv.de/themen/unterrichtsversorgung/staatsnote/grundschule/>)

Sehr viel aussagekräftiger ist jedoch die Grafik der absoluten Einstellungszahlen (Quelle: BLLV), auf der blau die Anzahl der Bewerber, rot die Anzahl der insgesamt eingestellten Personen und grün die Anzahl der darauf entfallenden Beamtenverträge dargestellt sind:

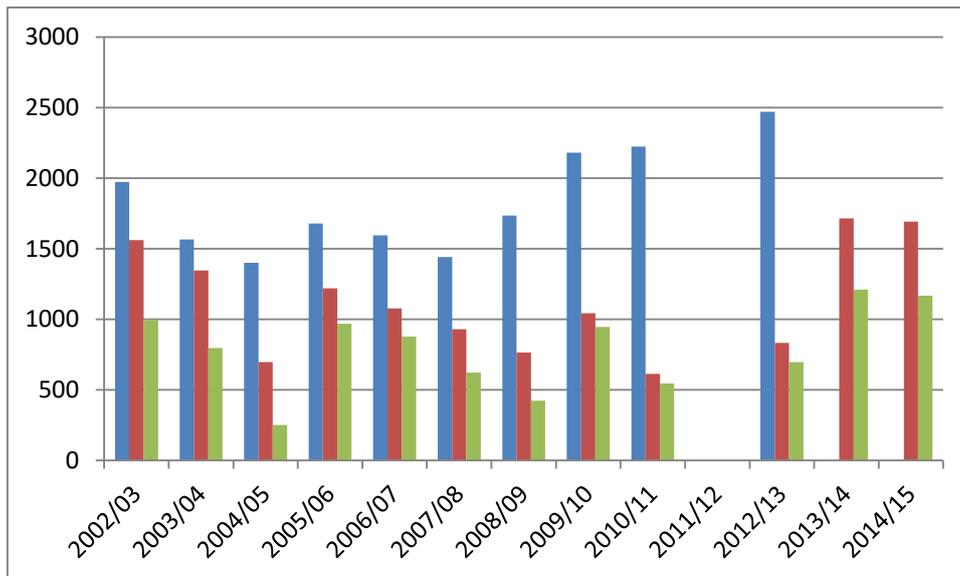


Abb. 3: Einstellungszahlen für das Lehramt an Grundschulen in Bayern (eigene Darstellung in Anlehnung an die Angaben des BLLV, online unter <https://www.bllv.de/themen/unterrichtsversorgung/staatsnote/grundschule/>)

Hier zeigt sich deutlich, dass besonders ab dem Schuljahr 2008/2009 die Anzahl der AbsolventInnen (blau) die der Einstellungen bei weitem übersteigt und sehr viele fertig ausgebildete GrundschullehrerInnen arbeitslos sind. So übernahm das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) beispielsweise im September 2010 von den 2.200 fertig ausgebildeten Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern 614 auf unbefristete Stellen; somit wurden 1.586 Grundschullehrerinnen, die ein mindestens dreijähriges Studium und das darauf aufbauende zweijährige Referendariat erfolgreich bestanden hatten, mit befristeten Verträgen im Angestelltenverhältnis vertröstet oder standen ganz "auf der Straße" (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 7). Genau diese Grundschullehrkräfte, die nicht in den Staatsdienst eingestellt wurden, stellten den Personenkreis dar, für den das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" ins Leben gerufen wurde. Im weiteren Verlauf wurden erst ab dem Schuljahr 2015/2016 wieder alle BewerberInnen - wenn auch zum Teil vorerst über Angestelltenverträge - in den Staatsdienst eingestellt und die Wartelisten der Vorjahre komplett abgebaut.

1.2.4 Praktische Umsetzung des Qualifizierungsprogramms

Das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" entstand - wie immer wieder gerne berichtet wird - in einer schlaflosen Nacht von Frau Dr. Eleonore Hartl-Grötsch, der Betriebsleiterin der städtischen Kindertageseinrichtungen in München, im Jahr 2011. Sie hatte einen Zeitungsartikel darüber gelesen, dass im Schuljahr 2010/2011 fast 1.600 Personen mit Lehramtsbefähigung für das Lehramt an Grundschulen nicht in den bayerischen Staatsdienst übernommen werden. Als Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts in München wusste Frau Dr. Hartl-Grötsch, dass - vor allem in der bayerischen Landeshauptstadt - Pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen Mangelware waren, die Grundschullehrerinnen dort aber "nur" als pädagogische Ergänzungs-

kräfte arbeiten durften. Aus der Not eine Tugend zu machen, diesen Grundschullehrkräften eine neue pädagogische Perspektive zu bieten, sie als pädagogische Fachkräfte zu qualifizieren und gleichzeitig die Personalknappheit zu reduzieren - diese Idee nahm immer konkretere Formen an. Alle an der Entscheidung beteiligten wussten, dass die Grundschullehrkräfte während des Studiums und Vorbereitungsdienstes vielfältiges Wissen und diverse Kompetenzen erworben hatten, die sie im Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und im Rahmen der außerschulischen Ganztagsbetreuung sehr gut einbringen könnten.

"Da Grundschullehrkräfte weder eine umfassende fachtheoretische und fachpraktische sozialpädagogische Ausbildung nachweisen können und sich darüber hinaus die beruflichen Anforderungen in einer Kindertageseinrichtung erheblich von denen in einer Grundschule unterscheiden, sollte es Grundschullehrkräften über die Teilnahme an einer Zusatzqualifikation ermöglicht werden, Kompetenzen im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen zu erwerben und sich gleichzeitig als Fachkräfte für den Erziehungsdienst weiterzubilden." (Hellfritsch, 2013, S. 8)

Das Ziel des Qualifizierungsprogrammes war es also, den Grundschullehrkräften in einer 6-monatigen Weiterbildungsphase die noch fehlenden Kompetenzen für die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung zu vermitteln. Als Gründe für die Wahrscheinlichkeit des Erfolges dieser Maßnahme wurden genannt, dass zu diesem Zeitpunkt sehr viele Grundschullehrerinnen und -lehrer nicht in den Staatsdienst übernommen wurden und nur mit Aushilfs- oder Teilzeitverträgen, z.B. an privaten Schulen arbeiteten. Während des Qualifizierungsprogramms war es ihnen möglich, auf der Warteliste des Kultusministeriums zu verbleiben und sich somit die Chance auf eine spätere Rückkehr zur Tätigkeit in der Grundschule zu bewahren. In den städtischen Kindertageseinrichtungen erhielten sie einen unbefristeten Arbeitsvertrag im öffentlichen Dienst mit der Bezahlung nach TVöD plus der Münchenezulage, zunächst als pädagogische Ergänzungskräfte und nach dem erfolgreichen Abschluss des Qualifizierungsprogramms als Fachkräfte im Erziehungsdienst. Als Fachkraft standen den Grundschullehrkräften dann sehr gute Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten im Bereich der Kindertagesbetreuung offen. Beide Seiten hatten somit Vorteile aus dieser Situation: Der Landeshauptstadt München war es möglich, durch die Gewinnung von Grundschullehrkräften als pädagogische Fachkräfte den bestehenden Fachkräftemangel zu entschärfen, die Grundschullehrkräfte erhielten eine Festanstellung und gewannen eine zusätzliche Berufsperspektive außerhalb des Schuldienstes. Im Evaluationsbericht des Modellprojekts wird deshalb von einer "win-win-Situation" für alle Beteiligten gesprochen.

"Die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung unterscheidet sich im Inhalt und im Ablauf enorm von der Arbeit an einer Schule. Bereits jetzt finden viele der Lehrkräfte die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung sehr spannend und bereichernd. Die Arbeit im Team und die freiere Zeiteinteilung gegenüber einem in der Regel stundenplangesteuerten Tagesablauf hat auch Vorteile. Auch kann die tarifliche Bezahlung und feste Anstellung als Erzieher/in gegenüber so manchen Arbeitsverträgen an Privatschulen oder Teilzeitverträgen ohne Lohnfortzahlung in den Ferien gut mithalten. Wer von den Lehrern/innen keine Festanstellung mit Verbeamtung erhält und sich mit Aushilfs- oder Teilzeitverträgen abfinden muss, hat gegenüber einer festen Anstellung als Erzieher/in keine Nachteile." (Hartl-Grötsch, 2011, S. 181)

Das Pädagogische Institut lud einen Kreis von Expertinnen und Experten ein, um die - sichtbare und unsichtbare - Barriere zwischen dem schulischen und dem sozialpädagogischen Bildungsbereich zu überwinden. Am 20.09.2010 traf sich im Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München ein Expertenrat, der sich aus Vertreterinnen und Vertretern des Referats für Bildung und Sport, der Ludwig-Maximilians-Universität München (Department für Pädagogik und Rehabilitation), des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK), des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes (BLLV), des Münchner Lehrerinnen- und Lehrerverbandes (MLLV), der Fachakademie für Sozialpädagogik der Landeshauptstadt München, der Regierung von Oberbayern und der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtsverbände zusammensetzte. Dieser Expertenrat begrüßte die innovative Projektidee der Umschulung von Grundschullehrkräften sehr, ermutigte die Organisatoren zur Durchführung des Modellprojektes und sicherte im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeiten und Möglichkeiten auch eine breite Unterstützung zu (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 8 f.). Nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms wurde die Entstehung von drei verschiedenen Gruppen prognostiziert:

"In den nächsten Jahren wird es drei Gruppen von Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst geben. Die einen, die in den nächsten Jahren eine Stelle in der Grundschule bekommen. Hier sehen wir die Chance, Botschafter/innen für eine gute Zusammenarbeit als Kooperationspartner in der Grundschule zu haben, die uns in den Jahren der Personalengpässe geholfen haben, diese zu entschärfen. Die andere Gruppe sind diejenigen, die keine Stelle beim Staat erhalten werden. Hier wurde durch das Projekt eine Neuorientierung möglich. Es kann auch eine dritte Gruppe von Grundschullehrer/innen geben, die sich entscheiden, unabhängig von staatlichen Stellenangeboten im Bereich der Kindertageseinrichtungen zu arbeiten." (Hartl-Grötsch, 2011, S. 181)

Durch den offiziellen Titel "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst", der auch in der Liste bereits anerkannter Berufe des Landesjugendamtes mit einer fachlichen Bewertung für den Einsatz als pädagogische Fachkraft in Kindertageseinrichtungen eingetragen ist (<https://www.blja.bayern.de/unterstuetzung/kindertagesbetreuung/paedagogisches-personal/>), wird die Doppelqualifikation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich und die eigenständige Berufsrolle in den multiprofessionellen Teams wird herausgestellt (vgl. Hellfritsch, 2013, Vorwort).

"Nach Prüfung des Konzepts der Maßnahme und des vorgesehenen Prüfungsprozesses hinsichtlich der Vergleichbarkeit mit den einschlägigen Qualifikationen pädagogischer Fachkräfte durch die Regierung von Oberbayern sagte das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen zu, das Zertifikat der Landeshauptstadt München: "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" in die Liste bereits anerkannter Berufe des Landesjugendamts mit einer fachlichen Bewertung für den Einsatz als pädagogische Fachkraft in Kindertageseinrichtungen aufnehmen zu lassen. Hiermit wurden auch die Voraussetzungen geschaffen, dass "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" nach erfolgreichem Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme ohne weitere Prüfverfahren als Fachkraft in allen bayerischen Kindertageseinrichtungen beschäftigt werden können." (Hellfritsch, 2013, S. 9)

Voraussetzung für die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm war das erfolgreiche Bestehen des zweiten Staatsexamens für das Lehramt an Grundschulen; Bewerber aus anderen Bundesländern konnten nach Vorlage einer entsprechenden Anerkennung ebenfalls teilnehmen. Die zeitliche Pla-

nung der Fortbildungsmaßnahme wurde auf einen Zeitraum von 6 Monaten festgelegt, in denen die Lerninhalte im Wechsel zwischen der praktischen Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung und der theoretischen Ausbildung in Modulen vermittelt wurden. Eine besondere Bedeutung wurde dem "Lernort Praxis" zugestanden; so arbeiteten die Grundschullehrerinnen und -lehrer gleichzeitig mit dem Beginn der Ausbildung als pädagogische Ergänzungskraft in Vollzeit in einer Kindertageseinrichtung. Im Alltag begleitet und geschult wurden sie dabei von erfahrenen PraxisanleiterInnen, die die Aufgabe hatten, auf dem Alltagsgeschehen aufbauend den sozialpädagogischen Bildungs- und Lernansatz zu reflektieren und eine Adaption der pädagogischen Haltung zu initiieren. Für die Weiterbildung und den Erfahrungsaustausch der Praxisanleitungen wurden spezielle Fortbildungstage mit zertifizierten SupervisorInnen eingeplant. So konnten sich die Grundschullehrkräfte sehr praxisorientiert in ihr neues Arbeitsfeld einarbeiten und wurden dabei kompetent von einer erfahrenen Arbeitskollegin begleitet. Frau Prof. Dr. Speck-Hamdan (Ludwig-Maximilians-Universität München, Department für Pädagogik und Rehabilitation) und Herr Ledig (Leiter der Fachakademie für Sozialpädagogik der Landeshauptstadt München) hatten gemeinsam das Curriculum für den theoretischen Unterricht in den Modulen entwickelt. Durch den Abgleich der Lerninhalte aus den Bayerischen Lehramtsprüfungsordnungen I und II mit den Ausbildungsinhalten der bayerischen Fachakademien für Sozialpädagogik entstand das in sechs Module mit jeweils spezifischen Zielvorgaben aufgeteilte Curriculum (siehe Anhang 1 und 2).

"Die Unterrichtsinhalte knüpfen thematisch an die Lernfelder der Erzieherinnenausbildung an. Mit diesen Lernfeldern sind die wesentlichen Kompetenzbereiche einer Erzieherin, eines Erziehers gefasst. Gleichzeitig decken sie die gängigen Kompetenzen nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) als Referenzsystem, ab." (Hellfritsch, 2013, S. 11)

Obwohl die Grundschullehrkräfte bereits eine hohe Fachkompetenz aufwiesen, musste diese dennoch mit den speziellen Inhalten und Arbeitsweisen des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes verknüpft werden. Dafür wurden 30 Seminartage, davon 10 Samstage, eingeplant und 20 Tage von der Landeshauptstadt München als Dienstzeit gewährt. Die 10 Samstage mussten die Grundschullehrkräfte in ihrer Freizeit absolvieren, dafür verzichtete der Arbeitgeber auf einen Bindungsvertrag, um eine Rückkehr in den Schuldienst offen zu halten. Der theoretische Unterricht wurde von Referententandems erteilt, wobei jeweils ein Partner eine Dozentin der Fachakademie für Sozialpädagogik war und der andere Partner eine Fortbildnerin der Pädagogischen Fachberatung für Kindertagesstätten. Zusätzlich zum "Lernort Praxis" und zu der theoretischen Ausbildung in den Modulen erhielten die Grundschullehrkräfte in 6 Supervisionseinheiten die Möglichkeit, sich über theoretische oder praktische Probleme auszutauschen, diese zu reflektieren und gemeinsam in der Gruppe Lösungsmöglichkeiten zu finden.

Nach der 6-monatigen Weiterbildung erfolgte der Abschluss des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" mit einer praktischen Prüfung in der jeweiligen Kindertagesstätte und einem Kolloquium in Kleingruppen. Die praktischen Prüfungen, für die ein zeitlicher Rahmen von insgesamt 90 bis 120 Minuten angesetzt war, wurden von einer Praxislehrkraft der Städtischen Fachakademie für Sozialpädagogik und der jeweiligen Praxisanleitung abgenommen, wobei die An-

forderungen an die Praxisprüfung an die der staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erzieher angepasst wurden. Im Rahmen der schriftlichen Ausarbeitung und Durchführung einer Alltagssituation sollte die Qualität der Interaktion zwischen den Grundschullehrkräften und den Kindern gezeigt und anschließend reflektiert werden. Die Prüfungsleistungen wurden nicht benotet, es erfolgte lediglich die Bewertung mit "geeignet" oder "nicht geeignet". Im Kolloquium wurde jeweils zwei bis drei Grundschullehrkräften eine Handlungssituation vorgelegt, über die in der anschließenden Prüfung gesprochen wurde. Nach der Analyse der Situation sollten die Grundschullehrkräfte Handlungsauftrag, Handlungsziele, methodische Umsetzung und mögliche Evaluationsmethoden herausarbeiten. Als Prüfer fungierten Frau Prof. Dr. Speck-Hamdan (LMU München) und Herr Ledig (Fachakademie für Sozialpädagogik) mit jeweils einer Lehrkraft der Städtischen Fachakademie für Sozialpädagogik (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 9 ff.).

Das Qualifizierungsprogramm wurde im Jahr 2011 finanziert durch Mittel aus dem Personalhaushalt, wodurch eine Qualifizierung von maximal 50 Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern möglich war. Für die Lehrkräfte, die in einer Kindertageseinrichtung in München tätig waren, war die Maßnahme kostenlos; die Teilnahmegebühr für Grundschullehrkräfte, die außerhalb der Stadtgrenze arbeiteten, betrug im Jahr 2011 1.900,- Euro, Lehrkräfte, die bei Trägern außerhalb des Landkreises München beschäftigt waren konnten im ersten Jahr nicht teilnehmen. Koordiniert und geleitet wurde das Modellprojekt von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung Personalentwicklung im Referat für Bildung und Sport sowie vom Pädagogischen Institut der Landeshauptstadt München; zusätzlich wurde eine Steuerungsgruppe aus Mitarbeitern des Pädagogischen Instituts, der Ludwig-Maximilians-Universität und der Fachakademie für Sozialpädagogik eingerichtet, die den Prozessverlauf kontrollieren und optimieren sollte (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 14). Ab dem Jahr 2012 erfolgte durch die staatliche Förderung eine Öffnung für Grundschullehrkräfte aus ganz Bayern.

"Neben dem Ausbau der Ausbildungsplätze für Erzieher und Erzieherinnen, Zugangserleichterungen für Kinderpfleger und Kinderpflegerinnen zur Erzieherausbildung und für Quereinsteiger unterstütze ich nun mit 200.000 Euro ein neues Qualifizierungsprojekt der Landeshauptstadt München speziell für Grundschullehrkräfte. Dieses bietet allen Lehrkräften in Bayern, die nicht in den Schuldienst übernommen werden, die Chance, sich für die Betreuung unserer Jüngsten weiterbilden zu lassen." (Familienministerin Christine Haderthauer in einer Pressemitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom 22.08.2011)

Die Auftaktveranstaltungen zum Qualifizierungsprogramm fanden jeweils im Rahmen eines dreitägigen Aufenthalts im Bildungshaus der Landeshauptstadt München in Achatswies statt. Dabei wurde das Modul 1: "Bildungsprozesse anregen und begleiten" mit den jeweiligen Gruppen behandelt. Zum Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme erhielten alle erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen einer feierlichen Veranstaltung die Zertifikate "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst", die bescheinigten, dass die Grundschullehrkräfte in allen bayerischen Kindertageseinrichtungen als pädagogische Fachkräfte eingesetzt werden konnten (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 17 ff.).

Im Rahmen der Evaluation des Modellprojektes 2011 wurden von der Evaluatorin Magdalena Hellfritsch folgende Fragen erhoben:

- Zufriedenheit mit der Organisation der Fortbildung
- Zufriedenheit mit der Qualität der Moderation
- persönlicher Lernzuwachs bezogen auf die zu erarbeitenden Inhalte
- Bewertung des gesamten Moduls

Die Evaluation erbrachte folgende Ergebnisse, die in die Planung der Qualifizierungsprogramme 2012 und 2013 einfließen:

- 90 % aller befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewerteten die Durchführung der Module 1.1 bis 6.2 mit "sehr gut" und "gut".
- Die Zufriedenheit mit der Organisation ("trifft voll zu") lag insgesamt (Gruppe A und Gruppe B) bei 70,10%.
- 96,34 % bewerteten die Items zur Moderation mit "trifft voll zu" und "trifft überwiegend zu".
- Die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten sich hinsichtlich des persönlichen Lernzuwachses insgesamt äußerst positiv. Über alle Module hinweg bewerteten nahezu 95 % der Befragten die Items zum Bereich Inhalte mit "trifft voll zu" und "trifft überwiegend zu" (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 23 ff.).

Diese Ergebnisse belegen den großen Erfolg des Qualifizierungsprogramms; Magdalena Hellfritsch weist allerdings im Evaluationsbericht (2013, S. 35) auch darauf hin, dass die Ergebnisse auf Selbstauskünften direkt nach dem Ende des jeweiligen Moduls basieren und daher stark von der emotionalen Gruppenstimmung geprägt sind. Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hoch motiviert und engagiert waren, ergaben sich deshalb bei dieser Befragung viele sogenannte "Happy Sheets". Nachdem sich einige Kompetenzen auch erst durch berufliche Erfahrungen entwickeln, ist davon auszugehen, dass sich das professionelle Selbstvertrauen der TeilnehmerInnen, die fachlichen Kompetenzen und der Umgang mit Belastungen des Alltags nach dem Abschluss des Qualifizierungsprogramms weiter verbessern. In ihrer Studie hat Kahle jedoch gezeigt, dass zufriedener Absolvierende optimistischer sind, mehr Selbstvertrauen in Bezug auf ihre praktische Tätigkeit haben und ein positiveres, anspruchsvolleres professionelles Selbstbild entwickeln, was auf die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" zutrifft (vgl. Kahle, 2000, S. 199 f.). Insgesamt zeigten die Rückmeldungen eine große Zufriedenheit mit der Konzeption und führten dazu, dass für die folgenden Jahrgänge nur kleinere Korrekturen vorgenommen wurden: einzelne Inhalte der Module wurden neu gebündelt, teilweise anders sortiert und die Modulreihenfolge wurde geändert. Außerdem beschlossen die Verantwortlichen, zukünftig vor Beginn der Maßnahme eine gemeinsame Informationsveranstaltung für die Grundschullehrkräfte und ihre Praxisanleitungen zu organisieren sowie einen Beirat aus Vertreterinnen und Vertretern aller Beteiligten einzurichten (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 35 f.). Nach dem ersten Projektversuch der Landeshauptstadt München im Januar 2011 wurde das Qualifizierungsprogramm in den Jahren 2012 und 2013 zu einer durch das bayerische Sozialministerium geförderten und somit für GrundschullehrerInnen aus ganz Bayern zugänglichen Maßnahme.

"Das Projekt ist offen, auch andere Träger aus München und dem Umland können sich dem Projekt anschließen. Ab Januar startet die zweite Runde. Sie wird vom bayerischen Sozialminis-

*terium mit 200.000 Euro gefördert. Davon können hundert solcher Plätze geschaffen werden."
(BR-online vom 20.09.2011)*

Auch in den Folgejahren nach 2013 wäre das Qualifizierungsprogramm bei einer ausreichenden Anzahl an Bewerbern fortgeführt worden, jedoch wurden ab dem Schuljahr 2013/14 wieder so viele fertig ausgebildete Grundschullehrkräfte vom Kultusministerium eingestellt, dass sich für die Zusatzqualifikation nicht mehr ausreichend viele TeilnehmerInnen fanden.

2. Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Studie erläutert, die sich dem Thema von drei Seiten nähern:

- zunächst werden die Forschungsarbeiten zu den beiden Berufsbildern - Grundschullehrkräfte und ErzieherInnen - einander hinsichtlich verschiedener Aspekte vergleichend gegenübergestellt, die die Ausgangslage für das Weiterbildungsprogramm "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" darstellen,
- da die Nichtübernahme in den staatlichen Schuldienst für die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" einen berufsbiografischen Bruch darstellte, werden anschließend die Auswirkungen von Brüchen auf die Berufsbiografie sowie deren Auswirkungen auf den weiteren Karriereverlauf erläutert
- und der professionelle Umgang mit Weiterbildung wird beschrieben.

Schließlich leiten die Ausgangsbedingungen auf die spezifischen Forschungsfragen dieser Studie über.

2.1. Berufsbilder beider Professionen im Vergleich

Im folgenden Kapitel werden Forschungsarbeiten zu den Berufsbildern von Grundschullehrkräften und pädagogischen Fachkräften im Erziehungsdienst einander vergleichend gegenüber gestellt. Während es zunächst um die Professionsforschung zu beiden Berufsbildern allgemein geht (Kapitel 2.1.1) werden anschließend die Ansprüche an Qualifikation und professionelle Kompetenz gegenübergestellt, die Bewerber für die Tätigkeit als Grundschullehrkraft bzw. als ErzieherIn erfüllen müssen (Kapitel 2.1.2). Während die Auswirkungen der sogenannten "Lehrerpersönlichkeit" auf die Berufsausübung relativ häufig erwähnt werden, müssen auch die Beschäftigten im Erziehungsdienst einige persönliche Eigenschaften mitbringen, um für den Beruf gut geeignet zu sein. Kapitel 2.1.3 beschreibt aus diesem Grund die notwendigen Voraussetzungen im Hinblick auf die Persönlichkeit, wobei hier besonders auf die Merkmale der intrinsischen Motivation und der Gewissheitsorientierung eingegangen werden soll. Wie eine Person ihre Berufsrolle definiert hängt von ihrem beruflichen Selbstverständnis ab; die Frage, ob sich dieses berufliche Selbstverständnis der Grundschullehrkräfte durch die Arbeit im Erziehungsdienst ändert, ist ein wichtiger Teil dieser Forschungsarbeit. Aus diesem Grund wird in Kapitel 2.1.4 zunächst das berufliche Selbstverständnis definiert, bevor die Forschungsarbeiten über Grundschullehrkräfte und ErzieherInnen dargestellt werden. Als Grundlage dient dabei das Modell des professionellen pädagogischen Handelns von Karl-Oswald Bauer (Kapitel 2.1.4.1), das das berufliche Selbst einer Person in den Mittelpunkt stellt. Für das Berufsfeld von Lehrkräften liegen von Schwarzer und Schmitz bereits umfangreiche Forschungsergebnisse über die Selbstwirksamkeitserwartung von LehrerInnen und Lehrern vor, die einen wichtigen Teil zur Bestimmung der beruflichen Identität einer Person beiträgt; aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie auch die Selbstwirksamkeitserwartung der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms ermittelt (Kapitel 2.1.4.2). Als zentraler Vergleichspunkt der beiden Berufsfelder - Grundschulpäda-

gogik und Erziehungsdienst - werden in der vorliegenden Studie die Arbeitsbedingungen angesehen. Neben den Unterschieden in Arbeitszeit, Bezahlung und pädagogischer Grundhaltung (Kapitel 2.1.5) soll ein besonderer Schwerpunkt auf die Teamarbeit gelegt werden, da sich die beiden Tätigkeiten in diesem Bereich besonders stark unterscheiden; während im Erziehungsdienst die Arbeit im Team als grundlegende Voraussetzung gilt, sind Grundschullehrkräfte häufig immer noch Einzelkämpfer vor der Klasse. Der Fachkräftemangel und die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte und Ergänzungskräfte führen in den Kindertagesstätten immer mehr zur Entstehung multiprofessioneller Teams, zu denen auch Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst gehören (Kapitel 2.1.5.1). Schließlich werden Studien über die Belastungssituation in beiden Berufsfeldern aufgeführt (Kapitel 2.1.6), wobei in der vorliegenden Arbeit besonders Bezug genommen wird auf die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie, in der Schaarschmidt bei vielen Lehrkräften Belastungen darstellt, die bis hin zum Burnout reichen (Kapitel 2.1.6.1). Abschließend erfolgt ein zusammenfassender Überblick über die Forschungsarbeiten zu den Berufsbildern der beiden Professionen (Kapitel 2.1.7).

2.1.1. Professionsforschung

Köck definiert im Wörterbuch für Erziehung und Unterricht den Begriff "Profession" als Ergebnis der professionellen Sozialisierung bzw. der Professionalisierung und führt folgende Merkmale einer Profession an (Köck, 2008):

- ein klar geregelter Zugang in den Beruf,
- eine ausgeprägte Berufsethik,
- eine inhaltlich und methodisch eindeutig bestimmte Ausbildung und Fortbildung,
- die Kenntnis der spezifischen Fachsprache,
- eine hohe Entscheidungskompetenz gegenüber den "Klienten" sowie
- einen Expertenstatus.

Der Begriff "Profession" wird synonym mit den Begriffen Beruf, Berufsgruppe, Gewerbe oder Stand verwendet; unter dem "Beruf" wird ein Komplex von Leistungen (Tätigkeiten und Fertigkeiten) verstanden, die der Einzelne in einer öffentlichen oder privaten, profit- oder nichtprofitorientierten Arbeitsorganisation zur persönlichen Erledigung übernommen hat und die den Erwerb seines wie seiner Kernfamilie Lebensunterhalts sichert. "Professionalisierung" ist demnach die Spezialisierung und Verwissenschaftlichung von Berufspositionen aufgrund gestiegener Anforderungen an das für die Berufsausübung erforderliche Fachwissen, verbunden mit einer Höherqualifizierung der Berufsausbildung, der Einrichtung formalisierter Studiengänge, einer Kontrolle der Berufsqualifikation und des Berufszuganges durch Fachprüfungen, der Organisation der Berufsangehörigen in besonderen Berufsverbänden, der Kodifizierung berufsethischer Normen, der Zunahme universeller Leistungsorientierung und beruflicher Autonomie sowie einer Steigerung von Berufsprestige und -einkommen. Das "Berufsbewusstsein" ist das Wissen der den gleichen Beruf Ausübenden von ihrer Zusammengehörigkeit, wobei der Grad des Berufsbewusstseins vom Grad der Professionalisierung des entsprechenden Berufs abhängt. Jeder Beruf hat eine bestimmte "Berufsethik", worunter die Gesamtheit der

Wertvorstellungen und Erwartungen verstanden wird, mit denen die Angehörigen eines Berufes ihr berufliches Verhalten kontrollieren; "Berufskultur" ist definiert als die Gesamtheit der von einer Berufsgruppe im Unterschied zu anderen geteilten Wertvorstellungen, Normen und sozialen Orientierungen (vgl. Daheim, 2011, S. 84, Fuchs-Heinritz, 2011, S. 85, Büschges, 2011, S. 532).

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände definiert die Profession des Lehrers folgendermaßen:

"Lehrer sind professionelle Manager für Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Schüler und wollen dabei optimale Ergebnisse erzielen; sie sind Experten für ihre Fächer, vermitteln ihre Inhalte und Methoden ebenso wie fächerübergreifende Kompetenzen an die Schüler. Als pädagogische Führungskräfte fördern sie ihre Schüler und bewerten und beurteilen deren Leistungen. Lehrer "führen", indem sie junge Menschen auf ihrem Weg aktiv begleiten, den diese eigenverantwortlich weiter gehen. Lehrer haben deshalb pädagogische Führungsqualitäten." (Deutsche Arbeitgeberverbände, 2001, S. 8)

Während noch bis vor knapp 30 Jahren die Forschung über die Tätigkeit von Lehrkräften und deren Sicht auf Unterricht und andere Aspekte ihrer beruflichen Tätigkeit Mangelware zu sein schienen, veränderten der Bologna-Prozess und die PISA-Debatten diese Situation: der Blick auf die Lehrpersonen führte zu Forschungsergebnissen, die die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften in den Forschungsmittelpunkt stellten. Die Professionsforschung im Lehrer-Bereich hat sich seit den 1990er Jahren etabliert und versucht, die personalen Voraussetzungen und systemischen Bedingungen für eine erfolgreiche Berufsausübung von Lehrkräften systematisch zu erforschen. Dabei konzentrieren sich unterschiedliche Ansätze entweder auf die LehrerInnen selbst, auf ihre Kompetenzen oder ihre Berufsbiografie oder sie untersuchen die schulischen Strukturen und Bedingungen, unter denen LehrerInnen ihren Beruf ausüben. So wurden in verschiedenen Arbeiten zur Berufsbiografie, zur Belastung und zur genderspezifischen Differenz die Merkmale Lebensalter, Berufsalter, Beschäftigungsumfang, Geschlecht, Fächerkombinationen, Schularten und Regionen der Lehrkräfte analysiert.

Während sich 2008 die Debatte zwischen den Berliner Forschern Jürgen Baumert und Mareike Kunter sowie dem Schulforscher Werner Helsper aus Halle noch um die Frage "Professionsforschung versus Kompetenzforschung?" drehte, bezeichnen Mulder und Gruber 2011 die Professionsforschung, deren Fokus auf der Entwicklung des Berufes liegt, als eine von drei Seiten einer Medaille (vgl. Mulder & Gruber, 2011): die anderen beiden Aspekte sind die Kompetenzforschung, in der es um die Merkmale geht, die man benötigt um einen Beruf (gut) auszuüben und der Expertiseforschung, die sich mit den internalen Voraussetzungen erfolgreichen Handelns beschäftigt. Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die Schule insgesamt sowie an das professionelle Handeln der Lehrkräfte, den bildungspolitischen Reformen in den Lehrerbildungssystemen und dem Aus- und Umbau des Schulwesens nahmen die Forschungsarbeiten in diesen Bereichen in den letzten Jahren zu. Zusammengefasst werden aktuelle Forschungsansätze in dem von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland herausgegebenen Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Terhart et al., 2014). Auch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat eine eigene Kommission und hält schon seit 2005 regelmäßig ihre Tagungen unter dem Hauptthema "Professionsforschung und Lehrerbildung" ab, um die Professionsforschung im Lehrerbereich weiter auszubauen (vgl. Idel et al., 2016, S. 5 ff.).

Nittel unterscheidet im Bereich der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung (vgl. Nittel, 2006, S. 371). Die individuelle Professionalisierung bezeichnet demnach den Ausbildungsprozess, "der mit der (informellen) Vermittlung von pädagogischem Fachwissen und einem gleichzeitigen persönlichen Reifungsprozess einhergeht und in einem Statuserwerb der Leistungsrolle (entweder Hauptberuf oder Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet" (Nittel, 2006, S. 373). Unter der kollektiven Professionalisierung werden hingegen die Verrechtlichung, Akademisierung und Verberuflichung sowie die institutionelle Expansion verstanden. Nachdem die ersten Kindergärten um 1840 als Folge des einsetzenden Industrialisierungsprozesses entstanden waren, besteht heute in allen deutschen Bundesländern der rechtliche Anspruch auf die institutionelle, vorschulische Betreuung ab dem 3. Lebensjahr. Heute stellen die Kindertagesstätten einen Hauptbestandteil des Arbeitsfeldes pädagogischer Fachkräfte dar; neben den staatlich geförderten Einrichtungen sind auch viele Kindertagesstätten mit konfessionellen oder privaten Trägern entstanden (vgl. Schütz, 2009, S. 86 ff.). Die Erzieherausbildung in Bayern sieht zunächst die Vorbereitung durch eine zweijährige Ausbildung zur staatlich anerkannten Kinderpflegerin, anschließend eine zweijährige schulische Vollzeitausbildung sowie ein Jahr Anerkennungspraktikum vor, bevor die offizielle Anerkennung als pädagogische Fachkraft erfolgt. Auch wenn aktuell ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte in den Fachschulen und Fachakademien ausgebildet wird, steht immer noch die Diskussion über die Notwendigkeit einer Akademisierung der Erzieherausbildung im Raum (siehe Kapitel 2.1.2). In der neueren Entwicklung der Professionsforschung rücken Strukturprobleme und strukturelle Eigenschaften pädagogischen Handelns in den Forschungsmittelpunkt. In der Zusammenfassung "Professionalisierung der Frühpädagogik" nennt von Balluseck neben der bereits erwähnten Akademisierung auch die Durchlässigkeit bzw. die Verzahnung der Ausbildung von Frühpädagogik und Sozialer Arbeit sowie den Einsatz von pädagogischen Fachkräften in verschiedenen Berufsfeldern als Forschungsschwerpunkte in diesem Bereich (vgl. von Balluseck, 2008).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es Forschungsergebnisse sowohl über die Professionalisierung von Lehrkräften als auch von pädagogischen Fachkräften gibt - wenn auch in diesem weniger als im schulischen Bereich; bisher stehen die beiden Ausbildungen und die verschiedenen Ausbildungsrichtungen jedoch weitgehend nebeneinander, untersucht wird hauptsächlich der Kooperationsaspekt.

"Die institutionelle Trennung von Kindergarten und Schule - gegen die vor allem Kindergärtnerinnen in der Tradition Fröbels bis zuletzt kämpften - wurde in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit den Entscheidungen des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (1922) und der Reichsschulkonferenz (1924) gesetzlich festgeschrieben. Damit wurde auch die Unterscheidung der Kindergärtnerin und der Volksschullehrerin in Bezug auf das Niveau ihrer Ausbildung zementiert. Der Kindergärtnerinnenberuf ist bis heute ein typischer Frauenberuf auf mittlerem Niveau. (...) Die Trennung der LehrerInnenausbildung von der der Kindergärtnerinnen (die dann ErzieherInnen genannt wurden) - oder besser die Verhinderung jeglicher Verbindung oder gar Integration der beiden - verhinderte auch die Etablierung der Forschung zu diesem Bereich an deutschen Universitäten. Dort, wo diese in benennbaren Einzelfällen trotzdem stattfindet, ist

der Transfer in die Praxis wegen der fehlenden institutionalisierten Wege der Ausbildung der Professionellen schwierig, bzw. nur über Umwege möglich." (Rabe-Kleberg, 2008, S. 239)

Das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" verbindet die Ausbildungen beider Berufsfelder und trägt zu einer neuen Sichtweise auf die unterschiedlichen Ausbildungsarten bei.

2.1.2. Qualifikation und professionelle Kompetenz

Berufsqualifikation ist definiert als die Gesamtheit von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Ausübung eines bestimmten Berufes notwendig ist (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 86). Kompetenzen werden in der Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Anlehnung an Weinert (2001) definiert als die "bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Klieme et al., 2003, S. 72). Dabei bezieht sich der Begriff nicht nur auf das theoretische Wissen und die Fertigkeiten sondern schließt auch deren erfolgreiche Anwendung ein.

"Damit das gezeigte Verhalten tatsächlich als kompetent gewertet werden kann, muss es eine gewisse Qualität erreichen, welche wiederum durch (berufs-)ethische Normen und Zielsetzungen im Allgemeinen sowie Standards im Besonderen definiert wird." (Frey, 2014, S. 738)

Unter Kompetenz wird also die Fähigkeit verstanden, auf der Basis wissensbasierten Könnens Probleme zu lösen und Anforderungen zu bewältigen, wobei im Lehrerberuf vor allem das Unterrichten und Beurteilen als wichtig angesehen werden. Der Begriff der professionellen Kompetenz bezeichnet die Kombination beruflicher Voraussetzungen, wobei davon ausgegangen wird, dass es sich dabei nicht um unveränderbare, allgemeine persönliche Attribute handelt, sondern dass dies vermittelbare, im Rahmen der beruflichen Ausbildung und Karriere erworbene und vertiefte Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Orientierungen sind. Wissen ist die potentielle Verfügbarkeit von Inhalten, Fakten, Handlungsmöglichkeiten und Einstellungen; zum Lehrwissen gehören demnach fachspezifisches, pädagogisch-psychologisches, fachdidaktisch-curriculares, Beratungs- und Organisationswissen (vgl. Keller-Schneider, 2014, S. 393, Kunter, 2014, S. 706, Frey, 2014, S. 713).

"Die Ansprüche an den Lehrerberuf sind hoch. Wie Diesterweg pointiert bemerkt, wünscht man den Lehrern zu Recht "die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi" (Diesterweg, 1850/1958, S. 11). Gezeichnet wird das Ideal eines vollkommenen Menschen, den der Lehrer mit seiner Person verkörpern soll. Kein Wunder, dass Beruf und Aufgabe des Lehrers nicht nur als schwierig, sondern gelegentlich geradezu als unmöglich bezeichnet werden." (Herzog et al., 2014, S. 83)

Aufgrund der Komplexität und der sich durch den gesellschaftlichen Wandel ständig verändernden Anforderungen wird von LehrerInnen ein lebenslanges Lernen erwartet; LehrerIn zu sein "erfordert folglich ebenso wie der Prozess des Lehrerwerdens einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess." (Hascher, 2014, S. 556) Die Anforderungen an Lehrkräfte verändern sich in zunehmendem Maße auch durch die wachsende Heterogenität sowie die soziale Integration der Schüler, auf die sowohl didaktisch-methodisch reagiert werden muss als auch durch eine vermehrte Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts; die Einbindung behinderter Schüler und solcher mit Migrationshintergrund gehört inzwischen ebenso zum Alltagsgeschäft wie die Gestaltung der Lernumgebung für diese heterogene Schülerschaft (vgl. Herzog et al., 2014, S. 95).

"Die Aktivitäten untergliedern sich in technische Tätigkeiten z.B. Kopieren, Einkaufen, Aufräumen und Sortieren, Zensuren eintragen usw. sowie intellektuelle pädagogische Arbeit, (...) Planen, Denken, Schreiben, Lesen. Gerade wenn neuartige, außergewöhnliche Unterrichtsprojekte geplant sind, kann der Umfang der technischen Tätigkeiten sehr groß werden." (Bauer et al., 1996, S. 225)

Über die notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften gibt es diverse Forschungsansätze und Theorien. Je nach Orientierungspunkt werden Kompetenzmodelle in Struktur- Stufen-, Prozess und Mischmodelle eingeteilt.

"Strukturkompetenzmodelle sind in der Professionswissenschaft weit verbreitet und wurden auch in der Pädagogik implementiert (vgl. Baumert/Kunter, 2006). In strukturellen Ansätzen wird Handlungskompetenz in ihre Teildimensionen zerlegt und die zugrunde liegenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben und hierarchisiert. Zumeist wird zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Human- und Personalkompetenz sowie Sozialkompetenz unterschieden.(...) Eine andere Herangehensweise wählen sogenannte Stufenmodelle bzw. Kompetenzentwicklungsmodelle. Diese bilden den Verlauf des Erwerbs von professionellen Kompetenzen in einer bestimmten inhaltlichen Domäne ab. (...) In der Frühpädagogik wurde in den letzten Jahren häufiger der Ansatz der Prozessmodelle gewählt. Hierbei bildet die pädagogische Situation den Ausgangspunkt und der Prozesscharakter des professionellen Handelns und Verstehens in der Situation wird abgebildet. Es werden folgende Prozesse unterschieden: Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und Forschung, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation." (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 13)

Bereits im Jahr 1992 entwickelte das Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) folgende 10 Kompetenzen, die angehende Lehrer unabhängig von ihrer fachlichen Orientierung und der späteren Schülerzielgruppe bis zum Berufseintritt erworben haben sollten:

- 1. Fachwissen & Lebensweltbedeutung
- 2. Entwicklungsprozesse & Lerntheorien
- 3. Lernstile & Differenzierung
- 4. Entwurf & Umsetzung von Unterrichtsstrategien
- 5. Motivation & Gestaltung von Lernumgebungen
- 6. Kommunikation & Medien
- 7. Unterrichtsplanung & Unterrichtsdurchführung

- 8. Förderung & Beurteilung
- 9. Reflexion & Evaluation
- 10. Interpersonale Beziehungen & schulische Umwelt.

Diese Kompetenzen sollen über alle Disziplinen hinweg als einheitliche Festlegung einer grundlegenden Berufsethik dienen, die die Mitglieder der Profession zusammenschweißen und eine Entwicklung von Beurteilungsverfahren ermöglichen sollen (vgl. Frey, 2014, S. 726 f.).

Oser definiert Standards als "berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen" sowie als berufsbezogene "Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten." (Oser, 1997, S. 26 f.). Zusätzlich zu den berufsspezifischen Standards werden aber auch Schlüsselqualifikationen wie z.B. die Abstraktions-, Reflexions- oder Kritikfähigkeit benötigt, um beruflich kompetent handeln zu können.

"Oser gebührt der Verdienst, als erster im deutschen Sprachraum die Lehrerbildung konzeptionell und inhaltlich neu gefasst und strukturiert zu haben, indem er sie ergebnisorientiert auf berufliche Anforderungen bezog. Die von ihm entwickelten 88 Standards bilden heute die Ausgangslage für verschiedene weitere Standardmodelle und Forschungsansätze." (Frey, 2014, S. 728)

Die 88 von Oser entwickelten Standards wurden in folgende 12 Standardgruppen eingeteilt:

- Lehrer-Schüler-Beziehung
- schülerunterstützende Beobachtung & Diagnose
- Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
- Aufbau & Förderung von sozialem Verhalten
- Lernstrategien vermitteln & Lernprozesse begleiten
- Gestaltung & Methoden des Unterrichts
- Leistungsmessung
- Medien des Unterrichts
- Zusammenarbeit in der Schule
- Schule & Öffentlichkeit
- Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
- allgemeine und fachdidaktische Standards

Die Kultusministerkonferenz deutscher Länder beauftragte Terhart im Jahr 2002 mit einer Expertise zu Standards in der Lehrerbildung. Dabei unterscheidet Terhart zwischen den Standards in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung und der zweiten Phase im Studienseminar:

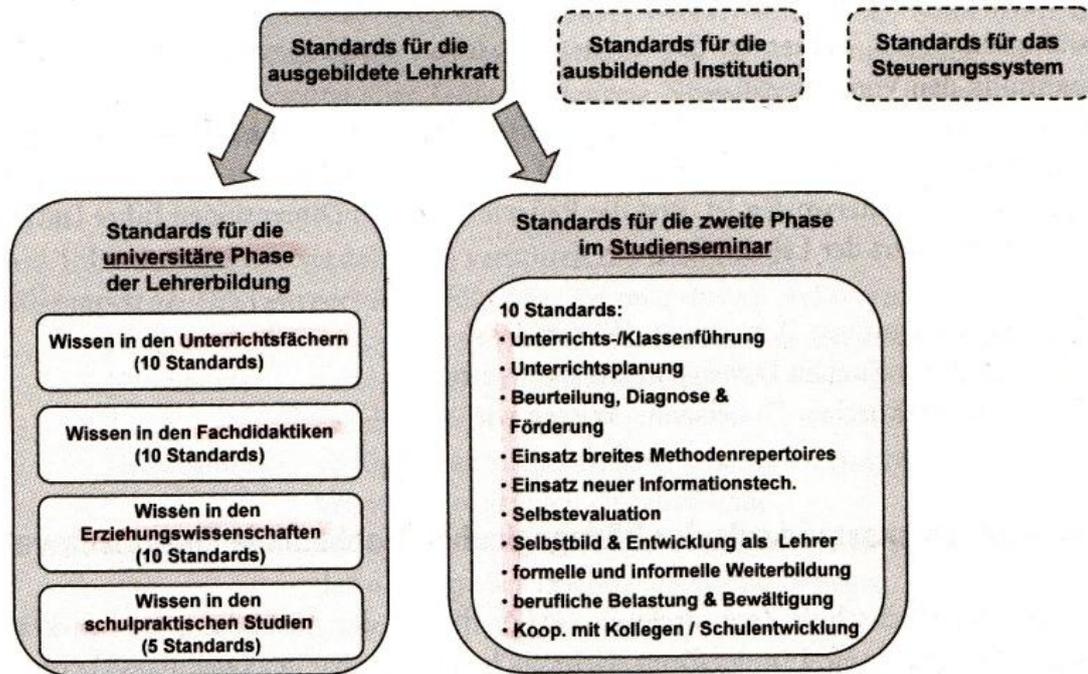


Abb. 4: Standards der Lehrerbildung nach Terhart (2002; in: Frey, 2014, S. 729)

Terhart unterscheidet fünf Kompetenzstufen, die im Laufe der Lehrerausbildung erreicht werden: "eine solide systematisch, methodisch und wissenschaftsgeschichtlich gestützte Wissensbasis, Reflexionsfähigkeit sowohl über Sachinhalte als auch über die eigene Person im Rahmen der Lehrtätigkeit, Kommunikationsfähigkeit über Inhalte, Strukturen und Prozesse aller berufsspezifischen Bereiche sowie schließlich eine Urteilsfähigkeit angesichts pädagogischer Handlungs- und Entscheidungsfragen. Die Kompetenzentwicklung führt schließlich zum Expertentum." (Frey, 2014, S. 730)

Frey entwickelte folgendes Modell professioneller Handlungskompetenz und füllte es mit konkreten berufsspezifischen Inhalten (Frey, 2014, S. 724):

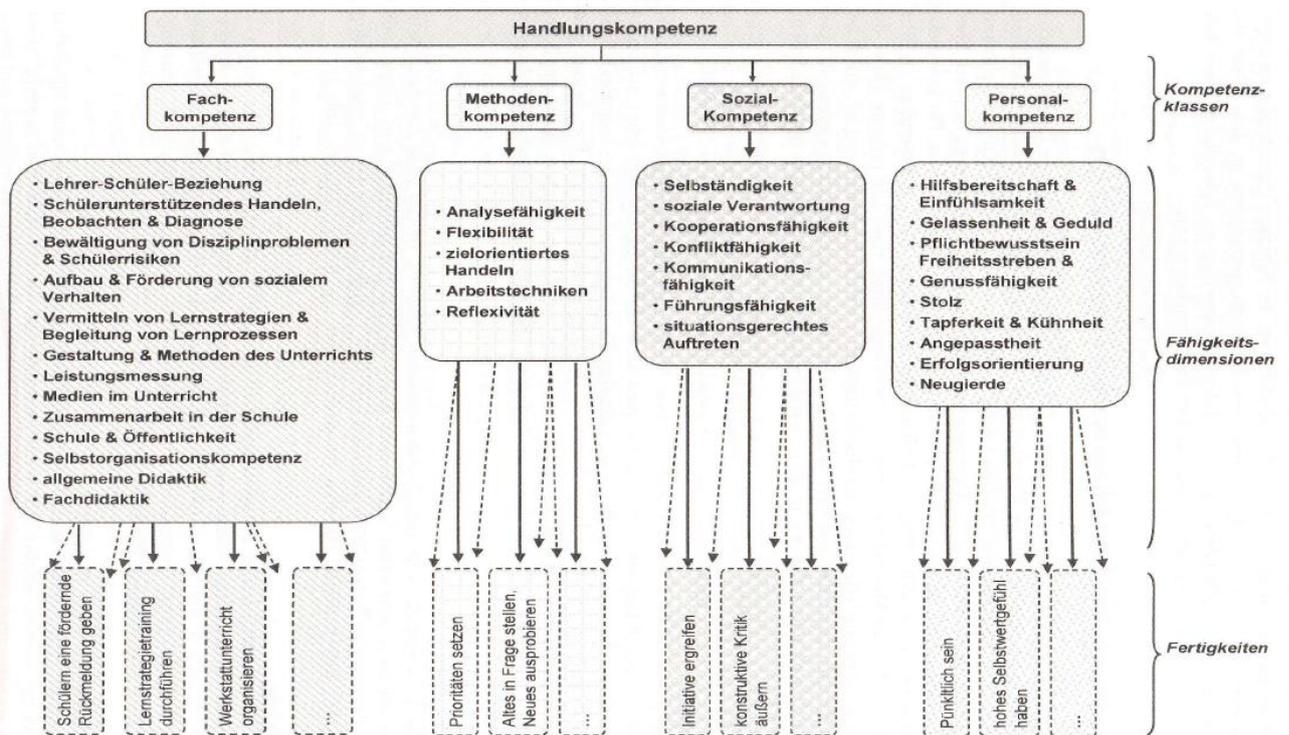


Abb. 5: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz nach Frey (2008; in: Frey, 2014, S. 724)

Die Handlungskompetenz beinhaltet demnach folgende vier Kompetenzklassen:

- **Fachkompetenz:** berufs- bzw. disziplinspezifische Fähigkeiten, ohne die eine Ausübung der jeweiligen Tätigkeit nicht realisierbar ist; da sie einem zeitlichen Wandel unterworfen ist bedarf es einer kontinuierlichen Weiterbildung, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben.
- **Methodenkompetenz:** Fähigkeiten, die "eine Lehrkraft befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein" (Frey, 2008, S. 52); dazu zählen Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken und Reflexivität.
- **Sozialkompetenz:** Fähigkeiten, die Lehrkräfte dazu befähigen, in Kooperation mit anderen ein anvisiertes Ziel zu erreichen; Selbstständigkeit, soziale Verantwortung, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit sowie situationsgerechtes Auftreten zählen demnach zur Sozialkompetenz.
- **Personalkompetenz:** Fähigkeiten, Einstellungen und Eigenschaften, die Lehrer benötigen, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln; dazu zählen Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduld, Pflichtbewusstsein, Freiheitsstreben und Genussfähigkeit, Stolz, Erfolgsorientierung sowie Neugierde (vgl. Frey, 2014, S. 723 f.).

Ähnlich dem Modell von Frey ist auch das Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Kunter et al. (2011):

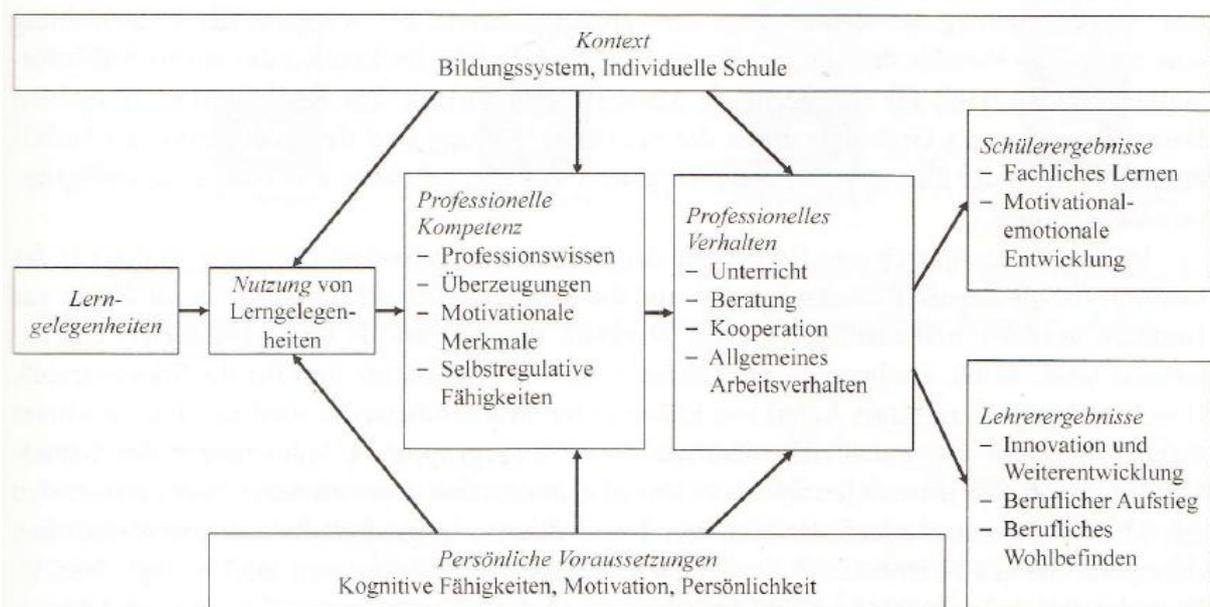


Abb. 6: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59)

Dieses Kompetenzmodell wurde von Baumert und Kunter auch im Rahmen des COACTIV-Forschungsprogramms adaptiert. COACTIV untersucht die professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierendem Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Es wurde am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin in Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen entwickelt und basiert auf der PISA-Studie 2003/2004, ist ein Teil des DFG-Schwerpunktprogramms Bildungsqualität von Schule und befasst sich mit dem Professionswissen von Mathematiklehrkräften.

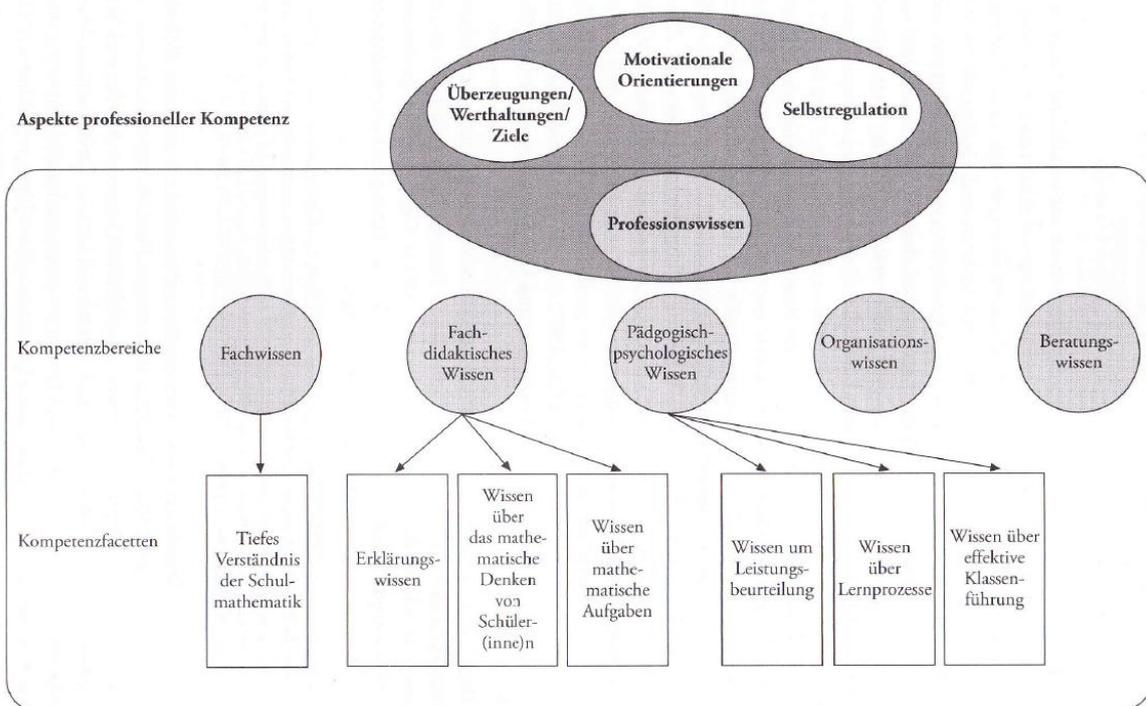


Abb. 7: Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Kunter et al., 2011, S. 29)

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften setzt sich im Modell von Baumert und Kunter aus folgenden Bereichen zusammen:

- Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele
- Motivationale Orientierungen
- Selbstregulation
- Professionswissen; dieses beinhaltet die Bereiche
 - Fachwissen,
 - fachdidaktisches Wissen,
 - pädagogisch-psychologisches Wissen,
 - Organisationswissen und
 - Beratungswissen (vgl. Kunter et al., 2011, S. 29 ff.).

Die Tätigkeit der Beurteilung und Bewertung von Schülerarbeiten nimmt im Arbeitsalltag der Grundschule im Gegensatz zur Arbeit in der Kita einen breiteren Raum ein: zusätzlich zu schriftlichen und mündlichen Leistungsüberprüfungen müssen Schullaufbahnpfehlungen und Zeugnisbeurteilungen ausgesprochen, Lernschwierigkeiten abgeklärt, Förderbedarf festgestellt, die Anwesenheit und die Hausaufgaben kontrolliert werden. Neben dem Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren gehört also das Diagnostizieren und Beurteilen zu den Kernaufgaben von Lehrern (vgl. Kultusministerkonferenz 2004). Dabei hat die Bewertung von Lernergebnissen neben einer Selektions- und Berechtigungsfunktion - beispielsweise Schullaufbahnpfehlungen auszusprechen, Berechtigungen und Zugänge zu erteilen - auch eine Diagnose- und Förderungsfunktion, die sich auf die Ebene des Unterrichts bezieht. Nach Schrader fallen die wissenschaftlichen Grundlagen der im Lehrerberuf anfallenden Beurteilungsaufgaben in den Bereich der Pädagogischen Diagnostik, deren Kennzeichen die Informationsbeschaffung und -verarbeitung zum Zwecke pädagogischer Entscheidungen ist; die Gesamtheit der zur Bewältigung der Diagnoseaufgaben erforderlichen Fähigkeiten bezeichnet er als diagnostische (Beurteilungs-) Kompetenz. In das Tätigkeitsfeld der Lehrer fallen demnach die Diagnostik zur Ermittlung der Lernvoraussetzungen, die Überwachung des Lernfortschritts, die Abklärung von Lernschwierigkeiten, die Bewertung von Lernprozessen, die Entwicklung des Unterrichts und die Professionalisierung (vgl. Schrader, 2014, S. 865 ff., Terhart, 2014a, S. 900). Schrader beschreibt nach Nitko (2004) folgende amerikanischen Standards zur Leistungsbeurteilung, zu denen Lehrer in der Lage sein sollen:

- (1) geeignete diagnostische Verfahren auszuwählen,*
 - (2) selbst zu entwickeln,*
 - (3) anzuwenden, auszuwerten, damit gewonnene Ergebnisse zu interpretieren,*
 - (4) diese für Entscheidungen über individuelle Lerner, für curriculare Zwecke, Unterrichtsplanung und Schulentwicklung zu nutzen,*
 - (5) sach- und schülergerechte Bewertungsverfahren zu erstellen,*
 - (6) die Ergebnisse Schülern, Eltern, Kollegen und anderen Beteiligten zu erläutern sowie*
 - (7) ungeeignete Verfahren und fehlerhafte oder missbräuchliche Anwendungen zu erkennen."*
- (Schrader, 2014, S. 865)*

Gefordert wird immer wieder eine individuelle Leistungsrückmeldung, die die Entwicklungstendenzen jedes einzelnen Schülers berücksichtigen soll. Allerdings begründet sich die Beurteilung von Lehrern nicht nur an offensichtlichen Kontrollsituationen wie Tests oder Proben, dem Überprüfen der Hausaufgaben oder dem Aufrufen von Schülern, sondern auch " aufgrund der latenten Beobachtung in der alltäglichen Interaktion im Unterricht. Gerade diese zweite Form der Kontrolle erschwert aber die Offenlegung eines transparenten Leistungsmaßstabs und führt, gerade bei der Zensurengebung, immer wieder zu Debatten über Gerechtigkeit und Angemessenheit der Bewertung." (Bauer et al., 1996, S. 211) Bauer et.al. beschreiben, dass die Leistungsbeurteilung in der Schule - so wie auch die juristische Urteilsfindung, ein dezisionistisches Moment enthält: wenn mehrere Lehrer dieselbe Arbeit eines Schülers bewerten sollen, so wird diese Beurteilung nur sehr selten gleich ausfallen; der Tatsache solcher Kausalattributionen sowie des Pygmalion-Effekts sollen sich die Lehrer bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen (vgl. Bauer et al., 1996, S. 211).

"Eine zentrale diagnostische Beurteilungsaufgabe ist die Notengebung. Untersuchungen haben gezeigt, dass verschiedene Lehrkräfte dieselbe mündliche oder schriftliche Leistung oft unterschiedlich (mangelnde Objektivität) beurteilen, dass wiederholte Beurteilungen der gleichen Leistung unterschiedlich ausfallen (mangelnde Reliabilität) und dass Urteile durch andere Faktoren als das zu beurteilende Merkmal beeinflusst werden (mangelnde Validität)." (Schrader, 2014, S. 869)

Zusammenfassend beschreibt Terhart die Aufgabe der Lehrer bei der schulischen Leistungsbeurteilung folgendermaßen:

"Die Beurteilung von Schülerleistungen ist in Deutschland fast ausschließlich Sache des Lehrers. Begleitend zur Unterrichtstätigkeit in seiner Klasse bzw. seinen Klassen beurteilt er die mündlichen Leistungen einzelner Schüler, lässt Klassenarbeiten schreiben, setzt Testaufgaben oder Tests ein, bewertet Referate und Gruppenarbeiten, etc. Schließlich zieht er die Einzelbeurteilungen und -noten zu Zeugniszensuren zusammen, erörtert mit Kollegen Versetzungsentscheidungen und gibt bei Bedarf Empfehlungen zur weiteren Schullaufbahn seiner Schüler. Dieser Beurteilungsprozess läuft ständig mit und ist Teil der Lehrer-Schüler-Interaktion, beeinflusst aber auch die kollegiale Kooperation, da in bestimmten Fällen mit Kollegen über Zensuren, Versetzungen etc. gesprochen werden muss." (Terhart, 2014a, S. 883)

Frey fasste die Forschungsliteratur zusammen und entwickelte daraus ein zusammenfassendes Modell der notwendigen Kompetenzen und Handlungsfelder von Lehrkräften:

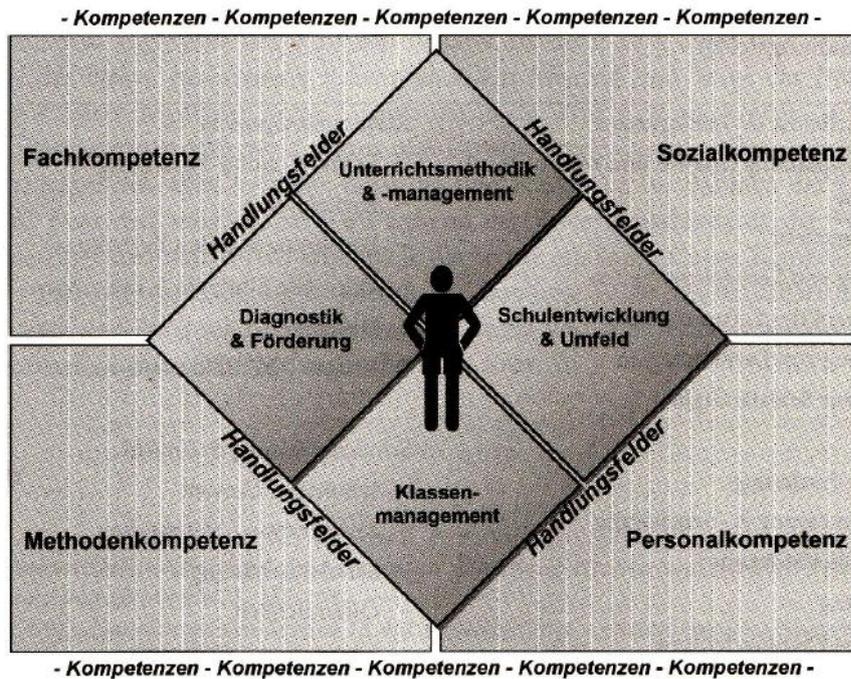


Abb. 8: Zusammenfassendes Modell der Kompetenzen und Handlungsfelder (Frey, 2014, S. 739)

Die Kompetenzen unterteilt er dabei in vier Kompetenzklassen:

<p>Fachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fachwissen -päd. & psychol. Grundlagen -(Fach-) Didaktik -Unterrichtsmethoden -Diagnostische Kompetenz - Wissen über Lehrpläne/Curricula 	<p>Sozialkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> -Kommunikation -Kooperation -Interaktion -Empathie/Wertschätzung -Motivationsfähigkeit
<p>Methodenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> -Selbstorganisation -Ressourcenmanagement -Effizienz -Routine/Automatisierung -Medieneinsatz/Informationstechnologie 	<p>Personalkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> -Selbstreflexion/Selbstevaluation -Bewältigung beruflicher Belastung -Selbstbild/eigene Werthaltungen -eigene professionelle Weiterentwicklung

(in: Frey, 2014, S. 740)

Zusätzlich beschreibt Frey folgende vier Handlungsfelder von Lehrkräften:

<p>Unterrichtsmethodik &-management</p> <ul style="list-style-type: none"> -Unterrichtplanung (Makro und Mikro) -Evaluation -Zeitmanagement - Erzeugung von Lerngelegenheiten - Management des Lernprozesses - Vermittlung von Lernstrategien -Anleiten zur Selbstständigkeit 	<p>Klassenmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lehrer-Schüler-Beziehung -Partizipation -Förderung sozialen Verhaltens -kulturelle Einflüsse & Prägungen -Disziplin -Krisen-/Konfliktmanagement
<p>Diagnostik und Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungsmessung &-beurteilung - individuelle Förderung -Motivierung - Umgang mit Schülerfehlern -Lernschwierigkeiten und -störungen 	<p>Schulentwicklung & Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> -schulische Umwelt -Kooperation/Netzwerken -Schulentwicklung -Öffentlichkeitsarbeit -Elternarbeit/Beratung

(in: Frey, 2014, S. 740)

Den Kompetenzen und Handlungsfeldern unterliegt außerdem die berufsethische Grundlage, zu der die moralische und ethische Dimension, das Bewusstsein für eigene Wertvorstellungen, die Notwendigkeit der Werteerziehung, die Interessen der Gesellschaft, der Öffentlichkeit oder der Demokratie als Gesellschaftsform sowie die Verpflichtung gegenüber dem Schüler gehören (vgl. Frey, 2014, S. 741).

Ebenso wie die Qualifikationen und professionellen Kompetenzen, die von Lehrkräften erwartet werden um in ihrem Beruf gut zurecht zu kommen, benötigen auch die Fachkräfte im Erziehungsdienst bestimmte Anforderungen und Fähigkeiten für die Arbeit in den Kindertagesstätten. Für den Aktionsrat Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. fasste Dr. Yvonne Anders 2012 verschiedene Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte zusammen. Auch hier wird auf die Kompetenzdefinition von Weinert (1999, 2001) verwiesen. Kompetenzen sind demzufolge mehrdimensionale Fähigkeitskomplexe, die sich in unterschiedliche Facetten einteilen lassen; unter der Handlungskompetenz werden Kompetenzen im weiteren Sinne verstanden, die das Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen beschreiben.

"Berufliche Handlungskompetenz umfasst alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethode und Wissensbestände des Menschen, die ihn bei der Bewältigung konkreter sowohl vertrauter als auch neuartiger Arbeitsaufgaben selbst organisiert, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst - oft in Kooperation mit anderen - handlungs- und reakti-

onsfähig machen und sich in der erfolgreichen Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen zeigen." (Kauffeld & Grote, 2002, S.31)

Nach Anders können die Modelle und Kompetenzfacetten der Professionsforschung zu Lehrkräften teilweise auch auf die pädagogischen Fachkräfte übertragen werden, wenn auch Ausprägung und Priorisierung einzelner Kompetenzfacetten sich unterscheiden mögen; zudem weist sie auf das Forschungsdefizit in Bezug auf Genese, Struktur und Auswirkungen professioneller Kompetenzen von fröhpädagogischen Fachkräften hin (vgl. Aktionsrat Bildung, 2012, S. 11).

Das folgende Modell, das Kompetenz-, Struktur- und Prozessmodelle verbindet und das Zusammenspiel von professionellen Kompetenzen und professionellem Handeln speziell im Kita-Bereich beschreiben soll, stammt von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011).

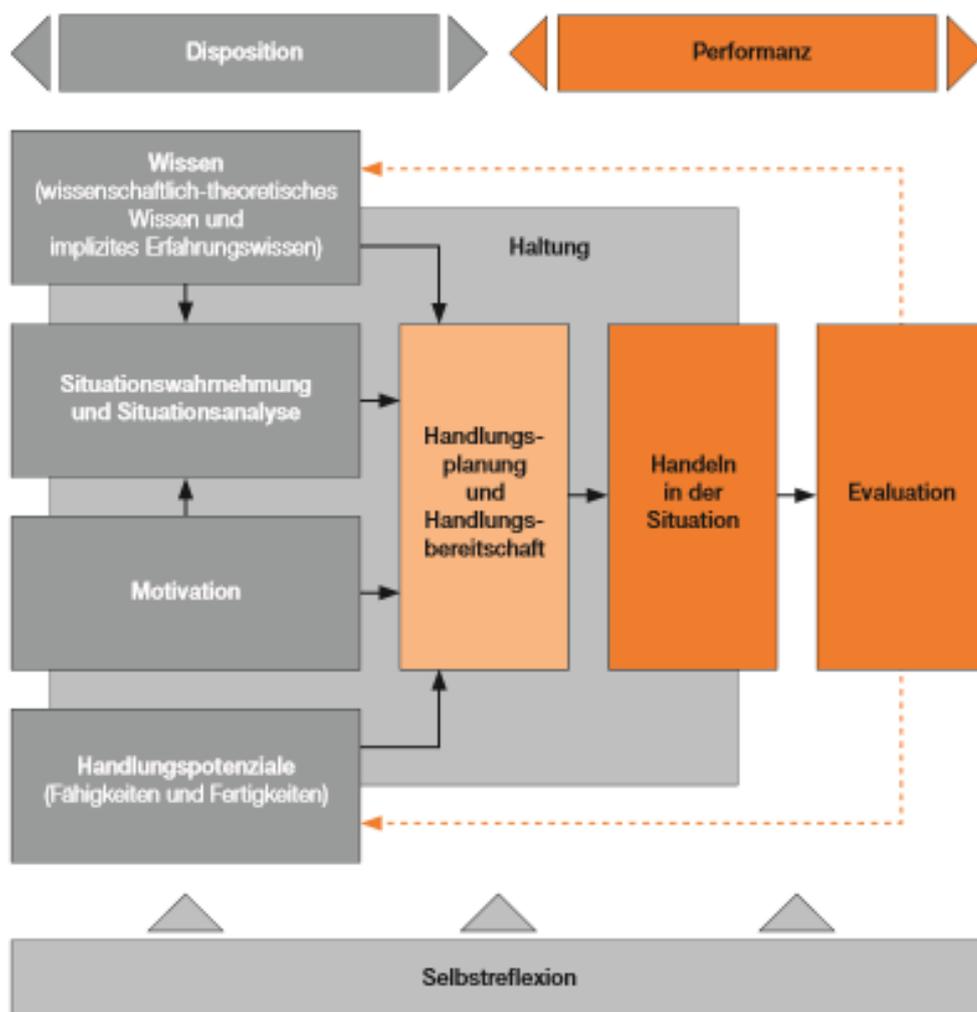


Abb. 9: Kompetenzmodell für Erzieherinnen und Erzieher (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch, 2011 in der Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhpädagogik“ des Aktionsrats Bildung, 2012, S. 14)

Die Autoren beschreiben Situationen und Handlungsanforderungen im fröhpädagogischen Alltag als hochkomplex, mehrdeutig und nicht standardisierbar. Die professionellen Kompetenzen müssen den Fachkräften deshalb ermöglichen, in komplexen pädagogischen Situationen selbstorganisiert, kreativ

und reflexiv zu handeln und neue Herausforderungen bewältigen zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011).

"Es wird zwischen Handlungsgrundlagen, Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung differenziert, um die Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte zu beschreiben und zu analysieren. Nach dem Modell von Fröhlich-Gildhoff und Kollegen (2011) wird das Denken und Handeln pädagogischer Fachkräfte von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen geprägt. Diese Aspekte bilden die professionelle Haltung und beeinflussen als Grundstruktur jegliches professionelles Denken und Handeln. Die Grundlagen der Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem Erfahrungswissen, Fertigkeiten (z.B. methodischer oder didaktischer Art), Motivation und der jeweiligen Wahrnehmung und Analyse der pädagogischen Situation. Die genannten Aspekte beeinflussen die Planung und Bereitschaft zur Handlung." (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 15)

So soll am Ende dieses Modells das Handeln in einer bestimmten Situation stehen, das evaluiert und reflektiert werden kann und so wiederum die Voraussetzungen für weitere Handlungen beeinflussen kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Kahle untersuchte in ihrer Studie das professionelle Selbst- und Fremdbild im ErzieherInnenberuf und fand heraus, dass sowohl die befragten Fachkräfte als auch die Eltern die Hauptaufgabe der Kindertagesstätten in einer umfassenden Persönlichkeitsbildung der Kinder sahen, wozu die Vermittlung von Lebensfreude, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Kooperationsbereitschaft zählten. Dementsprechend vielfältig sind auch die Anforderungen an Erzieherinnen (vgl. Kahle, 2000, S. 99, 108, 139):

- *"Bereitschaft und Fähigkeit, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen,*
- *Fähigkeit, selbstständig handeln und entscheiden zu können,*
- *Geduld und Einfühlungsvermögen,*
- *Hinwendung und Zuneigung zu den Kindern,*
- *Fähigkeit, kreativ und spontan zu sein,*
- *innere Ausgeglichenheit, stabile Persönlichkeit,*
- *genaue Kenntnis über die kindliche Entwicklung,*
- *Fähigkeit, Ergebnisse und Situationen kritisch zu beurteilen,*
- *hohe Einsatzbereitschaft und Engagement,*
- *Kenntnis und Anwendung pädagogischer Konzepte und Modelle,*
- *Kenntnisse in Gesprächsführung mit anderen Erwachsenen,*
- *Kenntnisse über soziale und juristische Hintergründe der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie eine*
- *christliche Grundhaltung."*

Im Vergleich dazu sieht der Aktionsrat Bildung folgende professionelle Kompetenzen als relevant für pädagogische Fachkräfte:

- Aspekte des Professionswissens,
- pädagogische Orientierungen und Einstellungen: Einstellungen zu grundlegenden frühpädagogischen Ansätzen, Vorstellungen über Aufgaben des Kindergartens, Vorstellungen über die eigene pädagogische Rolle als Erzieherin bzw. Erzieher, Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche im Kindergarten, epistemologische Einstellungen in Bezug auf den Erwerb von

Kompetenzen in verschiedenen Bildungsbereichen, Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen im Kindergarten vermittelt werden sollen,

- motivationale und emotionale Aspekte: emotionale Haltung zu den Bildungsbereichen, Interesse und Freude an den Inhalten der Bildungsbereiche, Enthusiasmus in Bezug auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten, Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen,
- selbstregulatorische Fähigkeiten sowie
- übergreifende Aspekte des Selbst- und Rollenverständnisses: Reflexionsfähigkeit, Offenheit, forschende Haltung, Entwicklung der Professionalität, Kooperationsfähigkeit (vgl. Aktionsrat Bildung, 2012, S. 17 ff.).

Das Europäische Büro der Internationalen Vereinigung für Sozialpädagog/innen (International Association of Social Educators AIEJI) beschreibt 2005 die notwendigen professionellen Kompetenzen von SozialpädagogInnen folgendermaßen:

- Basiskompetenzen:
 - Kompetenz des Eingreifens, worunter verstanden wird, dass Sozialpädagogen in der Lage sein sollen, möglichst schnell und ohne lange Reflektionszeit zu handeln, wenn es die Situation erfordert.
 - Kompetenz zur Evaluation, was meint, dass Sozialpädagogen zukünftige Interventionen unter Einbezug von Theorie und Wissen sowie der Reflektion eigener praktischer Erfahrungen planen, organisieren und reflektieren können sollen.
 - Kompetenz zur Reflektion bedeutet die gemeinsame Reflektion über aktuelle Problemfelder in Bezug auf die Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses sowie die Darstellung des Berufsstandes in der Öffentlichkeit.
- Zentrale Kompetenzen:
 - Persönliche und Beziehungskompetenzen - Verantwortungsbereitschaft, Motivation, Einsatzbereitschaft und persönliche Einstellungen, Bewusstsein der eigenen Kompetenzen, Empathie, Wahrnehmungs- und Reflektionsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, professionelles Hintergrundwissen.
 - Soziale und kommunikative Kompetenzen - Kooperation und Zusammenarbeit mit dem Kind/Jugendlichen, mit Kollegen, mit Eltern, mit anderen professionellen Gruppen und Behörden etc. setzt Teamfähigkeit, die Arbeit in interdisziplinären Teams, die Beratungskompetenz sowie einen professionellen Umgang mit Konflikten voraus.
 - Organisatorische Kompetenzen - zur systematischen Planung, Umsetzung und Dokumentation von sozialpädagogischen Maßnahmen, Abläufen und Prozessen zur Erreichung eines Ziels durch Administration, Management und der Weiterentwicklung des sozialpädagogischen Arbeitsumfeldes.
 - Systemische Kompetenzen - werden gefordert durch das Gemeinwesen, politische Vorgaben, Eltern, andere Berufsgruppen und eigene moralische Werte, ethische Vorstellungen und das Berufsverständnis, die Regeln und Vereinbarungen für die sozialpädagogische Arbeit.

- Entwicklungs- und Lernkompetenzen - Weiterbildung, Verbesserung der Kompetenzen, Teambberatung und Supervision werden benötigt aufgrund des sich verändernden Feldes der sozialpädagogischen Arbeit und zur Weiterentwicklung der Berufspraxis, z.B. durch Erwartungen und Vorgaben von Behörden für das Berichtswesen und zur Qualitätssicherung.
- Kompetenzen, die im Rahmen der professionellen Praxis generiert werden - alle bisher genannten Kompetenzen sollen mit aktuellen Kompetenzen ergänzt werden, die im Rahmen der Praxisausübung erworben werden. Dazu gehören theoretisches Wissen und methodische Kompetenzen, Kompetenzen der Berufsausübung, kulturelle Kompetenzen, sowie kreative Kompetenzen.

Zusätzlich zu den Basiskompetenzen und den zentralen Kompetenzen weist die Vereinigung für Sozialpädagog/innen auch besonders auf die Notwendigkeit der Ethik hin, da die professionelle Arbeit der SozialpädagogInnen auf humanistischen und demokratischen Werten basieren soll (vgl. AIEJI, 2005). Auch die Kultusministerkonferenz legte im Dezember 2011 ein "Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien" fest, in dem das Anforderungsniveau des Erzieherberufes definiert und die beruflichen Handlungskompetenzen formuliert wurden über die pädagogische Fachkräfte verfügen müssen, um den Beruf dem Anforderungsniveau entsprechend in folgenden Handlungsfeldern kompetent ausüben zu können:

- *"Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten,*
- *Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern,*
- *in Gruppen pädagogisch handeln,*
- *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten,*
- *Institution und Team entwickeln,*
- *in Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten." (KMK-Beschluss, 2011, S. 9)*

Die Kompetenzbeschreibungen und Handlungsfelder beziehen sich dabei auf den Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Als grundlegende Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte werden dabei die Partizipation, die Inklusion, die Prävention, die Sprachbildung sowie die Wertevermittlung genannt. Diese benötigen die Erzieherinnen und Erzieher um folgende Aufgaben erfüllen zu können:

- in Tageseinrichtungen für Kinder auf der Grundlage der Bildungspläne der Länder die Entwicklung von Mädchen und Jungen zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen,
- im schulischen Bereich Lehrkräfte durch die Übernahme von Aufgaben im sozialpädagogischen Bereich zu unterstützen und im Rahmen schulischer Ganztagsangebote Betreuungsaufgaben und außerschulische Fördermaßnahmen sowie Angebote zur Freizeitgestaltung zu übernehmen,
- bei Maßnahmen der Hilfe zur Erziehung und der Eingliederungshilfe bei sozialen und individuellen Problemlagen sozialpädagogisch zu helfen,

- in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit Angebote für und mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in gruppenbezogenen oder offenen, mobilen oder festen Einrichtungen zu gestalten (vgl. KMK Beschluss, S. 5).

Aus diesem Aufgabenspektrum wird bereits das komplexe und vielschichtige Tätigkeitsfeld von pädagogischen Fachkräften deutlich. Auf einer zweiten Bezugsebene für die Gestaltung des Qualifikationsprofils werden zusätzlich Sozialkompetenz, Selbstständigkeit, Wissen und Fertigkeiten genannt.

"Die Kategorien Sozialkompetenz und Selbständigkeit beschreiben die auszubildende professionelle Haltung der Erzieherinnen und Erzieher. Sie beziehen sich einerseits auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich ständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. (...) Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen." (KMK-Beschluss, 2011, S. 9)

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die pädagogische Arbeit in allen Arbeitsfeldern ist die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses sehr wichtig; deshalb wird die Entwicklung der beruflichen Identität und die Integration biografischer und persönlicher Merkmale sowie anderer Kompetenzen zur Berufsbewältigung neben der Vermittlung von fachlichen und inhaltlichen Aspekten als integraler Bestandteil der Ausbildung angesehen. Da sich der pädagogische Berufsalltag in hohem Maße durch wechselnde, neue, unvorhersehbare, nicht planbare Herausforderungen auszeichnet, kommt dem Lernort Praxis eine wichtige Stellung bei der Professionalisierung der Fachkräfte zu. Praktische Betreuungserfahrungen sowie theoretische Kenntnisse sind dementsprechend gleichsam wichtig für eine professionelle Kleinkind- und Vorschulbetreuung; pädagogische Fachkräfte müssen auch in der Lage sein, besondere Entwicklungsbedürfnisse und Entwicklungsabweichungen zu erkennen und einordnen zu können.

*"Die Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern muss infolgedessen
(1) ein solides theoretisches Wissen über die psychische Welt von Kleinkindern, Kenntnisse über die wichtigsten Entwicklungsbereiche sowie über Entwicklungsbedingungen und -verläufe umfassen, um die Betreuungspraxis darauf ausrichten zu können;
(2) die Erzieher/innen in die Lage versetzen, die Wirksamkeit ihres Handelns in der praktischen Anwendung ihres Wissens erproben und die richtigen Schlussfolgerungen ableiten zu können." (Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 42)*

Alle diese Qualifikationsansprüche erfordern die Erweiterung des bisherigen Qualifikationsniveaus auf die Fachhochschulebene, für die Verbände und Gewerkschaften bereits seit geraumer Zeit plädieren (vgl. Rauschenbach u.a., 1995), und auch die praxisbegleitende Supervision ist aus diesem Grund für junge ErzieherInnen unerlässlich (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 42). ErzieherInnen in Kindertagesstätten brauchen gruppenorientierte Erziehungsstrategien.

"Gruppenmanagement meint dabei eine Fähigkeit, auf das einzelne Kind im Kontext einer Kindergruppe durch ein sich Zunutze machen der Gruppendynamik angemessen zu reagieren. Vor allem die konfliktbelasteten Peer-Interaktionen erfordern ein Erziehverhalten, das die fehlangepassten Emotionen einzelner Kinder reguliert und Fehlverhalten konsequent unterbindet, damit das Konfliktpotential für einen konstruktiven Erwerb sozialer Strategien produktiv umgesetzt werden kann." (Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 44)

Ahnert vergleicht das Gruppenmanagement, das in der professionellen Ausbildung erst erworben werden muss, mit dem class room management im Schulkontext (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 44).

"Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sehen sich heute mit einer Vielzahl von Aufgaben und Anforderungen konfrontiert: Neben der Zusammenarbeit und Kooperation im Team, der Organisation von Kooperationen im Gemeinwesen, der Sicherung und Entwicklung von Qualität in der Einrichtung, müssen sie Erziehungspartnerschaften mit den Eltern aufbauen können, bewusst und sensibel auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeiten der Kinder und ihrer Familien eingehen und vor allem anderen über einen großen Fundus an fachspezifischem und didaktischem Wissen verfügen, um den in den Bildungsprogrammen der Bundesländer formulierten Bildungsauftrag zu erfüllen." (Schnadt, 2008, S. 137)

Als Gründe für die Notwendigkeit der Einführung von Studiengängen im Erziehungsbereich werden die EU-Vergleichbarkeit, die Professionalisierung des traditionellen Frauenberufes, die neuen Anforderungen an die Arbeit in den Kitas, das neue Bild vom Kind und damit der stärkere Akzent auf die Bildung sowie die Konzentration auf die frühkindliche Bildung in der Ausbildung genannt. "Inhaltliche, wissenschaftlich begründete Überlegungen stehen somit neben politischen." (Labonté-Roset & Cornel, 2008, S. 77 f.) Neben der Forderung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) nach einer Akademisierung der ErzieherInnenausbildung wurde auch im OECD-Bericht zum Entwicklungsstand von Early Education and Care in den entwickelten Industriegesellschaften (OECD, 2006) das Fehlen akademischer Ausbildungsgänge in Deutschland kritisiert und festgestellt, dass zu der notwendigen Professionalisierung auf wissenschaftlicher Basis vor allem ein ausgebautes System von wissenschaftlicher Forschung gehöre (vgl. Rabe-Kleberg, 2008, S. 237). Nachdem die ErzieherInnen-ausbildung auf Hochschulniveau in fast allen europäischen Ländern bereits Standard ist, hat die Diskussion um die gestiegenen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte auch in Deutschland in den letzten Jahren einen Reformprozess der ErzieherInnen-ausbildung ausgelöst. Deutschland steht "noch am Anfang der Etablierung der Frühpädagogik oder besser der Elementaren Bildung als Gesamtsystem von Wissenschaft, Profession und Praxis." (vgl. Rabe-Kleberg, 2008, S. 248) Unter dem Begriff der Frühpädagogik wird die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis maximal 13 Jahren zusammengefasst (vgl. von Balluseck, 2008, S. 15). Derzeit wird nur vom Erzieherberuf und nicht von Frühpädagogen gesprochen. Der Erzieher-Begriff schließt im Gegensatz zur früheren Berufsbezeichnung der KindergärtnerIn auch die Tätigkeit in Krippe und Hort mit ein. "Die relative gesellschaftliche Nichtachtung des Berufs war bedingt durch seine anfängliche Begrenzung auf Frauen, durch die Einordnung in das Fürsorge- und nicht in das Bildungssystem und die Zuordnung zur Fachschule, die weniger bildungspolitische Aufmerksamkeit erhielt als das duale System." (von Balluseck, 2008, S. 16)

Laut Mikrozensus des Jahres 2000 verfügen etwa 8 % der ErzieherInnen über die allgemeine Hochschulreife als höchsten Schulabschluss und weitere 10 % über die Fachhochschulreife (vgl. Statistisches Bundesamt, 2000, Pasternack, 2008, S. 43, Oberhuemer, 2008, S. 56 ff.). Als Folge der Akademisierungsforderungen wurden neben dem ersten Studiengang in Berlin im Wintersemester 2007/2008 auch in München zwei Studiengänge eingeführt, die staatlich geprüften ErzieherInnen eine Weiterqualifikation ermöglichen:

"Die katholische Stiftungsfachhochschule - KSFH - bietet einen berufsbegleitenden Studiengang an, die staatliche Hochschule München, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, einen Vollzeitstudiengang mit der Bezeichnung "Bildung und Erziehung im Kindesalter (0-12 Jahre)" (...) Während der Studiengang in Berlin als Erstausbildung für AbiturientInnen ohne die Kooperation mit Fachschulen eingerichtet wurde, sind ErzieherInnen mit Fachakademie-Ausbildung die Zielgruppe der Hochschule München, deren Studiengang sich auf langjährige, intensive Kooperationsverhandlungen mit regionalen Fachakademien gründet." (Zink, 2008, S. 87)

Als Gründe für die Einführung der Studiengänge wurde die Schlüsselfunktion genannt, die Kindertagesstätten, Grundschulen und anderen Bildungsorten bei der Bildung der Kinder zukommt. Neben der Sprachförderung werden auch für die Gestaltung der Übergangsphasen vom Kindergarten in die Grundschule und von dort in weiterführende Schulen entsprechend qualifizierte Fachkräfte benötigt (vgl. Zink, 2008, S. 87 f.). Sind an einer Pädagogischen Hochschule oder Universität bereits die Studiengänge Soziale Arbeit und Grundschullehramt eingeführt, wäre eine horizontale Durchlässigkeit möglich. Kruse spricht in diesem Fall von Synergieeffekten, die bei der Einführung eines neuen Studiengangs der Frühpädagogik genutzt werden könnten (vgl. Kruse, 2008, S. 133). Deutschlandweit gibt es nach Wallnöfer inzwischen rund 70 Studiengänge im Bereich der Frühpädagogik, weitere sind in Planung (vgl. Wallnöfer, 2008, S. 65).

"Das stärkste Argument für die Konstituierung von Frühpädagogik als Beruf sind die neuen Ausbildungswege an Hochschulen, die nicht allein eine Akademisierung der Fachschulausbildung beinhalten, sondern die genannten neuen Anforderungen in Bildungsinhalte für Studierende und in neue Lehr-/Lernformate umsetzen." (von Balluseck, 2008, S. 17)

Als Vorbild für eine gelungene Umsetzung der Akademisierungsforderung nennt Wallnöfer den Studiengang an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Bozen am Standort Brixen: erst nach einem zweijährigen Grundstudium für den Primarbereich unterteilt sich der Studiengang in die beiden Fachrichtungen Grundschule und Kindergarten. Nach einer Mindeststudiendauer von 4 Jahren sind die Abschlüsse und auch die Gehaltseinstufung im öffentlichen Dienst für Kindergarten und Grundschule formal gleichwertig. Das Ausbildungsprogramm sieht auch eine enge Verbindung zwischen theoretischer und praxisbezogener Ausbildung vor. Durch die gemeinsame Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen und dem daraus resultierenden gemeinsamen Bildungsverständnis können die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule ohne Bruch erfolgen. Nach Wallnöfer findet sich dieses Modell in Deutschland auch an der Universität Bremen (vgl. Wallnöfer, 2008, S. 69 ff.). Die Akademisierung des frühpädagogischen Bereiches würde sowohl ein höheres Sozialprestige nach sich ziehen, was eine Steigerung der öffentlichen Anerkennung des Berufes bedeuten würde

und Konsequenzen für die Bezahlung hätte, die sich aktuell noch nicht an den gestiegenen Anforderungen orientiert (vgl. Pasternack, 2008, S. 41). In einer Studie von Schneewind et al. sprechen sich auch die dort befragten niedersächsischen ErzieherInnen für eine Akademisierung des ErzieherInnenberufes aus, wobei vor allem aus Sicht der Kitaleitungen eine zusätzliche fachspezifische Qualifikation, z.B. an Hochschulen, erstrebenswert erscheint (vgl. Schneewind, 2012, S. 25).

Tietze et al. schließen aus den Ergebnissen ihrer Studie, dass sich bei einer höheren Allgemeinbildung der ErzieherInnen die Prozessqualität verbessert. So hat sich gezeigt, dass die pädagogische Qualität von Kindergärten im Extremfall zu Entwicklungsunterschieden der Kinder von bis zu einem Jahr führen können; aus diesem Grund wird inzwischen großer Wert auf ein hohes Niveau an pädagogischer Qualität gelegt (vgl. Tietze, 1998, S. 283, 367, 389, Zink, 2008, S. 90). Auch die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst tragen mit ihrem Studium und der zusätzlich absolvierten Weiterbildung zu einer Steigerung des Qualifikationsniveaus bei. Die dadurch entstehenden multiprofessionellen Teams können die neuen Anforderungen bei der Arbeit in den Kindertagesstätten gut bewältigen.

Zur Beschreibung der notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften wurden verschiedene Modelle entwickelt, die auf der einen Seite den Bereich des professionellen Wissens und auf der anderen Seite nicht-kognitive, motivational-affektive Aspekte enthalten, zu denen Überzeugungen bzw. Einstellungen (beliefs), Motivation und Selbstregulation (Handlungskontrolle und Handlungssteuerung) gehören. Frey erwähnt auch Probleme bei der Erstellung und Arbeit mit Standards und Kompetenzmodellen: so sind die Begriffe Kompetenzen, Standards, Fertigkeiten und Qualifikationen nicht einheitlich definiert und werden unterschiedlich verwendet, klassifiziert und eingeteilt, die Frage nach der Bedeutung von Schlüsselkompetenzen, fachspezifischem und überfachlichem Wissen ist nicht eindeutig geklärt, die Erfassung und Messung der Lehrer- und Erzieherkompetenz ist schwierig und es besteht eine Diskrepanz zwischen dem Wissen und der Anwendung bzw. Umsetzung der vermittelten Kompetenzen in der späteren Berufstätigkeit. Die Anforderungen und Kompetenzen sind zwar die Voraussetzung, um den Beruf erfolgreich zu bewältigen, werden aber individuell unterschiedlich wahrgenommen; so bezeichnet Frey den Prozess des Lehrerwerdens als komplexen, krisenhaften Entwicklungsprozess aus dem Zusammenspiel von person- und situationspezifischen Faktoren. Zu hohe Erwartungen und unrealistische Vorstellungen von dem Beruf können, wenn sie enttäuscht werden, zu einem ungünstigen Karriereverlauf führen (vgl. Rothland, 2014a, S. 350, Keller-Schneider, 2014, S. 386, Frey, 2014, S. 733 f.). Eine solche Enttäuschung in ihrem Beruf haben auch die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" erlebt, als sie nach einem jahrelangen Studium sowie einem zweijährigen Referendariat nicht in den staatlichen Schuldienst übernommen wurden und sich daraufhin entschlossen, den Weg in den Erziehungsdienst einzuschlagen. Der Vergleich der notwendigen Anforderungen und Kompetenzen zwischen den beiden Berufsfeldern zeigt eine große Bandbreite an Überschneidungen, besonders bei der Sozial- und Personalkompetenz. So sind für beide Tätigkeitsbereiche Kreativität, Motivation, Flexibilität, Ausdauer, Engagement sowie ein realistisches Selbstbild gepaart mit sozialer Verantwortung, Kommunikationskompetenz, Toleranzbereitschaft, der Fähigkeit zur Kritik und Reflexion, Teamfähigkeit und Hilfsbereitschaft notwendig, um im Arbeitsalltag kompetent handeln zu

können. Der Umgang mit Grundschulkindern im Schulalltag ähnelt besonders der Tätigkeit im Hort und der Arbeit mit den Vorschulkindern im Kindergarten. Sowohl im Bereich der Fachkompetenz (z.B. der Umgang mit Kindern in der Krippe sowie deren Entwicklungsschritte, die Sprachförderung) als auch der Methodenkompetenz (z.B. die Planung und Durchführung von pädagogischen Angeboten) ist jedoch eine Weiterbildung notwendig. Ein Bereich, der in der Grundschule besonders große Bedeutung hat, in den Kindertagesstätten aber eher nebensächlich ist, stellt das Diagnostizieren und Beurteilen dar. Während GrundschullehrerInnen die Leistungen ihrer SchülerInnen bewerten müssen und sich daraus auch gravierende Folgen z.B. für die weitere Schullaufbahn ergeben, beurteilen pädagogische Fachkräfte die individuellen Erfolgsschritte der ihnen anvertrauten Kinder eher deskriptiv, es wird von den Ressourcen ausgegangen, nicht von den Fehlern, die ein Kind macht. Die Grundschullehrkräfte müssen also durch das Qualifizierungsprogramm sowie durch die Arbeit im Erziehungsdienst erst diese andere Sicht des Kindes kennen und umsetzen lernen. Auf der anderen Seite gibt es auch Aspekte, die bei der Arbeit in den Kindertagesstätten höher gewichtet sind als in der Grundschule, darunter zählen besonders die Reflektion - sowohl des eigenen Handelns als auch der gesamten pädagogischen Handlungssituation - als auch die Teamfähigkeit (siehe Kapitel 2.1.5.1). Auch diese anderen Arbeitsweisen müssen den Grundschullehrkräften bei der Arbeit in den Kindertagesstätten erst vermittelt werden.

2.1.3. Persönlichkeit

Allgemein wird der Erfolg bzw. Misserfolg von Lehrkräften (wie in Kapitel 2.1.2 teilweise schon beschrieben) über zwei sich ergänzende Merkmale zu erklären versucht:

- die unterschiedliche Qualifikation sowie die Ausbildungsergebnisse der Lehrerbildung und
- berufsunspezifische, stabile Persönlichkeitsmerkmale, die schon vor Beginn des Studiums bestehen (vgl. Kunter et al., 2011, S. 57).

Wie oben bereits beschrieben, spielt bei der Arbeit im pädagogischen Bereich neben einer entsprechenden Qualifikation und der daraus resultierenden professionellen Kompetenz auch die Persönlichkeit eine wichtige Rolle; im schulischen Bereich wird häufig von der "Lehrerpersönlichkeit" gesprochen. Der Begriff der "Persönlichkeit" wird in Psychologie und Soziologie gebraucht, im Einzelnen aber sehr unterschiedlich und unscharf definiert. Unter Persönlichkeit versteht man die relativ stabile, zeitlich überdauernde, aber gleichzeitig dynamische Organisation der Eigenschaften, Gewohnheiten, Einstellungen, Motivationen, Gefühle, Interessen u. ä. einer Person (vgl. Rammstedt, 2011, S. 504). Nach Schwarzer und Jerusalem (1989) spielt die Persönlichkeit eine wichtige Rolle für die Einschätzung einer Situation und somit für das Erleben und die Verarbeitung von Stress. Die so genannten Big Five nach McCrae und Costa sind fünf nicht veränderbare, nach dem 20. Lebensjahr stabile Persönlichkeitsmerkmale: Extraversion, emotionale Instabilität, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für neue Erfahrungen und Verträglichkeit (vgl. Keller-Schneider, 2014, S. 397). Berufswahlmotive geben Aufschluss über die Interessen, Orientierungen, berufsbezogenen Überzeugungen und Motive von jungen Menschen, LehrerIn zu werden. Daneben entscheiden aber auch berufsrelevante Vorerfahrungen, Leistungsvoraussetzungen ebenso wie Merkmale ihrer sozialen Herkunft oder ihrer Persön-

lichkeit über die Berufswahl. Auch soziale Einflüsse, besonders der Familie, der Lehrkräfte, und der Peers haben Einfluss auf den Wunsch, LehrerIn zu werden (vgl. Rothland, 2014a, S. 353). Da der Lehrerberuf sowohl herausfordernd und beanspruchend ist, gleichzeitig aber auch Karrieremöglichkeiten fehlen und es keine direkten Rückmeldungen über den unmittelbaren Erfolg gibt und auch die öffentliche Anerkennung nicht besonders groß ist, gilt der Beruf des Lehrers allgemein als nur wenig attraktiv und befriedigend. Aus diesem Grund benötigen LehramtsstudentInnen eine besonders große berufsbezogene Motivation, um den Beruf zu ergreifen und langfristig erfolgreich und zufrieden auszuüben (vgl. Rothland, 2014a, S. 349).

"Gute Lehrkräfte - das heißt solche Lehrkräfte, die Erfolg in ihrem Beruf haben - sind nach dieser Hypothese Personen, die bestimmte Konstellationen an wünschenswerten stabilen Merkmalen, also eine besondere persönliche Eignung oder ein Talent zum Lehrerberuf, mit in die Berufsausbildung und den Beruf bringen." (Kunter & Kleickmann & Klusmann & Richter, 2011, S. 56)

Selbsterkundungsverfahren zur Eignungsabklärung für den Lehrerberuf erfassen berufsrelevante Persönlichkeitsfacetten, die als eher stabil gelten; dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine längerfristige Prognose. Sowohl das FIBEL-Inventar als auch das NEO-PI-R sind solche Selbsterkundungsverfahren zur Eignungsabklärung für Lehramtsstudenten; beide Verfahren erfassen Konstrukte, die stark mit fünf Persönlichkeitsfacetten der Extraversion (besonders die Durchsetzungsfähigkeit sowie die Herzlichkeit) übereinstimmen. Zudem fokussieren sie die emotionale Stabilität, Altruismus, Gutherzigkeit, Entgegenkommen (Verträglichkeit) sowie Selbstdisziplin (Gewissenhaftigkeit). Neben den allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen und Interessen spielen in der Forschung zum Lehrerberuf auch einige spezielle Konstrukte eine Rolle: dazu zählen die Selbstwirksamkeitserwartung (siehe Kapitel 2.1.4.2), der Enthusiasmus sowie lehrerberufsspezifische Interessen (vgl. Mayr, 2014, S. 201).

"Nimmt man diese Persönlichkeitsfacetten des Fünf-Faktoren-Modells von Costa und McCrae (2008) und deutet sie - entsprechend dem Anspruch der Verfahren - als Eignungskriterien bzw. -indikatoren, so sollte eine angehende Lehrkraft vor allem durchsetzungsfähig, selbstdiszipliniert, nicht leicht zu verletzen und darüber hinaus herzlich und selbstlos sein." (Rothland, 2014b, S. 333)

Diese Eigenschaften sind natürlich wünschenswert für zukünftige Lehrkräfte, aber auch für viele andere pädagogische und soziale Berufe. So ist nicht davon auszugehen, dass nur aufgrund der Ausprägung allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale der Berufserfolg vorausgesagt werden kann. Neben der Persönlichkeit spielen auch die in Kapitel 2.1.2 beschriebenen kognitiven Fähigkeiten sowie die Qualifizierung im Rahmen der Lehrerbildung eine große Rolle (vgl. Rothland, 2014b, S. 333, Klusmann, 2011, S. 297, Keller-Schneider, 2014, S. 397). Wird eine Situation von einer handelnden Person als bedeutsam erlebt, so entstehen Emotionen. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass Emotionen von Lehrern "sensitiv gegenüber Situationen sind, die "das Herz" des Lehrerberufs ausmachen, z.B. die Zuneigung zu den Kindern und der Wunsch, sie in ihrer Entwicklung optimal zu unterstützen" (Hascher & Krapp, 2014, S. 686). Wiederkehrende Emotionen im Verlauf der beruflichen Karriere hinterlassen bleibende Spuren in Form von auf die Situation bezogene Erwartungen und Befürchtun-

gen. Die Art der Emotionen hängt von den jeweiligen Kontextbedingungen, subjektiven Einschätzungen des Gelingens und Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit ab, so werden Emotionen beeinflusst von sozialen Interaktionen - beispielsweise mit Schülern, Kollegen und Eltern. Emotionale Erfahrungen im beruflichen Alltag haben einen erheblichen Einfluss auf die Motivation und längerfristig auch auf das berufliche Selbstkonzept von Lehrpersonen; so beeinflussen auch die Arbeitsbedingungen wie Klassengröße, Schulleitung und organisatorische Aspekte die Zufriedenheit der Lehrkräfte. Positive Emotionen unterstützen demzufolge die Entwicklung eines stabilen professionellen Selbstkonzepts, wogegen das häufige und intensive Erleben negativer Emotionen dies mit hoher Wahrscheinlichkeit verhindert. In der Lehrerbiografieforschung zeigt beispielsweise Huberman (1991), dass zwei verschiedene Personen mit ähnlichen Berufserfahrungen in einer Situation unterschiedlich reagieren - gelassen oder resigniert - wobei die Art und Weise der Bewältigung bisheriger beruflicher Herausforderungen sowie deren Verbindung mit positiven oder negativen Emotionen entscheidend waren. Ein Überhang negativer Emotionen kann im beruflichen Alltag zu einer inneren Kündigung und zu ernsthaften gesundheitlichen Beschwerden führen (vgl. Hascher, 2014, S. 687 ff.). Neben den Emotionen, dem beruflichen Wissen und motivationalen Merkmalen wirken sich auch subjektiv geprägte berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften - sogenannte *teacher beliefs* - auf die Qualität ihrer Arbeit aus. Sie beeinflussen und steuern die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht. Bisher ist jedoch nicht grundlegend festgelegt, was unter diesen berufsbezogenen Überzeugungen von LehrerInnen zu verstehen ist, was unter anderem auf die uneinheitliche Übersetzung des englischen Begriffs "belief" zurückzuführen ist (vgl. Reusser, 2014, S. 643).

"In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden." (Reusser, 2014, S. 643)

Bourdieu stellte fest, dass jeder kulturellen Praxis ein Habitus zugrunde liegt, also "ein System verinnerlichter Muster" (Bourdieu, 1974, S. 143), die es ermöglichen, sich gegenseitig zu verstehen und berufstypische Situationen ähnlich wahrzunehmen und zu interpretieren sowie Probleme ähnlich zu lösen. Besonders bei Berufen, die nicht vollständig standardisiert sind, wie dem Lehrerberuf, ist die Bildung und Sicherung eines Habitus wichtig. Berufsbezogene Überzeugungen werden umso schwerer aufgegeben oder verändert, je bedeutender und vernetzter ihre Stellung im persönlichen Überzeugungssystem ist (vgl. Reusser, 2014, S. 645). Weiterhin werden auch "conceptions" und "pädagogische Haltungen" als wichtig für beruflichen Erfolg benannt:

- Der Begriff "conceptions" - häufig mit "Vorstellungen" oder "Auffassungen" übersetzt - wird vor allem im Zusammenhang mit Untersuchungen von Lehr- und Lernvorstellungen im Bereich

der Berufsbildung und Hochschule verwendet und umfasst sowohl das Wissen als auch die Beliefs; jedoch wird auch dieser Begriff nicht einheitlich verwendet und teilweise unterschiedlich übersetzt.

- Die "pädagogischen Haltungen" und "pädagogischen Weltbilder" von Lehrkräften standen vor allem in den 1980er Jahren im Zentrum der Forschung; dabei wurde die Veränderung von Einstellungen sowie Zusammenhänge zwischen pädagogischen Haltungen und dem Lehrerverhalten untersucht. Auch hier ist keine einheitliche Definition feststellbar: Haltungen werden teilweise als "pädagogische Grundüberzeugungen" bezeichnet, während umgekehrt belief mit "Grundhaltung" übersetzt wird (vgl. Reusser, 2014, S. 648).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sich bei den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften um ein komplexes, nicht leicht messbares Konstrukt handelt, das in der Forschung nicht einheitlich definiert und verwendet wird. Berufsbezogene Überzeugungen sind ein wichtiger Bereich der pädagogischen und fachlichen Kompetenz von Lehrkräften und bilden einen Teil der "Lehrerpersonlichkeit". Viele erworbene Überzeugungen wirken in Handlungsroutinen implizit und sind der Person häufig nur zum Teil oder überhaupt nicht bewusst. Als Folgerung für die Weiterbildung von Lehrkräften wird deshalb ein Ansetzen an den berufsbiografisch geprägten Erfahrungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gefordert (vgl. Reusser, 2014, S. 654 f.).

Eine aktuelle Studie zur "Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen" aus dem Bereich der Waldorfpädagogik stammt von einem Forscherteam der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Bonn. Prof. Dr. Fengler, Dr. Röhler und Dr. Conein sehen darin die Persönlichkeitsbildung als fundamental für die Handlungsfähigkeit und Kompetenzbildung von ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen an und beschreiben die Persönlichkeit als multidimensionales Konstrukt, das verschiedene Eigenschaften und Fähigkeiten beinhaltet wie Empathie und Kreativität. Die Persönlichkeit der PädagogInnen hat einen hohen Einfluss auf die betreuten Kinder und Jugendlichen - sowohl direkt über die pädagogischen Interventionen, als auch indirekt über das Rollenvorbild, von dem die Kinder und Jugendlichen sich durch Nachahmung Verhaltensweisen und Denkstrukturen aneignen. Dementsprechend wird in der Persönlichkeit der frühpädagogischen Fachkräfte eine wichtige Ressource für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen bei Kindern gesehen, die sowohl durch eigene biografische Erfahrungen, durch Selbsterfahrung, Supervision, kollegiale Beratung als auch durch Studien- und Ausbildungsangebote beeinflusst wird (vgl. Fengler et al., 2015, S.1, Conein, 2015, S. 29).

"Der Erzieher/-innenberuf lebt durch die PERSÖNLICHKEIT der Fachkraft, durch die notwendige Selbstmotivation aufgabenorientiert zu handeln statt sich problemfixiert in Klagegedanken festzubeißen. Eine humanistische Haltung, ein tief verinnerlichter Optimismus, klare und fachlich begründete Zielsetzungen auf der Grundlage eines eigenen Gefühls von Richtigkeit sowie eine deutliche, professionelle Abgrenzung gegenüber unberechtigten Erwartungen, heilsversprechenden, eintagsfliegenartigen Programmen sorgen für einen FREIRAUM im Beruf, der zudem eine äußerst wichtige, gesellschaftspolitische Funktion innehat." (Krenz, 2015, S. 8)

ErzieherInnen sollten nach Krenz für die Ausübung ihres Berufes auf jeden Fall Flexibilität, Wahrnehmungsoffenheit, Engagement, Neugierde, Selbstaktivität sowie Lernfreude mitbringen (Krenz, 2015, S. 6). Auf die Frage, ob Menschen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen bevorzugt den Erzieherberuf ergreifen stellt Anders (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 27) fest, dass in Deutschland die Frage einer möglichen Selbstselektion von pädagogischen Fachkräften bislang noch nicht systematisch aufgearbeitet wurde und bisher nur feststeht, dass pädagogische Fachkräfte in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in ganz überwiegender Mehrheit weiblich sind. Eventuell verändert eine mögliche Akademisierung diesen Aspekt und macht den Beruf auch für Männer attraktiver. In einer weiteren Studie befragte Dr. Helen Knauf von der Hochschule Vechta 473 angehende ErzieherInnen aus Brandenburg über ihr Berufswahlmotiv. Die Antworten wurden in der Auswertung zu folgenden Kategorien zusammen gefasst:

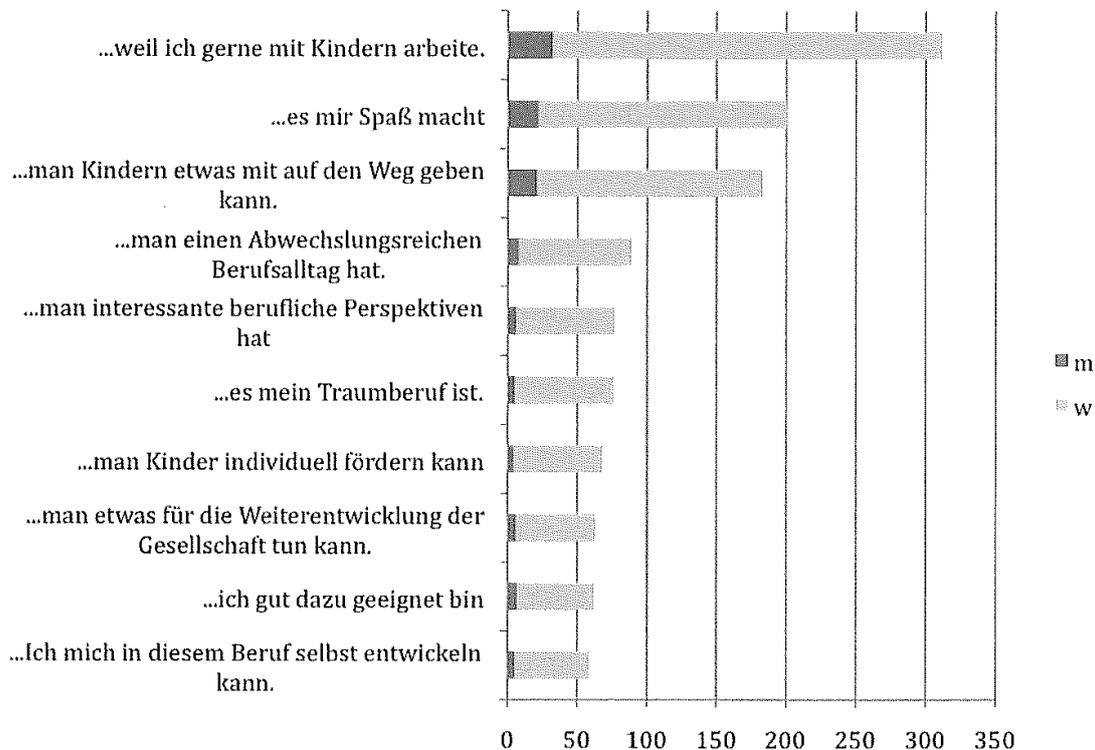


Abb. 10: Die 10 wichtigsten Berufswahlmotive für angehende Erzieherinnen und Erzieher (Knauf, 2009, S. 52)

Die Freude an der Arbeit mit Kindern ist demnach mit deutlichem Abstand das Hauptmotiv vieler Befragter (vgl. Knauf, 2009, S. 52). Im Gegensatz zur Forschung über die Lehrerpersönlichkeit eröffnet sich bei der weiteren Suche nach relevanter Literatur im ErzieherInnenbereich ein Forschungsdesiderat. Die Forschungsergebnisse aus dem Lehrerbereich lassen sich jedoch, wie auch bei der Qualifikation und professionellen Kompetenz, weitgehend auf die pädagogischen Fachkräfte übertragen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Selbstwirksamkeitserwartung, Emotionen, Motivation, berufsbezogene Überzeugungen (beliefs) sowie der berufliche Habitus die Berufswahl einer Person beeinflussen und Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis haben. Im Grunde decken sich die Anforderungen an die Persönlichkeit von GrundschullehrerInnen und pädagogischen Fachkräften bzw. ErzieherInnen jedoch größtenteils.

Im Folgenden werden nun zwei Aspekte aufgegriffen denen unterstellt wird, dass sie die Entscheidung der Grundschullehrkräfte, die die Qualifizierung für den Erziehungsdienst absolviert haben, für eines der beiden Berufsfelder entscheidend beeinflussen:

- die intrinsischen Motivation, die für die ursprüngliche Berufswahl der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms verantwortlich ist sowie
- die Gewissheitsorientierung, die die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms möglicherweise zu einer Rückkehr in die Grundschule veranlasst.

2.1.3.1. Intrinsische Motivation

Unter einem Motiv wird der individuelle Unterschied in Bezug auf die Bereitschaft verstanden, erwartete Ziele anzustreben. Menschen zeigen unterschiedliche Bereitschaften, Ziele anzustreben. Nach Heckhausen ist ein Motiv eine überdauernde Disposition, die jeweils eine bestimmte Inhaltsklasse von Handlungszielen umfasst. Motive sind seiner Meinung nach nicht angeboren sondern werden durch die Sozialisation geprägt. Die Bezeichnung "Motivation" geht auf das lateinische Verb "movere" (= bewegen, antreiben) zurück und ist nach Heckhausen eine Sammelbezeichnung für Prozesse, die an der Auswahl von Verhalten beteiligt sind, hängt eng mit den erwarteten Folgen zusammen und steuert Richtung und Energieaufwand des Handelns. Oft bestehen mehrere Motivations-tendenzen nebeneinander, es setzt sich jedoch diejenige mit der stärksten Ausprägung durch (vgl. Heckhausen, 1987, S. 9 f.). Das erweiterte kognitive Motivationsmodell von Heckhausen, Gollwitzer und Weinert (1987) ist hilfreich für das Verständnis motivationaler Prozesse und basiert auf der Struktur eines ergebnisorientierten Handlungsablaufs:

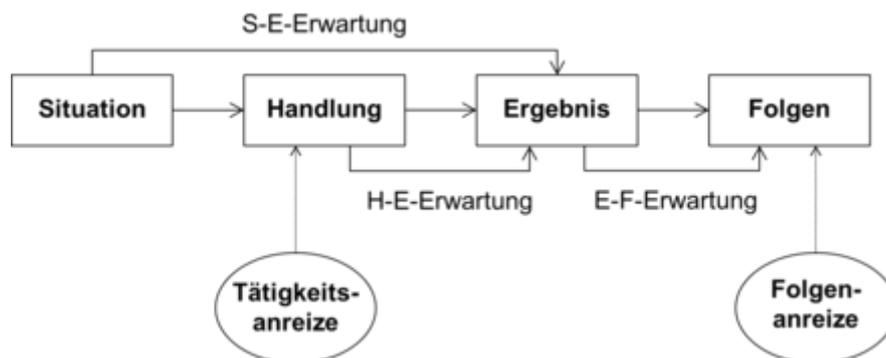


Abb. 11: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (Rheinberg, 1989, S. 104)

Der amerikanische Verhaltens- und Sozialpsychologe McClelland beschreibt in seiner Motivationstheorie drei dominante Bedürfnisse des Menschen:

- das Bedürfnis nach Leistung bzw. Erfolg,
- das Bedürfnis nach Macht und
- das Bedürfnis nach Zugehörigkeit.

Die subjektive Bedeutung jedes Bedürfnisses variiert von Mensch zu Mensch und hängt auch vom kulturellen Hintergrund des Einzelnen ab (vgl. McClelland, 1961). Nach Schneider und Schmalz "werden Ziele umso eher in Handlungen umgesetzt,

- je genauer die Ziele hinsichtlich Ort und Zeit der notwendigen Handlungen spezifiziert sind,
- je wichtiger die Ziele sind,
- je größer das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit ist und
- wenn die Ziele selbstbestimmt (vs. fremdbestimmt) sind" (Schneider & Schmalz, 2000, S. 31).

Die Leistungsmotivation ist eine allgemeine, relativ überdauernde Tendenz, persönlich bedeutsame Aufgaben mit Energie und Ausdauer bis zum erfolgreichen Abschluss zu bearbeiten. Deci und Ryan unterscheiden motivationale Prozesse in ihrer Selbstbestimmungstheorie nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung, d.h. inwieweit sie vom Selbst und nicht von äußeren und inneren Zwängen hervorgerufen werden. "Menschen gelten dann als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen - wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen." (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Die Autoren unterscheiden dabei folgende zwei Motivationsquellen:

- die intrinsische Motivation

"Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen können als interessenbestimmte Handlungen definiert werden, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen "separierbaren" Konsequenzen erfordert, d.h. keine externen oder intrapsychischen Anstöße, Versprechungen oder Drohungen." (Deci & Ryan, 1993, S. 225)

- und die extrinsische Motivation

"Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen." (Deci & Ryan, 1993, S. 225)

Die intrinsische Motivation beinhaltet demnach Neugier, Exploration, Spontanität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt, wohingegen extrinsisch motivierte Verhaltensweisen in der Regel nicht spontan auftreten, sondern durch Aufforderungen in Gang gesetzt werden, deren Befolgung eine positive Bekräftigung erwarten lässt oder die auf andere Weise instrumentelle Funktion besitzt (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225).

"Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert." (Deci & Ryan, 1993, S. 226)

Menschen mit einem ausgeprägten Leistungsmotiv bevorzugen Situationen, aus denen sie klare Rückmeldungen über ihre Tüchtigkeit erhalten und deren Handlungsausgang von ihnen selbst gesteuert werden kann (vgl. Rheinberg et al., 2001, S. 304 f.). Diese Bedingungen sind jedoch im Lehrerberuf oft nicht gegeben (vgl. Lipowsky, 2003, S. 392). So stellt sich bezogen auf die Grundschullehrkräfte, die die Weiterbildung für den Erziehungsdienst absolvierten, die Frage nach der Berufsmotivation. Wurde der ursprüngliche Beruf eher aus extrinsischen Gründen (z.B. der Sicherheit durch die Möglichkeit der Verbeamtung, eventuell mehr Freizeit durch Ferien statt Urlaub oder der Bezah-

lung) ergriffen? Oder spielten eher intrinsische Motive (z.B. die Freude an der Arbeit mit Kindern, an der Vermittlung von Wissen oder die Förderung) eine wichtige Rolle? Die subjektive Bedeutsamkeit dieser Aspekte ist auch ein Grund für die Entscheidung für einen Verbleib im Erziehungsdienst oder eine Rückkehr in die Grundschule.

2.1.3.2. Gewissheits- / Ungewissheitsorientierung

Nach McClelland spielen zusätzlich zu den motivationalen Variablen auch Emotionen sowie der Charakter, subjektive Fertigkeiten und Kognitionen (Überzeugungen, Erwartungen, Verständnis) eine wichtige Rolle für die Ausführung einer Handlung (vgl. McClelland, 1987, S. 6 ff.). Das Risikowahl-Modell ist ein Motivationsmodell, das zu den Erwartungs-Wert-Theorien gehört und 1957 von Atkinson entwickelt wurde. Es dient der Analyse und Vorhersage verschiedener Aspekte des Leistungshandelns, vor allem der Aufgabenwahl und der Motivationsstärke. Hierzu werden die Hoffnung auf Erfolg (Erfolgsmotiv) und die Furcht vor Misserfolg (Misserfolgsmotiv) mit der Attraktivität des mit der Aufgabe verbundenen Ziels (Anreiz) und der Erwartung, dieses Ziel erreichen zu können (subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit) verknüpft. Bei einem Erfolg ist der Stolz, also der Anreiz des Erfolgs, umso größer, je schwieriger die Aufgabe war, während bei einem Misserfolg die Scham umso größer ist, je einfacher die Aufgabe war (vgl. Schneider über Hogrefe). "Erfolgsmotivation" bzw. "Misserfolgsmotivation" bezeichnen alternative Ausrichtungen der Leistungsmotivation; Erfolgsmotivierte werden in erster Linie von der Hoffnung auf Erfolg geleitet, die Furcht vor Misserfolg ist gering. Für Misserfolgsmotivierte besteht Leistung primär darin, Misserfolge zu vermeiden. "Erfolgsmotivierte sind dementsprechend zumeist zuversichtlich und risikofreudig, während Misserfolgsmotivierte eher Besorgnis und Zweifel am Gelingen riskanter Unternehmungen zeigen" (Klima, 2011, S. 177). So geht Atkinson davon aus, dass Erfolgsmotivierte zu Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad neigen, während Misserfolgssängstliche zu einfachen oder schweren Aufgaben tendieren. Sorrentino erweitert das Risikowahl-Modell um das Konzept der Orientierungsstile: dies beschreibt ein Orientierungsmuster von Personen in bestimmten Lebenssituationen und beinhaltet die Konstrukte der Gewissheitsorientierung bzw. Ungewissheitsorientierung. Sorrentino und Roney erläutern diese in ihrer Theorie der Ungewissheitsorientierung: "This is a formal theory of self-regulation which asserts that people differ in important ways in terms of how they handle uncertainty." (Sorrentino u.a., 2005, S. 181). Der Orientierungsstil ist ein überdauerndes Merkmal, das sich nicht verändert, beeinflusst das Verhalten und die Entscheidungen einer Person und ist unabhängig von der Intelligenz oder den Fähigkeiten. Personen reagieren demnach auf neue Informationen unterschiedlich: sie befürchten entweder den Verlust der eigenen Gewissheit (Gewissheitsorientierung) oder sehen darin die Möglichkeit, neue Erkenntnisse zu gewinnen (Ungewissheitsorientierung) (Sorrentino & Roney, 1999, S. 2 ff., S. 23 ff.). So werden gewissheitsorientierte Personen durch ungewisse Situationen eher verunsichert und fühlen sich unwohl, während ungewissheitsorientierte Personen sich zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ungewissen Situationen angeregt fühlen.

"Ungewissheitsorientierte Menschen (UOs) erleben Situationen, in denen sie etwas lernen können als anregend. Je mehr neue Informationen eine Situation bietet bzw. je größer die Wahrscheinlichkeit ist, dass in dieser Situation die Ungewissheit in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, Einstellungen und auf das eigene Wissen verringert wird, desto motivierter ist eine ungewissheitsorientierte Person, mitzudenken und mitzuwirken." (Martinek, 2007, S. 18)

Ungewissheitsorientierte Personen suchen Situationen, die neue Informationen bieten und sind neuen Ideen und Überlegungen gegenüber aufgeschlossen. In belastenden Situationen deuten sie diese eher positiv und zeigen ein besseres psychisches Befinden als gewissheitsorientierte Personen (vgl. Martinek, 2007, S. 19, Dalbert, 1999, S. 7 ff.). Neben der Gewissheits- bzw. Ungewissheitsorientierung spielen auch individuelle Motivausprägungen eine Rolle: so erlebt beispielsweise eine leistungsmotivierte und ungewissheitsorientierte Person einen Erfolg in einer ungewissen Situation als besonders motivierend (vgl. Sorrentino & Roney, 1999, S. 5, Martinek, 2007, S. 19).

"Für gewissheitsorientierte Menschen (GOs) stehen die Gewissheit und die Klarheit im Vordergrund und sie versuchen, das Ungewisse zu vermeiden, da es zu Verwirrung und Unklarheit führen kann. (...) GOs fühlen sich in Situationen wohl, die ihnen vertraut sind und Gewissheit vermitteln. Je mehr Bestätigung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, Einstellungen und auf das eigene Wissen eine Situation vermittelt, desto größer ist die Bereitschaft von GOs, sich aktiv zu beteiligen." (Martinek, 2007, S. 19)

Gewissheitsorientierte Personen suchen demnach Situationen, in denen sie Gewissheit erleben und versuchen, in ungewissen Situationen, die Aufgaben schnell zu erledigen oder frühzeitig die Meinung von Experten heranzuziehen (vgl. Dalbert, 1999, S. 7, Martinek, 2007, S. 20). Der Orientierungsstil ist nicht angeboren sondern wird sozial vermittelt: jede Person lernt im Laufe ihrer Entwicklung durch die Art der sozialen Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen, dass sie sich eher Neuem zuwendet oder auf Bekanntes konzentriert; im Laufe der Entwicklung manifestiert sich der Orientierungsstil (vgl. Martinek, 2007, S. 21).

"Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eindeutig ungewissheitsorientierte Personen in ihrer Kindheit Erfahrungen mit ungewissen Situationen gemacht haben und nicht auf starre Muster festgelegt wurden, während stark gewissheitsorientierte Menschen kaum Freiräume für eigene Entscheidungen und Verhaltensformen erfahren haben." (Martinek, 2007, S. 23)

Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsniveau zeigen die Fertigkeiten einer Person am besten, bergen aber gleichzeitig die höchste Ungewissheit, da zunächst nicht klar ist, ob die Person sie lösen kann. Dadurch sind diese Aufgaben sehr interessant für Ungewissheitsorientierte, während gewissheitsorientierte Menschen eher zu einfachen oder schweren Aufgaben tendieren. Die Leistungsmotivation von ungewissheitsorientierten Menschen ist demnach bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit am höchsten, bei gewissheitsorientierten Menschen bei einfachen oder schweren Aufgaben (vgl. Martinek, 2007, S. 29 f., Sorrentino & Short & Raynor, 1984, S. 189 ff.). Situationen, in denen Gewissheit vermittelt wird, werden demnach als "sichere" Situationen bezeichnet. "Während ungewissheitsorientierte Personen es als Herausforderung erleben, wenn das Wahrgenommene nicht ihren Erwartungen entspricht, lehnen Gewissheitsorientierte solche Situationen ab. Sorrentino geht davon aus,

dass der (Un-) Gewissheitsgrad einer Situation in Kombination mit spezifischen Motiven darüber entscheidet, wie sich ein Mensch verhält." (Martinek, 2007, S. 35) Lässt sich eine Person auf eine für sie jeweils passende Situation ein und ist positiv motiviert, so erlebt sie einen Flow.

Ungewissheitsorientierte Lernende	Gewissheitsorientierte Lernende
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Wissbegier ◆ Bedürfnis, Klarheit aktiv herzustellen ◆ Wunsch nach Selbstreflexion, Reflexion in Bezug auf persönliche Relevanz ◆ Experimentierfreude, Risikobereitschaft ◆ Wunsch nach Kooperation ◆ Motivation und Entscheidungslust 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bedürfnis, Ungewissheit zu vermeiden ◆ Aufrechterhaltung von Klarheit ◆ Selbstkonzept aufrechterhalten ◆ Wunsch nach routinemäßigem Handeln ◆ Tendenz zu selbstorientiertem Lernen ◆ Motivation und Entscheidungslust

Abb. 12: Gewissheits- und ungewissheitsorientierte Lernende (Martinek, 2007, S. 36)

Der subjektive Wert eines Zieles wird also entweder durch ein "Hoffnungs-Motiv" oder ein "Furcht-Motiv" festgelegt. Die Erwartungs-Wert-Theorie beschreibt, dass das Verhalten einer Person aus einer Kombination von dem Wert, den sie einem Ziel beimisst und der subjektiven Erwartung, mit welcher Wahrscheinlichkeit das Ziel erreicht werden kann, besteht (vgl. Martinek, 2007, S. 26, 45, Schneider & Schmalt, 2000, S. 19 ff.). Für die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms bedeutete die Nichteinstellung in den Schuldienst und die damit einhergehende drohende Arbeitslosigkeit eine ungewisse Situation. Je nach Ausprägung des Orientierungsstils reagierten sie darauf unterschiedlich. Besonders für die Gewissheitsorientierten unter ihnen scheint eine Tätigkeit in der Grundschule und die mit einer Verbeamtung auf Lebenszeit einhergehende lebenslange sichere Arbeitssituation als sehr lukratives Ziel, das plötzlich nicht erreicht wurde. Je nachdem welchen Wert die TeilnehmerInnen diesem Ziel beimessen, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie in den Schuldienst zurückkehren bzw. im Erziehungsdienst bleiben. Um den Orientierungsstil bestimmen zu können, wurde den TeilnehmerInnen der Interviews die Ungewissheitstoleranzskala (nach Dalbert, 1999, siehe Punkt 7.4.1) vorgelegt.

2.1.4. Berufliches Selbstverständnis

Der Begriff "Selbst" wird definiert als das Selbstverständnis, das ein Individuum im Verlaufe seiner sozialen Erfahrung gewinnt, also das Bild, das eine Person in der Interaktion mit anderen Menschen durch die strukturierten Reaktionen seiner Interaktionspartner und die Bedeutung, die er diesen Reaktionen beimisst, von sich selbst gewinnt (vgl. Bisler, 2011, S. 602). Das "Selbstbild" - auch Selbstkonzept genannt - bezeichnet die Gesamtheit der Vorstellungen, Einstellungen, Bewertungen, Urteile usw., die eine Person im Hinblick auf ihre eigenen Verhaltensweisen, Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten usw. besitzt (vgl. Klima, 2011, S. 602). Die "Identität" wird im Wesentlichen durch die

dauerhafte Übernahme bestimmter sozialer Rollen und Gruppenmitgliedschaften sowie durch die gesellschaftliche Anerkennung als jemand, der die betreffenden Rollen innehat bzw. zu der betreffenden Gruppe gehört, hergestellt. "Nach E.H. Erikson findet der Prozess der Identitätsfindung und Identitätsbildung vor allem während der Pubertät und Adoleszenz statt, in der das Individuum die für sein weiteres Leben wichtigsten Rollen wählt und übernimmt. Dabei steht der Jugendliche vor der Aufgabe, seine ihm bewussten und unbewussten Anlagen, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Identifikationen usw. und die verschiedenen, häufig konfligierenden Elemente der zu übernehmenden Rollen zu integrieren. Wenn diese Aufgabe nicht gelöst wird, kann es zu schwerwiegenden Krisen und Störungen kommen. Im Hinblick auf die differierenden wichtigen Rollen und Gruppenmitgliedschaften, die die Identität einer Person bestimmen, unterscheidet man verschiedene Arten oder Aspekte der Identität (z.B. berufliche Identität, geschlechtliche Identität, nationale Identität)." (Hörnig & Klima, 2011, S. 292) Häufig werden die Begriffe Persönlichkeit, Identität, Selbst und Selbstkonzept jedoch synonym verwendet als das Wissen, das wir über uns selbst besitzen und die Art und Weise, in der wir über uns selbst denken und urteilen.

"Dazu gehört, zu wissen, was mich von anderen unterscheidet ("soziale Diskriminanz"), welche überdauernden Merkmale ich besitze ("zeitliche Stabilität") und was für mein Dasein wichtig ist ("biographische Bedeutsamkeit")." (Viernickel, 2008, S. 204)

Überdies hat jeder Mensch auch eine Vorstellung davon, wie er sein will bzw. sollte - das Selbstwertgefühl. Die Identität entwickelt sich über die gesamte Lebensspanne hinweg und wurzelt in den Erfahrungen der frühen Kindheit (vgl. Viernickel, 2008, S. 204). Das Berufsbild im engeren Sinne beinhaltet die Kompetenzen, die die Person selbst als wichtige Voraussetzungen für die Ausübung ihres Berufes definiert, aber auch das Ansehen des Berufs in der Gesellschaft sowie der soziale Status. Für das Berufsverständnis spielen neben dem beruflichen Selbstbild außerdem die beruflichen Wertorientierungen eine Rolle, die das Verhältnis zum Beruf sowie die Bedeutung der Erwerbstätigkeit beinhalten, beispielsweise die Bedeutung von Arbeit und Beruf im persönlichen Wertespektrum, die subjektive Bewertung der mit dem Beruf verknüpften sozialen Attribute sowie ihr Status im Vergleich zu anderen Bereichen wie Partnerschaft, Kinder, Freunde aber auch Erholung und Freizeit und auch die eigene Sicht auf die berufliche Zukunftsperspektive. Dabei geht es um die Balance zwischen materiellen Aspekten (Einkommen, Aufstieg, Status) sowie intrinsischen Aspekten (Partizipation, Kommunikation, soziales Handeln) und wie einzelne Personen diese Aspekte für sich selbst gewichten (vgl. Kahle, 2000, S. 58 ff.).

Nach Terhart liegt die Leitformel für ein modernes Verständnis des Lehrerberufs in der Professionalität, die "auf einer spezifischen Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen" beruht (Terhart, 2007, S. 460). Auch Lehrer selbst benennen die Persönlichkeit und damit verbunden das berufliche Selbstverständnis als eine wichtige Größe für die Qualität ihrer Berufsarbeit (vgl. Herzog, 2014, S. 85). Ein ausführliches Modell des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften stammt von Karl-Oswald Bauer und wird in Kapitel 2.1.4.1 detailliert beschrieben.

Im Erzieher-Bereich stellt Krenz fest, dass der Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst für pädagogische Fachkräfte eine besondere Bedeutung hat, die Frage nach der eigenen Identität zur Entwicklung der beruflichen Identität beiträgt und sich dadurch Handlungskompetenzen zur adäquaten Lebens- und Berufsgestaltung entwickeln. "So ist die besondere berufliche Identität stets mit der persönlichen Identität der Erzieherin sehr eng verbunden, und beide Identitätsbereiche entstehen nicht von alleine." (Krenz, 2010, S. 201) Der Grundstein für das berufliche Selbstbild und die mit dem Beruf verbundenen Werthaltungen wird bereits mit der Ausbildung gelegt, hängt aber auch mit dem Erleben des beruflichen Alltags zusammen, der wiederum geprägt ist durch die äußeren Rahmenbedingungen, persönliche Erfahrungen und Lebenslagen. Das berufliche Handeln kann nicht wertfrei erfolgen, sondern ist bestimmt von den subjektiven Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte und dem Stellenwert, den der Beruf in ihrem subjektiven Wertesystem einnimmt (vgl. Kahle, 2000, S. 72, 77). Kahle beschreibt in ihrer Studie über das berufliche Selbst- und Fremdbild von ErzieherInnen das berufliche Selbstbild bestehend aus folgenden Komponenten:

- berufliche Orientierungen sind alle auf den Beruf gerichteten Vorstellungen, Werthaltungen und Ambitionen,
- das eigentliche Berufsbild, das Verständnis der Person selbst von ihrer Berufsrolle und die notwendigen fachlichen und überfachlichen Qualifikationen.

Kahle konzentriert sich in ihrer Studie auf drei zentrale Dimensionen, um das Berufsverständnis von ErzieherInnen darzustellen: den subjektorientierten Ansatz, die berufliche Sozialisationstheorie und die struktur-funktionale Theorie. Die beruflichen Wertorientierungen werden erfasst durch den Stellenwert von Beruf und Arbeit im Leben der Befragten sowie die damit verbundenen Berufswerte, die Interpretation der Berufsrolle und die berufliche Zukunftsperspektive als Ausdruck der Identifikation mit dem Beruf. Berufsbezogene Einstellungen und Werthaltungen sind nach Kahle ein Teil des beruflichen Selbstbildes und entwickeln sich in bestimmten, individuell unterschiedlichen Kontexten. Sie sind nicht fest, sondern unterliegen Veränderungen; dabei können sich das Fremdbild, also die von außen herangetragenen Erwartungen beispielsweise von den Eltern der Kinder oder vom Arbeitgeber, und das Selbstbild, also die Erwartungen der Person an sich selbst, unterscheiden. Unter dem beruflichen Selbstbild versteht Kahle auf den Beruf gerichtete Vorstellungen, deren Einbindung in einen allgemeineren persönlichen Wertehorizont und die mit dem Beruf verknüpften Werthaltungen. Diese können jedoch nicht isoliert betrachtet werden, da immer auch die Rahmenbedingungen des Arbeitsalltags und private Hintergründe und Überzeugungen die Beurteilung beeinflussen (vgl. Kahle, 2000, S. 19, 34, 58 f., 205). Das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen ergibt sich aus der Verknüpfung fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen sowie der Vermittlung traditioneller und moderner Aspekte des Berufs. Die ErzieherInnen halten in der Studie von Kahle vor allem Kontaktfähigkeit, die Fähigkeit selbstständig entscheiden und handeln zu können sowie die Hinwendung zu den Kindern für grundlegend. Weiterhin werden auch die Kreativität und Spontaneität im Umgang mit den Kindern, das Wissen über die kindliche Entwicklung sowie Kenntnisse über pädagogische Konzepte und Modelle und über die Zusammenarbeit mit den Eltern als wichtig erachtet. So stellen neben den Personal- und Sozialkompetenzen auch die in der Aus- bzw. Fortbildung erworbenen fachlichen Qualifikationen einen wichtigen Bestandteil des professionellen Selbst- und Fremdbild-

des von pädagogischen Fachkräften dar. Kahle fasst zusammen, dass je größer die allgemeine Zufriedenheit mit der Qualifizierung als ErzieherIn und je positiver die allgemeinen Zukunftsperspektiven gesehen werden, umso wichtiger sind Beruf und Arbeit im persönlichen Wertespektrum. Die Vorstellungen über die berufliche Zukunft der ErzieherInnen werden in der Studie von Kahle von verschiedenen Merkmalen geprägt: neben den berufsbezogenen Werthaltungen und dem professionellen Selbstbild entscheiden auch die beruflichen Rahmenbedingungen, die damit verbundenen Schwierigkeiten im Arbeitsalltag sowie die persönliche Lebenssituation mit über den Verbleib im Berufsfeld (vgl. Kahle, 2000, S.84, 98 ff., 118 ff.).

Für die berufliche Zukunftsperspektive ist das subjektive Gelingen des Berufseintritts von Belang, wobei hier die Begleitumstände und das subjektive Erleben des Übergangs in die pädagogische Praxis die Vorstellungen über die Zukunft prägen; so wirken sich Schwierigkeiten im Austausch mit anderen, beispielsweise KollegInnen, Leitung oder Eltern, ungünstig auf den Berufsverbleib aus. Tatsächliche oder vermeintliche Misserfolge bei der Bewältigung grundlegender beruflicher Voraussetzungen führen eher zu Demotivation und einer beruflichen Umorientierung (vgl. Kahle, 2000, S. 42, 126, 130, 212). Diese Ergebnisse lassen sich auch auf die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" übertragen: durch den vermeintlichen Misserfolg der Nichteinstellung in den Schuldienst erfolgte eine berufliche Umorientierung im Rahmen der Weiterbildung für den Erziehungsdienst.

Im Folgenden werden zwei Modelle vorgestellt, die das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften beschreiben:

- zunächst das Modell des professionellen pädagogischen Handelns von Karl-Oswald Bauer, in dem das professionelle Selbst im Mittelpunkt steht,
- anschließend das Modell der Selbstwirksamkeitserwartung nach Schwarzer.

2.1.4.1. Modell des professionellen pädagogischen Handelns

Als Grundlage für die Beurteilung des beruflichen Selbstverständnisses wird der vorliegenden Studie das Modell des professionellen pädagogischen Handelns nach Karl-Oswald Bauer et al. zugrunde gelegt. Bauer et. al. definieren pädagogische Professionalität folgendermaßen:

"Gelungenes Handeln in pädagogischen Situationen ist kein Zufall sondern eine Folge pädagogischer Professionalität. Um komplexen Situationsanforderungen mit geeigneten Handlungsmustern begegnen zu können, ist eine kontinuierliche Fortentwicklung des professionellen Selbst erforderlich." (Bauer et al., 1996, S. 230) "Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt." (Bauer et al., 1996, S. 15)

In pädagogischen Situationen ist gelungenes Handeln demnach kein Ergebnis des Zufalls sondern die Folge pädagogischer Professionalität. So wird neben der Unterrichtsmethodik und Didaktik auch die Persönlichkeit des Lehrers immer wieder als wichtiger Faktor für den pädagogischen Erfolg dargestellt. Bauer et al. verwenden in ihrem Modell des professionellen pädagogischen Handelns statt dem Begriff der Lehrerpersönlichkeit den Begriff des professionellen beruflichen Selbst, das im Mittelpunkt steht, die übrigen Komponenten organisiert und "sich nur durch ein reichhaltiges, der Situation angemessenes Handlungsrepertoire verbunden mit einem professionellen Bewusstsein herausbilden kann." (Bauer et al., 1996, S. 95)

"Das professionelle Selbst ist die auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt. Das professionelle Selbst steuert seine eigene Entwicklung, es befindet sich im Austausch mit Kollegen und Repräsentanten einer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kultur." (Bauer et al., 1996, S. 234)

Der Begriff des professionellen Selbst soll die Differenz zwischen der Persönlichkeit als Ganzem und dem für das berufliche Handeln relevanten Teil deutlich machen; eine berufliche Aus- und Fortbildung wendet sich eben an diesen professionellen Teil des Selbst. Im Laufe der Berufsbiografie und des Lebenszyklus verändert sich die Bedeutung des professionellen Selbst .

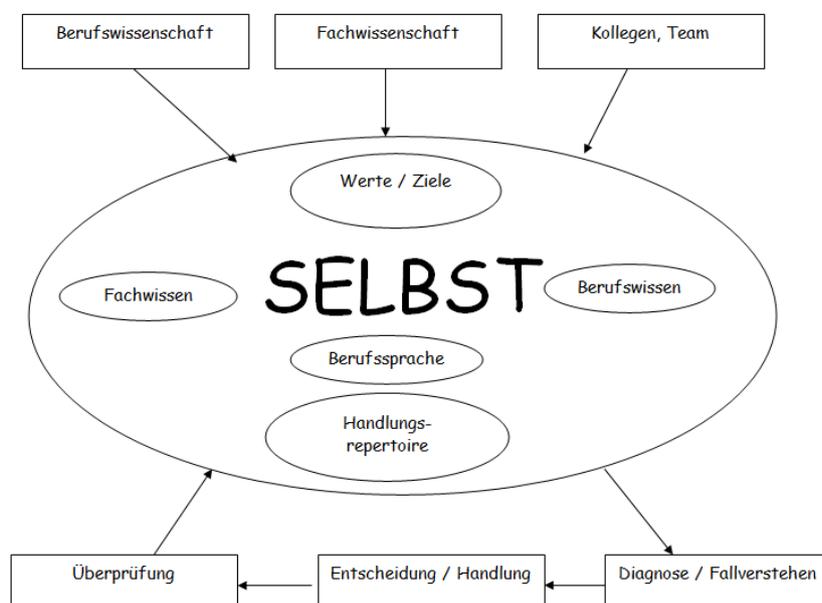


Abb. 13: Modell professionellen pädagogischen Handelns (Bauer, 1998, S. 353)

Das berufliche Selbst beinhaltet verschiedene Teile wie Werte, Ziele, Berufswissen, Fachwissen, Handlungsrepertoire, Techniken und die Berufssprache; Bauer et al. bezeichnen es als Organisations- und Steuerungsinstanz, die einer Person die Handlungsfähigkeit verleiht. Dabei gibt es unterschiedliche Wege, zu pädagogischer Professionalität zu gelangen, die von der jeweiligen Persönlichkeit abhängen: "der eigene Stil, Charakter, Vorlieben, Stärken und Schwächen sowie individuelle Erfahrun-

gen. Es gibt nicht *die* professionelle Lehrerpersönlichkeit." (Bauer et al., 1996, S. 232) Unter dem beruflichen Selbst versteht Bauer eine Hierarchie von Zielen und Werten, die ein Lehrer "entwickelt hat, um Unwichtiges von Wichtigem zu trennen, eigene Stärken und Schwächen zu kennen und in Situationen entscheidungsfähig zu sein." (Bauer et al., 1996, S. 95) Das berufliche Selbst hängt eng mit der beruflichen Leistung zusammen. Pädagogisch professionelle Lehrer haben demnach ein spezielles Fachwissen und verwenden eine eigene Berufssprache, wobei sie sich an bestimmten, akzeptierten, handlungsbestimmenden Werten und Zielen orientieren und so ein professionelles pädagogisches Selbst bilden (vgl. Bauer et al., 1996, S. 97).

"Das professionelle Selbst hat ein Bild von sich als Ganzheit. Dieses Bild enthält Hinweise auf Stärken und Schwächen, es enthält aber auch zusammenfassende Selbstbewertungen und Attribute. Wenn das Bild stimmig ist und die Gesamtbewertung positiv ausfällt, besteht ein hohes Maß an professioneller Selbstsicherheit. Das professionelle Selbstbild kann auch durch eher negative Bewertungen charakterisiert sein." (Bauer et al., 1996, S. 185)

Ziele beeinflussen das Verhalten von Menschen; ob und wie stark ein Ziel von einer Person verfolgt wird hängt sowohl vom Grad der Zielbindung als auch von der Prioritätensetzung der Person ab; jeder Mensch entscheidet selbst, in welchem Ausmaß und mit welcher Intensität er ein Ziel verfolgt. Nach Bauer et al. sind individuelle Zielsetzungen notwendig, um eine intrinsische Motivation aufrecht zu erhalten (vgl. Bauer et al., 1996, S. 99).

"Durch eine konkrete Zielsetzung ist man besser motiviert, auch Unangenehmes, jedoch Wichtiges schneller anzugehen. Zielsetzung impliziert Zielklärung und Zielformulierung. Um angemessen handeln zu können, muss man eine spezifische Zielorientierung besitzen." (Bauer et al., 1996, S. 97)

Neben den eigenen Handlungskompetenzen wird die Handlungssituation jedoch auch immer durch Rahmen- und Umweltbedingungen beeinflusst. Hat eine Person das Gefühl, die Fülle der Aufgaben, Ansprüche, Kontakte und Verpflichtungen überfordern sie, so ist das berufliche Selbst bedroht. Ein schwaches professionelles Selbst zeigt sich in Unsicherheit, fehlender Handlungskompetenz in pädagogisch heiklen Situationen und beruflicher Unzufriedenheit (vgl. Bauer et al., 1996, S. 234). Bauer et al. zeigen, dass die Grenzen des professionellen Selbst über die Körpergrenzen hinausgehen und sich außerhalb des Körpers durch Symbole und Gegenstände Stützpunkte schaffen, beispielsweise die Arbeitsumgebung, Medien, Bestandteile der Kleidung, Zeitschriften etc. Bauer erklärt, dass sein Strukturmodell professionellen pädagogischen Handelns kein Abbild der Realität sondern eine idealtypische Darstellung einer wünschenswerten berufsbiografischen Entwicklung von LehrerInnen darstellt. Aus diesem Grund ist das Modell auf die wichtigsten Komponenten pädagogischer Professionalität reduziert (vgl. Bauer et al., 1996, S. 102, S. 182).

Neben dem Unterrichten und Erziehen gehören auch das Beraten, Betreuen und Entwickeln der Schule zu den Arbeitsaufgaben von LehrerInnen. Das Unterrichten nimmt den größten Zeitanteil der

Lehrerarbeit ein und stellt damit die wichtigste Aufgabe der LehrerInnen dar; darüber hinaus beschreiben Bauer et al. (1996, S. 115) die Aufgabenbereiche folgendermaßen:

Arbeitsaufgaben des Lehrberufs	
Unterrichten	<i>Da das Unterrichten die Tätigkeit ist, die die meiste Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer bindet, werden im folgenden die für ein erfolgreiches Unterrichten notwendigen Teile eines pädagogisch professionellen Handlungsrepertoires beschrieben.</i>
Erziehen	<i>Neben dem Unterrichten spielt das Erziehen eine immer wichtigere Rolle. Der Erwerb notwendiger sozialer Kompetenzen wird immer häufiger von den Familien an die Schule delegiert.</i>
Beraten	<i>Lehrerinnen und Lehrer müssen immer häufiger beratende Funktionen für die Schüler und Eltern übernehmen. Im Zusammenhang mit einer zunehmenden ganzheitlichen Gesundheitsförderung wird das Moment der Beratung zukünftig einen höheren Stellenwert einnehmen.</i>
Betreuen	<i>Da Schüler einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, kommt den Lehrerinnen und Lehrern, ob gewollt oder nicht, immer auch eine Betreuungsfunktion zu. Sie betreuen die Schüler während ihrer Entwicklung.</i>
Entwickeln von Schule	<i>Da sich die Schüler und die Herausforderungen der Umwelt an die Schule geändert haben, muss sich auch die Institution Schule ändern. Hier haben die Lehrerinnen und Lehrer die Aufgabe, Schule aktiv mitzugestalten und im Sinn der Organisationsentwicklung zu verändern.</i>

Abb. 14: Arbeitsaufgaben des Lehrberufs (Bauer/Kopka/Brindt, 1996, S. 113)

Um diese Aufgaben zu bewältigen und ein pädagogisch professionelles Selbst entwickeln zu können, benötigen LehrerInnen bestimmte Kompetenzen, zu denen "ein pädagogisches Handlungsrepertoire und eine ausgeprägte Diagnosekompetenz gehören." Dadurch, dass Lehrer im Laufe ihrer Berufsbiografie vielfach Handlungssituationen durchlaufen und Handlungsmuster und Schemata ausprobieren, entwickelt sich ein differenziertes Handlungs- und Diagnoserepertoire und diese Erfahrungen führen zur Professionalisierung der LehrerIn. Das pädagogische Handlungsrepertoire wird nicht beiläufig oder nebenbei erworben und ist auch nicht angeboren, sondern wird im Laufe der Berufsbiografie gezielt aufgebaut. Nach der Theorie von Bauer verfügen professionelle Lehrer über ein besonders großes Handlungsrepertoire (vgl. Bauer et al., 1996, S. 99, 114). Um gut unterrichten und angemessen handeln zu können, definieren Bauer et al. fünf Dimensionen des Handlungsrepertoires, die Lehrer oft simultan beherrschen müssen:

1. *Lehrerinnen und Lehrer müssen soziale Strukturen hervorbringen und für geordnete Arbeitsabläufe sorgen.*
2. *Lehrerinnen und Lehrer müssen in eine lebendige Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern treten.*
3. *Lehrerinnen und Lehrer müssen die Informationsprozesse während des Unterrichts lenken und steuern und die unterrichtsinterne Kommunikation optimieren.*

4. *Lehrerinnen und Lehrer müssen die Lernumgebung für alle Betroffenen gestalten. Sie setzen gezielt bestimmte Lernmittel ein und sehen sich selbst als Protagonisten des Unterrichtsgeschehens.*
5. *Lehrerinnen und Lehrer müssen eine Reihe von verborgenen Arbeiten erledigen, die den Hintergrund professionellen pädagogischen Handelns bilden. Diese notwendigen Tätigkeiten sind nicht direkt im Unterricht beobachtbar, sondern können nur indirekt erschlossen werden." (Bauer et al., 1996, S. 116)*

Als Modell zeigen Bauer et al. die fünf Dimensionen des Handlungsrepertoires folgendermaßen schematisch dargestellt:

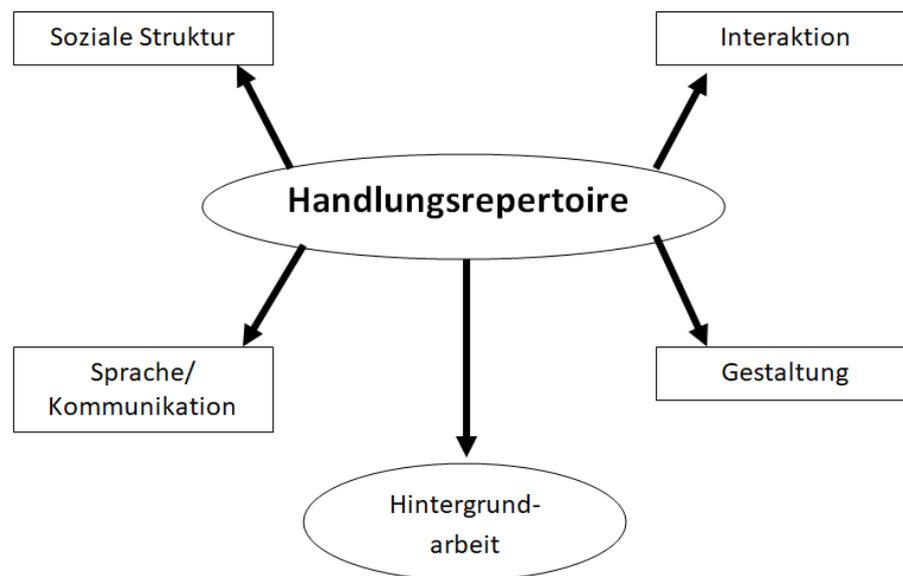


Abb. 13: Dimensionen des Handlungsrepertoires (Bauer et al., 1996, S. 117)

Bauer sieht die "soziale Struktur" als wichtigste Dimension und beschreibt diese folgendermaßen:

"Lehrerinnen und Lehrer haben es in der Regel mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu tun. Um überhaupt den Handlungszusammenhang Unterricht herstellen zu können, müssen sie gemeinsam mit ihnen eine soziale Struktur hervorbringen, in der man arbeiten kann. Fehlt eine solche Struktur, werden Unruhe, Disziplinprobleme und Chaos wahrgenommen. Disziplinprobleme sind die Hauptmotive für Lehrerinnen und Lehrer, an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen." (Bauer et al., 1996, S. 116)

Die soziale Struktur wird durch folgende vier Bereiche charakterisiert:

- *"Selbstorganisation ermöglichen und fördern,*
- *Kontakt und soziale Bindung aufbauen,*
- *Leitung und Führung übernehmen,*
- *Kleingruppen bilden und anleiten." (Bauer et al., 1996, S. 118)*

Der Lehrer soll also die SchülerInnen dazu befähigen, ihr Lernen selbst zu organisieren, um dadurch die intrinsische Motivation zu fördern; durch das erhöhte Maß an Mitbestimmung und den Aufbau

einer positiven sozialen Bindung wird eine lebendige Interaktion gefördert und es herrscht eine Atmosphäre gegenseitiger Akzeptanz und gegenseitigen Vertrauens. Gleichzeitig müssen LehrerInnen aber auch im Klassenzimmer Führungskompetenzen aufweisen und Führungsaufgaben übernehmen, worauf sie aber nach Bauer während der Ausbildung oft nicht ausreichend vorbereitet wurden. So sollen sie konkrete Handlungsanweisungen geben, Ablaufstrukturen und Zielvorgaben erklären und größere Lerngruppen in Kleingruppen einteilen, bei denen es feste Regeln für die Zusammenarbeit gibt (vgl. Bauer et al., 1996, S. 118 ff.).

Als Interaktionen werden in diesem Modell Handlungen gesehen, die den Kontakt zwischen Lehrern und Schülern für beide Seiten lebendig machen. Dazu zählen Bauer et al. folgende fünf Dimensionen:

- *"Feedback geben und empfangen, steigern und verbessern,*
- *Humor zeigen,*
- *Gefühle wahrnehmen und zeigen: Interesse, Neugier, Begeisterung und Freude,*
- *positives Gruppenklima schaffen,*
- *Regeln und Umgang miteinander klären und einüben." (Bauer et al., 1996, S. 129)*

In den Bereich der Interaktion fällt das Feedback geben, wobei es Bauer hier weniger um die Benotung sondern mehr um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz, Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz geht. Aus dem Gespräch mit Schülern oder Kollegen können auch die LehrerInnen selbst ein Feedback über ihre Arbeit erhalten. Ein humorvoller Umgang sowie das Wahrnehmen und Zeigen von Gefühlen wie Interesse, Neugier, Begeisterung und Freude fördern eine lebendige Interaktion zwischen Lehrern und Schülern. Ein positives Gruppenklima begünstigt die Lernbereitschaft der Schüler und die Bereitschaft, sich am Unterricht zu beteiligen; dazu tragen auch gemeinsam beschlossene und aufgestellte Absprachen und Verhaltensregeln bei (vgl. Bauer et al., 1996, S. 128 ff.).

Der Aspekt der Sprache bzw. Kommunikation "beinhaltet die Formen der gewählten Kommunikation, die Gesprächsarten sowie den Anteil und das Wechselspiel verbaler und nonverbaler Elemente der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülern." (Bauer et al., 1996, S. 116) Dazu gehören folgende Dimensionen:

- *"einen Kurzvortrag halten,*
- *interessante Fragen verständlich stellen,*
- *Anweisungen geben,*
- *Subkultur-Sprache gebrauchen und übersetzen,*
- *eine Diskussion leiten,*
- *einen Experten interviewen,*
- *ein Streitgespräch moderieren,*
- *aktiv zuhören." (Bauer et al., 1996, S. 138)*

In einem abwechslungsreichen Unterricht erfolgt ein Wechsel der Kommunikationsformen. So können neben dem klassischen Lehrervortrag auch ein Streitgespräch oder eine Diskussion geführt oder Experten zu einem bestimmten Thema interviewt werden. LehrerInnen sollten im Unterricht in der Lage sein, aktiv zuzuhören und interessante und verständlich formulierte Fragen zu stellen, um die

Schüler zu motivieren, sich am Gespräch zu beteiligen. Eindeutige, klar und verständlich formulierte Anweisungen und Arbeitsaufträge tragen dazu bei, dass die Schüler "genau wissen, was von ihnen erwartet wird und keine Irritationen und Verunsicherungen entstehen." (Bauer et al., 1996, S. 139) Als Gestaltung wird die körperliche Komponente des Unterrichtens bezeichnet, "die sinnliche, die ästhetische Seite des Lehrerhandelns, die Formgebung und Gestaltbildung." (Bauer et al., 1996, S. 116) Dies beinhaltet folgende Bereiche:

- *"den eigenen Körper (Kleidung, Mimik, Gestik, Stimme, Bewegung) wahrnehmen und wirksam einsetzen,*
- *Materialien und Räume "zweckentfremden",*
- *Ereignisse und Störungen zu Lernanlässen machen,*
- *für Entspannung und Konzentration sorgen,*
- *den Clown spielen,*
- *Eröffnungs- und Abschlussrituale kennen und einüben,*
- *etwas vorführen oder demonstrieren." (Bauer et al., 1996, S. 143)*

Durch den Einsatz von Körper, Stimme, Mimik, Gestik, interessanten Materialien und Räumlichkeiten schaffen es LehrerInnen, die Schüler zu motivieren und das Interesse am Thema zu wecken. Rituale markieren Anfang und Ende einer Lernsequenz, einer Unterrichtsstunde oder einer Arbeitsphase und helfen den Schülern, sich zu orientieren; auch gezielt eingesetzte Phasen der Entspannung und Erholung helfen dabei, die Konzentration aufrecht zu erhalten. Dieser Bereich des Handlungsrepertoires wird als Gestaltung bezeichnet (vgl. Bauer et al., 1996, S. 142 ff.).

Die Hintergrundarbeit ist dagegen im Unterricht nicht direkt beobachtbar, sie bildet das Fundament professionellen Handelns im Unterricht. Dazu zählen:

- *"Organisieren,*
- *Dokumentieren,*
- *Abrufen/Auswählen,*
- *Ablegen,*
- *Material produzieren,*
- *Vorbereiten/Planen,*
- *Archivieren." (Bauer et al., 1996, S. 155)*

Die "unsichtbaren Arbeiten" (Bauer et al., 1996, S. 155) der Lehrer werden unter dem Aspekt der Hintergrundarbeit zusammengefasst. Darunter fällt die Vorbereitung und Planung von Unterrichtseinheiten sowie die Vorbereitung des notwendigen Materials, aber auch die Kooperation mit Kollegen und die eigene Weiterbildung (vgl. Bauer et al., 1996, S. 154 f.).

Die unterschiedlichen Dimensionen des Handlungsrepertoires sind nicht eindeutig voneinander abgrenzbar und greifen in der Praxis ineinander, Handlungsmuster können also häufig mehreren Dimensionen zugeordnet werden. LehrerInnen erwerben durch Training und Erfahrung Handlungswissen, durch das sie im Unterricht und im außerunterrichtlichen schulischen Arbeitsbereich fast alle Aufgabenstellungen bewältigen können (vgl. Bauer et al., 1996, S. 229).

Das Modell des professionellen pädagogischen Handelns zeigt noch einmal umfassend alle Bereiche der pädagogischen Arbeit. Viele dieser Bereiche lassen sich auch auf den Erziehungsdienst übertragen. Bauer beschreibt den großen Einfluss des professionellen Selbst auf die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen, der auch auf die Bedeutung des beruflichen Selbstverständnisses schließen lässt. Die vorliegende Arbeit möchte untersuchen, inwieweit bzw. in welchen Bereichen sich dieses berufliche Selbstverständnis der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" durch die Weiterbildungsmaßnahme verändert hat. Verschiedene Aspekte des professionellen Selbst wurden deshalb in den Fragebogen und in den Interviewleitfaden aufgenommen und von den Befragten jeweils im Hinblick auf die Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte vergleichend bewertet.

2.1.4.2. Adaption des Modells an das Qualifizierungsprogramm

Im folgenden Kapitel wird das Modell des professionellen pädagogischen Handelns nach Bauer et al. an das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" und die daraus resultierende Doppelqualifikation der TeilnehmerInnen adaptiert.

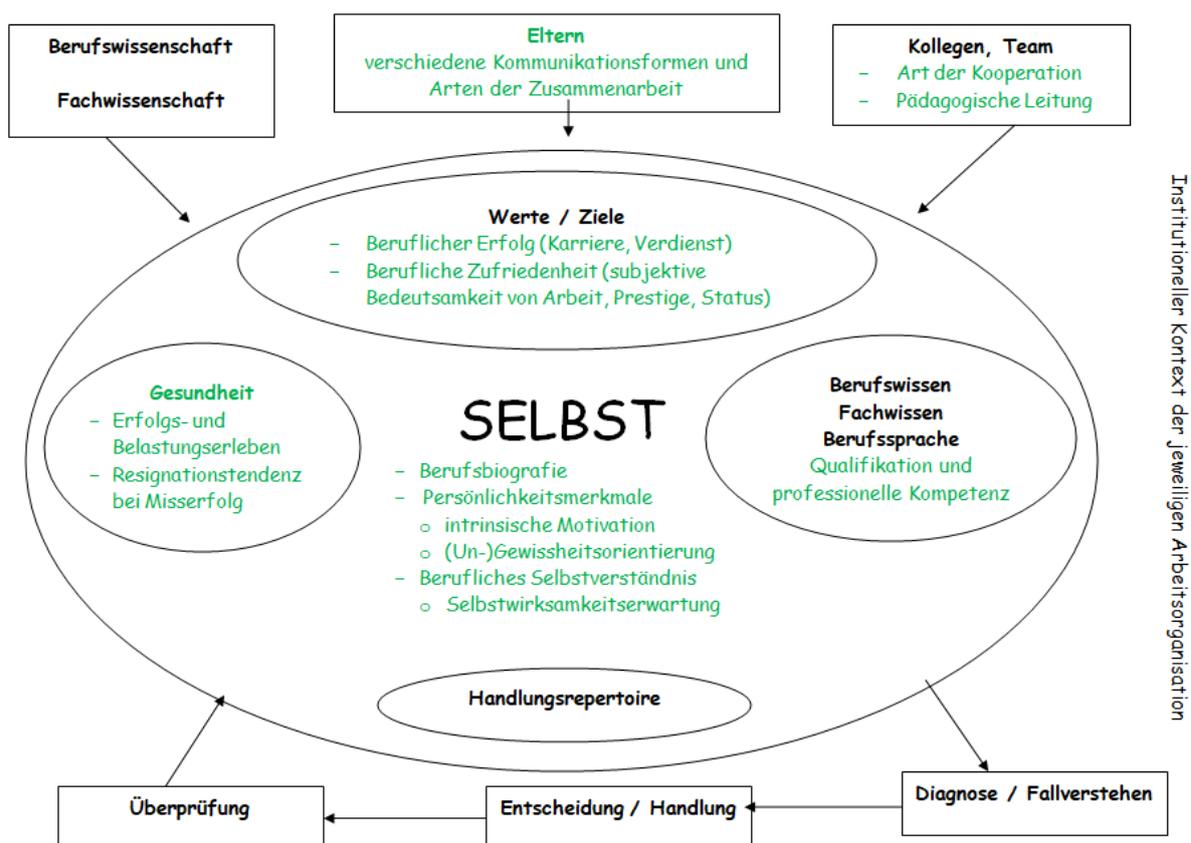


Abb. 14: Modell des erweiterten professionellen Selbst (eigene Darstellung, modifiziert nach dem Modell des professionellen pädagogischen Handelns von Bauer/Kopka/Brindt, 1996)

Den TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" wurden die unterschiedlichen Ansätze von **Berufs- und Fachwissenschaft** in den Bereichen Grund-

schulpädagogik und Erziehungsdienst im Rahmen der theoretischen Module vermittelt. Zur Zusammenarbeit mit den **KollegInnen im Team** ist besonders die Art der Kooperation sowie die pädagogische Leitung der Einrichtungen bedeutsam. Als weitere wichtige Faktoren der Arbeitsbedingungen sind in beiden Berufsfeldern die verschiedenen Kommunikationsformen und Arten der Zusammenarbeit mit den **Eltern** zu nennen.

Den Mittelpunkt des **beruflichen Selbst** bilden die Berufsbiografie, verschiedene Persönlichkeitseigenschaften wie die intrinsische Motivation und die Gewissheitsorientierung sowie das berufliche Selbstverständnis mit der Selbstwirksamkeitserwartung. Auch im Inneren des professionellen Selbst werden **Berufswissen, Fachwissen und Berufssprache** über die Inhalte der theoretischen Module abgedeckt, sodass sich im neuen Berufsfeld durch die Qualifikation eine professionelle Kompetenz entwickeln kann. Das **Handlungsrepertoire** bei der Arbeit in den Kindertagesstätten entspricht in einigen Teilen dem der Arbeit in der Grundschule. Neu mit aufgenommen wurde der **Gesundheitsaspekt**: so wirken sich das Erfolgs- und Belastungserleben sowie die Resignationstendenz bei Misserfolg auf das berufliche Selbst aus. Als **Werte und Ziele** beeinflussen die subjektive Bedeutung, die dem beruflichen Erfolg beigemessen wird, sowie die berufliche Zufriedenheit das berufliche Selbst.

2.1.4.3. Selbstwirksamkeitserwartung

Als weiteres Konstrukt zur Beurteilung des beruflichen Selbstverständnisses wurde die Selbstwirksamkeitserwartung herangezogen. Unter Selbstwirksamkeitserwartung wird die Überzeugung einer Person in ihre Fähigkeiten verstanden, die sie für die Organisation und Ausführung einer bestimmten Handlung benötigt (vgl. Bandura, 1997). Das Konzept geht zurück auf die sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001), nach der kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden, vor allem durch Handlungsergebniserwartungen (auch Konsequenzerwartungen genannt) und Selbstwirksamkeitserwartungen (auch Kompetenzüberzeugungen genannt) (vgl. Schwarzer, 2014, S. 662). Bandura übertrug das Konzept der Selbstwirksamkeit auf das Bildungswesen und beschreibt die Selbstwirksamkeit für die Bewältigung akademischer Anforderungen; demnach müssen sich Lehrkräfte als selbstwirksam erleben, um ihren SchülerInnen Selbstwirksamkeit zutrauen und konstruktive Lernprozesse anregen zu können. Die Selbstwirksamkeit ist auch für die Lehrer selbst wichtig, um in schwierigen pädagogischen Situationen handeln und ohne psychische Schädigung im Beruf verbleiben zu können (vgl. Bandura, 1997, S. 214 ff.). Bandura nennt vier wesentliche Quellen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen: eigene Erfolgserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) und Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung.

Schwarzer (1997) definiert Selbstwirksamkeitserwartung als die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können; hier sind jedoch nicht Aufgaben gemeint, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern es handelt sich um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. Die Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet also das Vertrauen in die eigene Kompetenz,

auch schwierige Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft lösen zu können und ist weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten einer Person. Sind jedoch Vorwissen oder Fähigkeiten nicht gegeben, so nutzt auch die Selbstwirksamkeitserwartung relativ wenig, da sie zu einer Überschätzung der eigenen Möglichkeiten führen kann.

Während die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung alle Lebensbereiche umfasst und eine allgemeine optimistische Einschätzung der Problemlösefähigkeiten ausdrückt, wird in der situationsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung eine "subjektive Gewissheit [beschrieben], eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Barrieren auftreten." (Schwarzer, 2014, S. 663 f.) Zwischen diesen beiden Polen liegen bereichsspezifische Konzepte wie die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern oder die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung; diese "beinhaltet Überzeugungen von Lehrern, Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern. Folgende Formulierung kann als typisch für die Lehrer-Selbstwirksamkeit angesehen werden: Ich weiß, dass ich es schaffen kann, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln." (Schwarzer, 2014, S. 662 ff.)

"Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Herausforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer umgesetzt werden. Ein in diesem Sinne kompetenter Umgang mit schulischen Anforderungen stellt sowohl für Lehrer als auch für Schüler eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches Wohlbefinden und für hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit dar." (Schwarzer, 2014, S. 662)

In einer Studie von Herzog über berufliche Veränderungen im Lebenslauf von Schweizer Grund- und HauptschullehrerInnen wurde die Selbstwirksamkeitserwartung als zentrale Ressource in Bezug auf die Bewältigung von Beanspruchungen im Lehrerberuf beschrieben (vgl. Herzog, 2014, S. 419). Um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen müssen wohldosierte Erfolgserfahrungen gemacht und die Erfolge den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden. Sieht man, dass sich Anstrengung auszahlt, fördert dies die Motivation und die Erfolge stärken wiederum die Selbstwirksamkeit.

"Die Konzentration auf Nahziele stellt eine wirksame Strategie für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit dar, weil eine sukzessive Erreichung von Teilzielen in kleinen Schritten zunehmende Hinweise des Könnens bzw. der Beherrschung einer bestimmten Fertigkeit zur Verfügung stellen, die allmählich Kompetenzüberzeugungen aufbauen und stabilisieren. Hierbei sind selbstgesetzte Ziele von Vorteil, da man sich ihnen mehr verpflichtet fühlt als fremdgesetzten Zielen." (Schwarzer, 2014, S. 669)

Schwarzer fasst die Forschungsergebnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit folgendermaßen zusammen: "Lehrer mit höherer Selbstwirksamkeit sind weniger kritisch gegenüber Schülern, die Fehler begehen, sie kümmern sich mehr um Schüler, die Lernprobleme haben und tendieren weniger dazu, schwierige Schüler auf Sonderschulen zu empfehlen. Darüber hinaus lehren sie innovativer und reflektierter, fühlen sich ihrem Beruf verpflichtet und wechseln weniger oft in andere Berufe. Selbstwirksamere

Lehrer wenden häufiger aktive Unterrichtstechniken an und sind offener für neue Unterrichtsstrategien, die den Bedürfnissen ihrer Schüler gerecht werden könnten. Des Weiteren ist die Selbstwirksamkeit von Lehrern ein guter Prädiktor für ihre realistische Bewertung der Ernsthaftigkeit von Lernproblemen bestimmter Schüler und für ihre Einschätzung eines Risikos für Schulversagen." (Schwarzer, 2014, S. 666). In ihrer eigenen Studie haben Schmitz und Schwarzer 2002 außerdem herausgefunden, dass sich selbstwirksamere Lehrer außerhalb ihrer Unterrichtszeiten signifikant mehr für die Schüler engagieren (vgl. Schwarzer, 2014, S. 665).

Schaarschmidt stellte in seiner Untersuchung zur Lehrer-Gesundheit fest, dass von der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrer auch abhängt, inwieweit aus den schulischen Belastungen ein positives oder negatives Beanspruchungserleben resultiert. Durch die Überzeugung, eine Aufgabe kompetent lösen zu können, wird die Stressbewältigung und die Berufszufriedenheit gefördert, was wiederum dem Burnout vorbeugt (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 20). Auch Schmitz und Schwarzer stellten innerhalb des bundesweiten Modellversuchs "Verbund Selbstwirksamer Schulen" fest, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht vereinbar mit einem beruflichen Burnout sind, sondern mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg einhergehen; hoch selbstwirksame Personen engagieren sich demnach im Beruf mehr und investieren mehr Zeit und Mühe in ihre Ziele. Schmitz und Schwarzer stellen die Vermutung auf, dass "überdauernde Persönlichkeitsmerkmale wie die Selbstwirksamkeit einen Protektivfaktor gegenüber dem beruflichen Ausbrennen darstellen." (Schwarzer, 2014, S. 667)

Schwarzer fasst zusammen, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit Lehrer vor gesundheitlichen Problemen mentaler und körperlicher Natur bewahrt und das Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht positiv beeinflussen kann, was zu einer positiven Lernumgebung führt (vgl. Schwarzer, 2014, S. 666). Lipowsky fügt dem noch hinzu, dass die Lehrerselbstwirksamkeit als bedeutendster Prädiktor für die berufliche Zufriedenheit mit der eigenen Kompetenzentwicklung angesehen werden kann (vgl. Lipowsky, 2003, S. 322, 372). Auch für den Kita-Bereich werden hohe Selbstwirksamkeitserwartungen als Resilienzfaktor im Umgang mit Arbeitsbelastungen gesehen und der positive Einfluss des Vertrauens in das eigene Können und die Kompetenzen auf den Umgang mit den Kindern bestätigt. Wie die Lehrkräfte so müssen auch die ErzieherInnen mit den vielfältigen Anforderungen und Belastungen im Arbeitsalltag effektiv umgehen können und das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit stellt eine wesentliche Grundlage für ihren beruflichen Erfolg dar (vgl. Rudow, 2017, S. 139). Um die Selbstwirksamkeitserwartung der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" überprüfen und vergleichen zu können, wurde in der vorliegenden Arbeit die Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Schmitz, 1999) adaptiert und die Items jeweils auf die Arbeit in der Grundschule und im Kindergarten angewendet. So lässt sich ein Vergleich der beiden Berufsfelder ziehen.

Nach der Vorstellung verschiedener Konstrukte zur Persönlichkeit, zu den Emotionen, zur Motivation und zu berufsbezogenen Überzeugungen, zum beruflichen Selbstverständnis sowie zur Selbstwirksamkeitserwartung sei jedoch abschließend angemerkt, dass einzelne Konstrukte nicht überschätzt

werden sollten und "keine Allheilmittel" (Schwarzer, 2014, S. 673) sind, sondern lediglich einzelne Elemente in einem größeren theoretischen Rahmen darstellen.

2.1.5. Arbeitsbedingungen

Wie oben bereits ausgeführt stellen die Arbeitsbedingungen einen wichtigen Faktor für die Beurteilung des beruflichen Selbstverständnisses, der beruflichen Zufriedenheit und Gesundheit dar. Unter "Arbeitsbedingungen" werden allgemein alle Faktoren bezeichnet, die bei einer konkreten Arbeitstätigkeit auf Leistungsfähigkeit, Gesundheit, Erlebnisformen usw. der Arbeitenden einwirken (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 50). Das Arbeitsengagement von MitarbeiterInnen ist besonders dann hoch, "wenn die Arbeitsbedingungen gut sind - beispielsweise dann, wenn Autonomie, Aufgabenvielfalt oder Unterstützung durch Vorgesetzte oder Kollegen erlebt wird." (AQUA, 2014, S. 104) Aus diesem Grund wurden die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Grundschule und Kindertagesstätte in der vorliegenden Studie besonders detailliert beleuchtet.

"Die Qualität der Arbeitsbedingungen ist für die Fachkräfte äußerst wichtig. Nur dann kann auch gute Arbeit geleistet werden und die Personen sind auch bereit, sich dafür einzusetzen. Erwartungsgemäß berichten Personen, deren Arbeitsbedingungen gut sind, von bedeutend mehr Engagement in ihrer Arbeit als Fachkräfte, die ihr Arbeitsumfeld eher schlecht beurteilen." (AQUA, 2014, S. 107)

Beim Vergleich der Arbeitsbedingungen zwischen Grundschule und Kindertagesstätte müssen die äußeren Rahmenbedingungen der jeweiligen Arbeitsstätte berücksichtigt werden. So hängt es stark von der jeweiligen Einrichtung und den KollegInnen bzw. dem Team ab, wie eine Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst diese bewertet. Schaarschmidt nennt beispielsweise folgende Einflüsse auf die Arbeitsbedingungen für Lehrer: Klassenstärke, Stoffumfang, Stundenzahl, Verteilung der Stunden, fachfremder Unterricht, Vertretungsstunden, Verhalten schwieriger Schüler und die Zusammenarbeit mit Eltern, KollegInnen und der Schulleitung. Aber auch die Art der Schule, der bauliche Zustand und das Umfeld sowie die Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien sind wichtig. Für den einzelnen Lehrer spielen die Bezahlung, der Gesundheitszustand, außerunterrichtliche Pflichten, die Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen, das berufliche Prestige und Image eine Rolle (vgl. Schaarschmidt, 2004, S. 168).

Lehrer in Deutschland verbringen im Regelfall nur einen Teil ihrer Arbeitszeit in der Schule. Bauer beschreibt die Lehrertätigkeit an einem "geteilten Arbeitsplatz", weil ein Teil der Arbeit in der Schule, Vorbereitungs- und Korrekturarbeiten hingegen überwiegend zu Hause erledigt werden. Da so keine Kontrolle über die häusliche Arbeitszeit möglich ist, wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte immer wieder kritisch diskutiert. In der Studie von Bauer et al. hat sich gezeigt, dass das tägliche Arbeitspensum, das Lehrer außerhalb der Schule vor allem zu Hause bewältigen, zwischen zwei und vier Stunden beträgt und vor allem die Abendstunden von 19 bis 23 Uhr stark genutzt werden (vgl. Bauer et al., 1996, S. 225). Allerdings bringt diese Form der Arbeitsorganisation einige Probleme mit sich:

"Diese Form der Arbeitsorganisation erschwert die Kooperation, birgt die Gefahr psychischer Belastungen, ist mit einer Reihe praktischer Probleme verbunden (Materialtransport, geringe Flexibilität bei technischen Problemen) und hat auch negative Auswirkungen auf den Arbeitsrhythmus. Es besteht eine Tendenz, die Arbeitszeit in der Schule in einem Block zu verdichten, in dem dann Phasen der Ruhe, des Rückzugs, der Besinnung, der Planung und Vorbereitung, der Muße und Entspannung fehlen. Diesem Arbeitszeitblock in der Schule steht dann der Arbeitszeitblock zu Hause gegenüber, in dem Unterricht vorbereitet und Leistungserfolg überprüft wird, in dem Materialien erstellt und beschafft werden, telefonische Gespräche geführt und Unterrichtsbeispiele archiviert werden." (Bauer et al., 1996, S. 245)

Auch zu den Arbeitsbedingungen von ErzieherInnen existieren einige Studien. Die erste breit angelegte empirische Untersuchung in Gesamtdeutschland zu Fragen pädagogischer Qualität in Kindergärten und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern wurde von 1998 unter dem Titel "Wie gut sind unsere Kindergärten" von Wolfgang Tietze veröffentlicht (vgl. Tietze, 1998, S. 10). Diese Untersuchung basiert auf dem Konzept pädagogischer Qualität, das auf den drei Komponenten pädagogische Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität beruht.

(1) Pädagogische Orientierungsqualität: Diesem Bereich liegt nach Tietze et al. die Auffassung zugrunde, dass sich die Betreuung von Kindern im Kontext einer bestimmten pädagogischen Vorstellungswelt der jeweils betreuenden Erwachsenen vollzieht, in die gesellschaftlich-kulturelle Orientierungen und individuelle Erfahrungen eingehen - und zwar gleichgültig, ob die Kinder in der Familie oder in einer öffentlichen Einrichtung betreut werden. Die Orientierungsqualität bezieht sich also auf die pädagogisch bedeutsamen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen von den befragten Erzieherinnen und Müttern. Diese schließen Vorstellungen über die kindliche Entwicklung und darüber, wie diese unterstützt werden kann ebenso ein wie pädagogische Ziele, Normen und Überzeugungen bezüglich angemessener pädagogischer Maßnahmen oder der Rolle von Familie und Kindergarten für das Kind (vgl. Tietze, 1998, S. 340).

"Diese pädagogische Orientierungsqualität stellt ein mehrdimensionales Konstrukt dar, das sachbezogene Wissens- und Überzeugungselemente wie Auffassungen über die Entwicklung von Kindern ebenso beinhaltet wie normative Orientierungen bezüglich angemessener Formen und Ziele der pädagogischen Interaktion mit Kindern oder auch Auffassungen darüber, wie das Zusammenspiel bei der für moderne Gesellschaften charakteristischen Verantwortungsteilung zwischen Familie und Einrichtung für das Kind zu organisieren sei." (Tietze, 1998, S. 102)

Tietze et al. befragten sowohl Mütter als auch ErzieherInnen zu drei Subbereichen:

- zu ihren Entwicklungsvorstellungen (Entwicklungserwartungen, z.B. in welchem Alter des Kindes sie bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten erwarten und Entwicklungsunterschiede, z.B. Zurückzuführen auf Vererbung oder Erziehung)
- zu ihren Erziehungseinstellungen (Bedeutung bestimmter Erziehungsziele zur Mitte und am Ende der Vorschulzeit, für angemessen gehaltene Erziehungsmaßnahmen)
- zu den Kindergarteneinstellungen (vorrangige Aufgaben und Qualitätsaspekte des Kindergartens) (vgl. Tietze, 1998, S. 102).

(2) Strukturqualität: Strukturmerkmale sind die pädagogisch relevanten und zeitlich stabilen Rahmenbedingungen sozialer, personaler und räumlich-materieller Art, die vorwiegend politisch reguliert werden, z.B. die Gruppengröße, ErzieherIn-Kind-Schlüssel, Qualifikation der Betreuungspersonen, Vorbereitungszeit, Material und Räumlichkeiten, Alterszusammensetzung etc. (vgl. Tietze, 1998, S. 172, 225, 341, Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 69). Roßbach fasst zusammen, dass eine gute Strukturqualität (besonders Gruppengröße, Betreuer-Kind-Relation und Qualifikation der Betreuungspersonen) für die kognitive Entwicklung, für die Schulleistungen sowie für die Entwicklung von Sozialkompetenzen förderlich ist und das Ausmaß an Verhaltensproblemen reduziert (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 131, 145). Es hat sich zwar bei den Forschungsergebnissen zu den Strukturmerkmalen kein einzelner bedeutsamer Aspekt herauskristallisiert, jedoch stehen Verbesserungen der Strukturmerkmale insgesamt in Verbindung mit einer besseren kindlichen Entwicklung. So gelten Maßnahmen zur Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Betreuungspersonen als erfolgversprechend, was wieder auf den Punkt der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung hinweist (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 166).

"In einer Untersuchung von Howes (1997) geht ein höheres Qualifikationsniveau der Betreuungspersonen (hier ein universitärer Abschluss) einher mit einem höheren Ausmaß an Feinfühligkeit der Betreuungsperson und Responsivität gegenüber dem Kind. Befürchtungen, dass ein Zuviel an wissenschaftlicher Ausbildung schädlich sei für einen einfühlsamen Umgang mit dem Kind, werden in dieser Untersuchung damit widerlegt." (Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 166)

(3) Prozessqualität: Als Prozessqualität definiert Tietze (1998, S. 225) das Gesamt des pädagogischen Umgangs mit dem Kind und den Erfahrungen, die dieses mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt im Kindergartenalltag macht; die Prozessqualität bezieht sich auf alle pädagogischen Prozesse, die in der Kindergartengruppe oder in der Familie auftreten. Der Begriff erstreckt sich also auf die Art der Interaktionen, in die das Kind mit Erwachsenen und anderen Kindern einbezogen ist, die Anregungen und Unterstützungen, die das Kind erfährt, und die Aktivitäten und Erfahrungen, an denen das Kind in seiner räumlichen und sozialen Umgebung teil hat. Tietze et al. bezeichnen den Bereich der Prozessqualität als multifaktoriell bedingtes Phänomen und als Zentralbereich pädagogischer Qualität, über den die beiden anderen Qualitätsaspekte im Sinne von Entwicklungsanregungen an die Kinder weitergegeben werden (vgl. Tietze, 1998, S. 225, 284, 342).

"So können beispielsweise für die Entwicklung von Kindern günstige Einstellungen und Orientierungen der Erzieherinnen (als Aspekte der Orientierungsqualität) oder ein günstiger Erzieher-Kind-Schlüssel in der Gruppe (als Aspekt der Strukturqualität) nur dann bei den Kindern entwicklungsfördernd wirksam werden, wenn sie sich in entsprechenden pädagogischen Interaktionen der Erzieherinnen und entsprechenden Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder niederschlagen." (Tietze, 1998, S. 226)

Nach Roßbach ist nicht so sehr die globale Prozessqualität bedeutend, sondern eher der Charakter und die Färbung der Interaktionen der Betreuungspersonen mit dem Kind bzw. die Enge der Bezie-

hung zwischen Betreuungsperson und Kind (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 131). Tietze et al. stellen als Ergebnis ihrer Studie fest, dass die pädagogische Qualität der Kindertagesstätten eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung und Förderung der Kinder hat und sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Kindergartengruppen zeigen (vgl. Tietze, 1998, S. 337 f.).

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft befragte im Frühjahr 2007 im Rahmen der Kita-Studie "Wie geht's im Job?" mehr als 2.000 deutsche Erzieherinnen und Erzieher zur Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit in Kindertageseinrichtungen. Als Resultate lassen sich folgende Merkmale festhalten: Die meisten Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen haben einen Fachschulabschluss, der Anteil der hochschulausgebildeten Fachkräfte ist jedoch gering. Nur von den LeiterInnen verfügen etwa 20% über einen Hochschulabschluss. Viele der ErzieherInnen sind teilzeitbeschäftigt, die meisten von ihnen finden dies jedoch aufgrund ihrer familiären oder persönlichen Situation auch gut so (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, S. 46).

Im Bereich der Arbeitsbedingungen können weiterhin auch einzelne Aspekte herausgegriffen und verglichen werden. Ein Bereich, der sich bei der Arbeit in der Grundschule von der Arbeit in der Kindertagesstätte unterscheidet, ist die Elternarbeit. Welche konkreten Formen die Elternarbeit annimmt und wie die Kontakte mit den Eltern in den Arbeitsalltag eingebettet sind, differiert dabei in den verschiedenen Einrichtungsarten. Elternbriefe und -mitteilungen, Sprechstunden, Elternabende und andere Veranstaltungen der Einrichtungen zählen aber zu den gebräuchlichen Formen der Elternarbeit sowohl in den Grundschulen als auch in den Kindertagesstätten; in den Kindertagesstätten finden dazu noch mehr oder weniger ausführliche Gespräche beim Bringen und Abholen der Kinder, sogenannte "Tür-und-Angel-Gespräche" statt. In einer Studie über ErzieherInnen in evangelischen Kindergärten im Raum Niedersachsen fand Kahle heraus, dass für die ErzieherInnen in Elterngesprächen "Ereignisse des Kindergartenalltags Vorrang [haben]: Erlebnisse des Kindes, Aktivitäten der Einrichtung, aber auch Erziehungsschwierigkeiten mit Kindern. Mit nur geringem Abstand folgen allgemeine pädagogische Themen, etwa Fragen zur Schulvorbereitung, Beratung von Eltern in Erziehungsfragen oder die erzieherische Arbeit des Kindergartens." (Kahle, 2000, S. 157) Kahle stellt auch fest, dass immerhin fast die Hälfte der befragten ErzieherInnen die Elterngespräche als überwiegend problematisch empfinden (vgl. Kahle, 2000, S. 162).

Zu den Arbeitsbedingungen zählt ebenfalls die Möglichkeit, an Fortbildungen teilzunehmen und sich weiter zu qualifizieren. Bauer et al. sehen im Besuch von Fortbildungsveranstaltungen ein wichtiges Mittel zur Weiterentwicklung der pädagogischen Professionalität (vgl. Bauer et al., 1996, S. 227). Von öffentlichen Bediensteten - also sowohl von verbeamteten als auch von angestellten Lehrkräften - wird Engagement bei der Erfüllung ihrer dienstlichen Tätigkeit erwartet, darunter zählt der Erhalt der bestehenden Qualifikation; dieser soll durch regelmäßige Fortbildungen gesichert werden.

"Während für den tarifvertraglichen Bereich grundsätzlich die hohe Bedeutung des Erhalts eines "hohen Qualifikationsniveaus und lebenslangen Lernens" als im "gemeinsamen Interesse von Beschäftigten und Arbeitgebern" liegend beschrieben wird, wird für den Beamtenbereich

noch von einer durch Gesetz festzulegenden - und im Zweifel nachzuweisenden - Fortbildungspflicht für Lehrkräfte ausgegangen." (Füssel, 2014, S. 132)

Die GEW-Kita Studie zeigt, dass 30% der pädagogischen Fachkräfte eine Zusatzqualifikation absolvierten, wobei hier der thematisch-inhaltliche Rahmen sehr weit gestreut ist. Die Weiterbildungsbereitschaft der ErzieherInnen ist hoch, sie halten sich zu aktuellen Themen auf dem Laufenden und werden von den Einrichtungen bei ihren Weiterbildungsaktivitäten unterstützt. Allerdings führt der Erwerb von Zusatzqualifikationen nicht zu einer Einkommensverbesserung (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, S. 46).

Neben den Aspekten der Bezahlung, der Aufstiegsmöglichkeiten sowie dem Zeitdruck, auf die in Kapitel 2.3.4 bei der Darstellung der beruflichen Zufriedenheit näher eingegangen wird, könnten an dieser Stelle noch unzählige weitere Arbeitsbedingungen vergleichend aufgezählt werden, die ebenfalls in mehr oder minder starker Weise die Arbeit in den Grundschulen und Kindertagesstätten beeinflussen, aufgrund des begrenzten Umfangs und der besseren Übersichtlichkeit der Arbeit wird darauf jedoch an dieser Stelle verzichtet. Ein überaus bedeutender differierender Aspekt wird jedoch im Folgenden noch ausführlicher dargestellt: die Kooperation im Team bzw. im Kollegium und die Arbeit in multiprofessionellen Teams in den Kindertagesstätten, zu denen auch die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst beitragen.

2.1.5.1. Kooperation und die Arbeit in multiprofessionellen Teams

Der Begriff Kooperation wird in verschiedenen Forschungsarbeiten unterschiedlich definiert und verwendet, wobei sich sowohl die Inhalte als auch die Ausprägungsformen von Kooperation voneinander unterscheiden (vgl. Fussangel, 2014, S. 850). Fuchs-Heinritz definiert "Kooperation" als das allgemeine gesellschaftliche Verhältnis, in dem die Menschen in ihrer Arbeit aufeinander angewiesen sind: Produkte und Dienstleistungen können nur durch die Zusammenarbeit mehrerer Menschen erstellt werden (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 375). Gräsel und Fussangel halten die Definition von Spieß (2004) für gut auf die Lehrertätigkeit übertragbar: "Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist international, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet." (Spieß, 2004, S. 199) Das ISB Bayern definiert Kooperation folgendermaßen:

"Aus pädagogischer Sicht:

- *Zusammenarbeit von mindestens zwei Personen*
- *Eigenverantwortliches Arbeiten außerhalb der Kooperation*
- *Erfolgreiche zwischenmenschliche Aktionen*
- *Miteinander handeln, etwas herstellen, verändern*
- *Kooperationsfelder klar definieren*
- *Gemeinsames Handeln fördert eine vielschichtigere Lösung komplexer Aufgabenstellungen."* (ISB Bayern, 2006, S. 28)

In der internationalen Grundschul-Lese-Studie (IGLU) wurde festgestellt, dass in Deutschland 53 % der Grundschulen ein offizielles Kooperationskonzept haben und dieser Wert im internationalen Mittelfeld liegt (vgl. Radisch & Steinert, 2005). Zur Forschung über Lehrerkooperation trugen die amerikanischen Soziologen Lortie (1975) und Weick (1982) mit ihren Arbeiten bei, indem sie feststellten, dass Lehrkräfte durch wenig überlappende Aufgaben und durch die räumliche Abgeschlossenheit relativ viel Unabhängigkeit und Autorität bei der Ausübung ihres Berufes haben. Weitergeführt wurden die Forschungsbemühungen zur Kooperation von Rosenholtz (1991), die sich mit der sozialen Organisation von Schule und mit der Analyse von Lehrerkooperation in dieser Organisation beschäftigte und der qualitativen Studie von Little (1982, 1990), in der schon früh verschiedene Kooperationsformen beschrieben werden (vgl. Fussangel, 2014, S. 849 f.). Im Rahmen der Schulentwicklung werden mit einer Kooperation zwischen Lehrkräften folgende Ziele verbunden:

- die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität,
- die Implementation von Innovationen in der Schule, da Forschungen zeigten, dass kooperierende Lehrkräfte eher bereit sind, Innovationen im Unterricht umzusetzen und sich diesbezüglich zu engagieren,
- die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie
- der Ausbau und die Entwicklung von Ganztagschulen (vgl. Fussangel, 2014, S. 854).

Hargreaves (1994) fasst die Kooperationsziele folgendermaßen zusammen: Kooperation führt zu einer erhöhten Effektivität von Schule im Sinne eines verbesserten Lernens der Schülerinnen und Schüler, reduziert die Belastung von Lehrkräften, fördert die Motivation, z.B. in Bezug auf einzuführende Innovationen sowie die Reflexion der eigenen Tätigkeit als Lehrperson und erhöht somit die Gelegenheiten, von Kolleginnen und Kollegen zu lernen (vgl. Fussangel, 2014, S. 846). Der Begriff der Kooperation umfasst verschiedene Faktoren, wie z.B. die Arten und Häufigkeiten der Treffen der Lehrkräfte, verschiedene Inhalte der Kooperation oder auch die Wichtigkeit, die Lehrkräfte der Zusammenarbeit beimessen. Bei der praktischen Umsetzung können nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel folgende Kooperationsformen unterschieden werden:

- der Austausch,
- die gemeinsame (arbeitsteilige) Planung der Arbeit und
- die kokonstruktive Kooperation.

"Diese Kooperationsformen beziehen sich dabei auf die Unterrichtsebene und beschreiben verschiedene Tätigkeiten, in denen z.B. die Lehrkräfte eines Faches (auf verschiedenen Ebenen) zusammenarbeiten und so gemeinsam ihren Unterricht betrachten und weiterentwickeln." (Fussangel, 2014, S. 851)

Da die Form des Austauschs die Autonomie der einzelnen LehrerInnen am wenigsten einschränkt und nur wenig Zeit und Vertrauen in Anspruch nimmt, lässt sie sich im schulischen Alltag am einfachsten realisieren. Damit alle Lehrer auf dem gleichen Informationsstand sind, ist der Austausch von Informationen und Material wichtig, er erfordert aber keine spezifischen Ziele in Bezug auf die Kooperationsstätigkeit.

Eine gemeinsame Planung der Arbeit erfordert schon die Verständigung über gemeinsame Ziele; dabei müssen die Lehrkräfte ihre Arbeit so organisieren, dass jeder einen Teilbereich bearbeitet und gleichzeitig alle auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Da LehrerInnen ihre Arbeit normalerweise alleine planen, stellt diese gemeinsame Organisation und Strukturierung oft eine Herausforderung dar, die aber, wenn sie gelingt, die Arbeit insgesamt ökonomischer macht. Bei der Kokonstruktion, der dritten Kooperationsform, arbeiten die Lehrkräfte intensiv bei bestimmten Themengebieten zusammen, erschließen beispielsweise gemeinsam neue Inhalte oder entwickeln gemeinsam Standards für ihren Unterricht. Diese Form der Kooperation bedarf im Vergleich zu den anderen beiden Formen mehr Zeit und mehr gegenseitiges Vertrauen (vgl. Fussangel, 2014, S. 851) und wird nach Bauer et al. deutlich seltener umgesetzt als der Austausch oder die gemeinsame Arbeitsplanung (vgl. Bauer et al., 1996, S. 100 f.).

"Parallel zu den dargestellten Kooperationsformen lässt sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften auf verschiedenen hierarchischen Ebenen beschreiben. Diese Perspektive läuft gewissermaßen quer zu der Betrachtung verschiedener Formen der Zusammenarbeit und berücksichtigt die Frage, mit wie vielen und mit welchen Personengruppen zusammengearbeitet wird." (Fussangel, 2014, S. 852)

Manche Kooperationszusammenhänge - beispielsweise Lehrerkonferenzen - sind im schulischen Alltag institutionalisiert, andere sind weniger institutionalisiert; diese sind für die Unterrichts- und Schulentwicklung häufig von größerer Bedeutung. So stellt die enge Kooperation in Form eines Tandems oft eine gute Ausgangslage für erweiterte Kooperationskontexte dar. Auch durch den Ausbau der Ganztagschulen entstehen neuartige Kooperationsformen, die nicht nur Lehrer, sondern auch das weitere pädagogische Personal umfassen (vgl. Fussangel, 2014, S. 852 f.). Häufig spricht man in diesem Zusammenhang von multiprofessionellen Teams, da hier Kooperationspartner aus verschiedenen Berufssparten zusammenarbeiten. Die Ausbildung und Qualifizierung von Grundschullehrkräften für den Erziehungsdienst und deren Einsatz in den Kindertagesstätten trägt zur Bildung von multiprofessionellen Teams bei. Ähnlich wie im folgenden Beispiel für die Frühpädagogen beschrieben wird, benötigen auch die Grundschullehrkräfte bei ihrer Tätigkeit in den Kitas Zeit für die Eingewöhnung im neuen Team:

"Das Finden der eigenen Identität als Frühpädagogin braucht vor allem Zeit und Gelegenheit für die fachliche Auseinandersetzung im Team. Wünschenswert wäre die Unterstützung durch eine erfahrene, behutsame Gesprächsleitung. (...) In heterogenen Teams, in denen Frühpädagoginnen und "klassische" Erzieherinnen zusammenarbeiten, besteht umso mehr die Notwendigkeit, eigene Verhaltensmuster und Kommunikationsstrukturen durchschauen zu lernen, um sich von ihnen lösen und aufeinander zu bewegen zu können. (...) Wenn Unverständnis und Befremdung überwunden werden, können sich die Stärken "klassischer Erzieherinnen" und die der Frühpädagoginnen ergänzen und zur Basis lebendiger Lernorte für Kinder werden." (Nicolai & Schwarz, 2008, S. 230)

Wie die FrühpädagogInnen brauchen auch die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst Zeit und Gelegenheit zur fachlichen Auseinandersetzung im Team und die Unterstützung einer erfahrenen

Anleitung, um in den multiprofessionellen Teams anzukommen und mit ihren neuen KollegInnen gut zusammenarbeiten zu können.

Studierende der Fachakademie für Sozialpädagogik des Caritasverbandes München und Freising (FAKS) befragten 128 Studienkolleg/innen zum Thema "Bunte Teams - Erzieher/innen-Stellen mit Grundschullehrer/innen besetzen" in einem Fragebogen:

Fragen	Ja	Nein
<i>Findest du es gut, dass Grundschullehrer als Erzieher angestellt werden?</i>	9,5 %	90,5 %
<i>Glaubst du, dass Lehrer dafür gleichwertig bzw. besser qualifiziert sind?</i>	8,0 %	92,0 %
<i>Wird unser Berufsbild dadurch in der Öffentlichkeit herabgestuft?</i>	77,0 %	23,0 %
<i>Sollten Lehrer, die als Erzieher angestellt werden, genauso viel verdienen wie wir?</i>	61,0 %	39,0 %

Abb. 17: Umfrage zum Thema "Bunte Teams" (FakS Caritasverband München/Freising; in: Neuhofer/Barth/Crachi/Göbel, 2012, S. 72)

Allerdings kann die Fragestellung bei dieser Umfrage nicht als objektiv bezeichnet werden: so wurde den Befragten beispielsweise nicht einmal erläutert, dass diese GrundschullehrerInnen eine 6-monatige Zusatzausbildung für den Erziehungsdienst durchlaufen haben. Auch die Auswertung der Fragen bleibt sehr oberflächlich, im Gegensatz zu den 128 Auszubildenden der Fachakademie wurde nur eine einzige Lehramtsstudentin nach dem ersten Staatsexamen befragt, die dem Thema "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" ebenfalls sehr kritisch gegenüberstand (vgl. Neuhofer et al., 2012, S. 72 f.). Aus den genannten Gründen wird diese Befragung, obwohl sie inhaltlich sehr gut zum Thema der vorliegenden Studie passt, nicht in die Problemstellung einbezogen. Die Umfrage lässt aber auf die Skepsis angehender ErzieherInnen gegenüber den Fähigkeiten von Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst schließen.

In der deutlich repräsentativeren GEW-Kita-Studie wird allgemein ein gutes Arbeitsklima in den Kindertagesstätten bestätigt; die hier befragten pädagogischen Fachkräfte können sich nach eigenen Angaben auf ihre KollegInnen und die Leitung verlassen, unterstützen sich gegenseitig, werden ausreichend über alle wichtigen Geschehnisse in der Einrichtung informiert und können an der Gestaltung des Arbeitsalltags sowie der Einrichtungskonzeption teilhaben (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, S. 46).

Grundschule und Kindergarten sind zwei verschiedene Sozialisationsinstanzen, die sich in ihren curricularen und pädagogischen Orientierungen unterscheiden, für Kinder aber in ihrer Entwicklungsbiografie verbunden sind. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird als Transition bezeichnet. Wie im Kinder- und Jugendbericht gefordert, soll auf die Bewältigung solcher Transitionen zwischen verschiedenen Einrichtungen im Lebenslauf eines Kindes ein besonderes Augenmerk gelegt werden (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 165, Tietze, 1998, S. 206). Für die Zusammenarbeit der Kindertagesstätten mit den Grundschulen werden beispielsweise folgende Kontaktformen genannt: Treffen der Einrichtungs- und Schulleitungen, wechsel-

seitiger Austausch von Informationen über die pädagogische Arbeit, gemeinsame Beratungen über die Vorbereitung der Kinder auf den Übergang in die Schule, gegenseitige Hospitationsbesuche, Besuch der Kindergartenkinder in der Schule und umgekehrt, gemeinsame Feste (vgl. Tietze, 1998, S. 216 f.). Der Wandel der Kindheit beeinflusst die Arbeit in beiden Berufsfeldern: die steigende Zahl sowohl von Einzelkindern als auch von alleinerziehenden oder geschiedenen Eltern, das Leben in Patchwork-Familien, die Berufstätigkeit beider Elternteile, der Umgang mit Asylanten- und Flüchtlingskindern, die Integration von behinderten Kindern sowie der Einfluss der neuen Medien auf die frühe Kindheit erfordern ein Miteinander sowohl in den Kita-Teams als auch in den Kollegien der Grundschule, eine Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Institutionen (vgl. Kahle, 2000, S. 171). Bereits dieser kurze Umriss verdeutlicht die Komplexität der Erwartungen und das Erfordernis der für die Umsetzung der Ziele notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen der Mitarbeiter. Da Grundschullehrkräfte nach der erfolgreichen Absolvierung des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" vielfältige Erfahrungen in beiden Berufsfeldern und damit genau diesem sensiblen Übergangsbereich haben, sind sie - sowohl für die Arbeit mit den Vorschulkindern in den Kindertagesstätten als auch für die Arbeit mit den Schulanfängern - bestens qualifiziert, können ihre KollegInnen in den Grundschulen und Kindertagesstätten in diesem Bereich sehr gut unterstützen und tragen zur Bildung multiprofessioneller Teams in den Einrichtungen bei.

2.1.6. Berufliche Belastungen und Burnout

Neben den persönlichen Voraussetzungen, Kompetenzen, Qualifikationen und den Arbeitsbedingungen wirken sich auch die beruflichen Belastungen und die damit verbundene Gesundheit auf die berufliche Zufriedenheit aus. Schaarschmidt definiert Gesundheit weit gefasst nicht nur als körperliche Unversehrtheit und emotionales Wohlbefinden, sondern auch als Erleben von beruflicher Kompetenz und Motivation (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 37).

"Die emotionale Stabilität und die Aneignung adäquater Handlungsmuster sind entscheidende Bedingungen der pädagogischen Handlungskompetenz, die in einer Wechselwirkung zur psychischen Gesundheit gesehen wird. Handlungskompetenz wie psychische Gesundheit stellen schließlich wesentliche Bedingungen für den Auftritt positiver Beanspruchungsreaktionen." (Barth, 1992, S. 52)

Rudow stellt fest, dass Belastungen - je nach verfügbaren Ressourcen in der Arbeitsorganisation und Arbeitsstruktur und je nach persönlichem Befinden - zu positiven oder negativen Beanspruchungsreaktionen führen. Diese können im negativen Sinn Stress, Ermüdung, Monotonie oder Sättigung sein und ziehen entsprechende Folgen für die Arbeitszufriedenheit nach sich. Ein solches negatives Belastungserleben kann bis zum Burnout führen (vgl. Rudow, 2004, S. 8). Barth definiert Burnout als ein Syndrom, das sich aus drei Faktoren zusammensetzt: Dehumanisierung, emotionale Erschöpfung und verminderte persönliche Befriedigung bei der Arbeit (vgl. Barth, 1990, S. 333). Dehumanisierung - auch als Depersonalisierung bezeichnet - ist eine abgestumpfte und gefühllose Grundhaltung gegenüber Kollegen und anderen Kontaktpersonen im Berufsfeld, verbunden mit negativen Gefühlen ge-

genüber den Schülern. Häufig kommen auch Schuldgefühle auf und mit der Arbeit verbundene Unannehmlichkeiten werden gemieden; die eigene Arbeit wird auf das Notwendigste reduziert. Das Gefühl der emotionalen Erschöpfung und des ausgelaugt seins resultiert aus dem Umgang mit anderen Menschen. Eine Überforderung durch Zeit- und Verantwortungsdruck sowie unklare Erfolgskriterien und mangelndes Feedback begünstigen die emotionale Erschöpfung. Besonders im Lehrerberuf wird das Gefühl beschrieben, nie fertig zu sein und ständig irgendetwas hinterherzulaufen.

"Fast immer kommt neben der Klage über Erschöpfung ("ausgelaugt", "verschlissen sein") die Klage über das Zeitproblem im Beruf: "Ich bekomme nichts mehr geregelt", "ich werde nicht mehr fertig", "alles wird mir zu viel", "ständige Hetze und Anspannung", "ich kann Beruf und Freizeit nicht trennen". Bemerkenswerterweise klagt Vergleichbares keiner der vielen LKW-Fahrer, die wir als Patienten haben, auch wenn diese oftmals 90 Stunden pro Woche unterwegs sind. Es scheint also mehr als nur die Zeit-Belastung zu sein, die dieses "Zeitnot-Gefühl" verursacht." (Dr. med. Peter Vogt in Schaarschmidt, 2005, S. 127)

Die reduzierte Leistungsfähigkeit hängt mit einem Kompetenzverlust und der subjektiven Handlungsfähigkeit zusammen; die eigene Wirksamkeit wird negativ beurteilt und die Erfolgsaussichten der eigenen Arbeit werden als gering eingeschätzt. Im Burnout-Endstadium sind die Werte aller drei Dimensionen erhöht (vgl. Bauer et al., 1996, S. 104). Bauer beschreibt, dass der Berufseinstieg häufig sehr gut verläuft, dass Mitarbeiter sich unentbehrlich fühlen, freiwillig unbezahlte Mehrarbeit leisten - und als Lehrer für ihre Schüler leben. Auf diese Phase folgt die Desillusionierung - der Übergang vom "Entflammt-Sein" zum "Ausbrennen": die LehrerInnen gehen auf Distanz zu ihren Schülern und benutzen Stereotypen zur Klassifizierung. In der folgenden Phase treten Depressionen und Aggressionen auf, die sich sowohl gegen das System als auch gegen einzelne Interaktionspartner oder sich selbst richten können. Nach außen zeigt sich diese Phase in psychosomatischen Beschwerden, selbstschädigenden Handlungen, Humorlosigkeit, reduzierter Selbstachtung, Bitterkeit und Apathie (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 93, Bauer et al., 1996, S. 20).

"Die emotionale Erschöpfung geht einher mit einem Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit, die sich in Ungenauigkeit, Desorganisation, Unfähigkeit zu klaren Anweisungen und Gedächtnisschwäche manifestiert. Motivation und Kreativität gehen verloren. Die betroffene Person entwickelt keine arbeitsbezogenen Phantasien mehr und verhält sich unflexibel." (Bauer et al., 1996, S. 20)

Auch informelle soziale Kontakte werden reduziert und Hobbys und Interessen einfach aufgegeben; so geraten die betroffenen Menschen "in einen Teufelskreis sich selbst verstärkender negativ erlebter Erfahrungen." (Bauer et al., 1996, S. 20) Hoffnungslosigkeit, ein Gefühl der Sinnlosigkeit, Verzweiflung bis hin zu Selbstmordabsichten bilden das Endstadium eines Burnouts. Das Ausgelaugt- oder Ausgebranntsein der Lehrkräfte wirkt sich durch den schlechten Unterricht natürlich auch negativ auf die Schüler aus, die so nur geringe Lernfortschritte machen oder sich nicht angemessen am Unterricht beteiligen; diese Disziplinprobleme frustrieren wiederum die Lehrer, so entsteht der zweite Teufelskreis des Burnout. Diese Teufelskreise können jedoch durch innere oder äußere Veränderungen aufgehalten werden. Burnout hat vielfältige Entstehungsursachen und ist multidimensional be-

dingt. Neben personellen Faktoren wie der persönlichen Arbeitsorganisation, der Stressverarbeitung und der eigenen Erwartungshaltung sind auch äußere Belastungsfaktoren wie Unterrichtsverpflichtung, Größe und Heterogenität der Lerngruppe und die Vielfalt der zusätzlichen Aufgaben entscheidend. In der Schweizer Studie von Albisser und Kirchhoff (2009) wurde festgestellt, dass das Belastungserleben einerseits einer hohen interindividuellen Stabilität unterliegt, andererseits aber deutlich durch berufsphasenspezifische Entwicklungsaufgaben bestimmt wird. Die Bearbeitung dieser Aufgaben erklärt das Belastungserleben dementsprechend mehr als motivationale Komponenten oder selbstregulatorische Bewältigungsmuster (vgl. Keller-Schneider, 2014, S. 396). Bauer et al. gehen davon aus, dass besonders die Lehrer Burnout gefährdet sind, "die sich in komplexen sozialen Situationen unsicher fühlen und Schwierigkeiten haben, soziale Strukturen durch entsprechendes Management in ihren Lerngruppen hervorzurufen." (vgl. Bauer et al., 1996, S. 21) Da jeder Mensch jede Situation anders erlebt, wirken sich äußere Faktoren bei jedem Menschen anders aus.

"Burnout ist kein Phänomen, das plötzlich und unvorbereitet aus heiterem Himmel auftritt, sondern ein längerer Prozess als Folge einer ganzen Kette von Erlebnissen und Fehlbeanspruchungen, wie Frustrationen, misslungenen Handlungszusammenhängen, ausbleibenden Belohnungen und fehlenden Feedbacks." (Bauer et al., 1996, S. 105)

So sind TeilzeitlehrerInnen mit ihrem Beruf zufriedener als VollzeitlehrerInnen, da sie entweder in ihrer Familie besonders engagiert sind oder anderen Nebenbeschäftigungen nachgehen; eine andere Beschäftigung neben dem Beruf verhindert also scheinbar die volle Konzentration auf die berufliche Tätigkeit und beugt so dem Burnout vor (vgl. Bauer et al., 1996, S. 106). Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die subjektiv wahrgenommene Belastung und die Arbeitszufriedenheit verbunden mit der sozialen Unsicherheit als entscheidende Ursachen für Burnout bezeichnet werden können. Ein sozial unsicherer Lehrer beurteilt eine schwierige Situation mit großer Wahrscheinlichkeit negativer als ein sozial sicherer Lehrer. Im Berufsumfeld Schule können die fehlende Anerkennung, Rückmeldung und Unterstützung der Lehrer durch die Schüler, die Öffentlichkeit, die Kollegen und die Schulleitung die Burnout-Gefährdung vergrößern (vgl. Bauer et al., 1996, S. 107, Keller-Schneider, 2014, S. 396). Die Berufsgruppe der Lehrer wird deshalb als Prototyp der helfenden (einseitig gebenden) Berufe insgesamt als besonders Burnout gefährdet eingestuft (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 19).

In seiner aktuellen, sehr breit angelegten Lehrer-Belastungsstudie ermittelte Schaarschmidt 2005 das Arbeitsengagement, die psychische Widerstandskraft und die berufsbegleitenden Emotionen von rund 16.000 LehrerInnen aus ganz Deutschland und verglich diese mit Angehörigen anderer Berufe (siehe Kapitel 2.1.6.1). Schaarschmidt beschreibt, dass von den LehrerInnen, die sich klinisch behandeln ließen, rund drei Viertel "als Hauptdiagnose ein psychophysisches Erschöpfungssyndrom auf[wiesen], wofür häufig der Begriff "Burnout" angebracht ist. Dies schlägt sich in depressiven, ängstlichen und / oder psychosomatischen Symptomen nieder. Die Betroffenen fühlen sich ausgeleugert und blicken oftmals resigniert in die (berufliche) Zukunft. Häufige Nebendiagnosen sind orthopädische Beschwerden sowie Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems." (Schaarschmidt, 2005, S. 126) Demnach sind die Burnout-Risikomuster bei Lehrkräften überrepräsentiert und in auffallend

hohem Maße schon unter den Lehramtsstudenten und Referendaren feststellbar (vgl. Schaarschmidt, 2005, 2008, Keller-Schneider, 2014, S. 396). Als Ergebnisse der Studie von Schaarschmidt fordert Ludwig Eckinger deshalb eine breitere gesellschaftliche Wertschätzung der Lehrarbeit. Die Gesundheit der Lehrer muss zu einem wesentlichen Bestandteil der Lehrer-Professionalität werden (vgl. Dr. Ludwig Eckinger im Vorwort von Schaarschmidt, 2005, S. 11). In seiner Forschungsstudie über den Berufseinstieg von LehrerInnen stellte auch Lipowsky fest, dass schon wenige Jahre nach dem Arbeitsbeginn bei einem erheblichen Teil der jungen LehrerInnen bereits erste Anzeichen von persistenter Arbeitsunzufriedenheit und beginnender Burnoutsymptomatik festgestellt werden können. Bereits viele Lehramtsstudenten bringen demnach eine relativ niedrige intrinsische Motivation für den Beruf des Lehrers sowie ungünstige personale Kompetenzen mit und weisen außerdem eine vergleichsweise geringe Leistungsorientierung auf (vgl. Lipowsky, 2003, S. 391). Weishaupt zeigt jedoch, dass die Diskussionen um die Belastung von Lehrkräften nicht vollständig der Realität entsprechen: "Auf der Grundlage von Analysen des Mikrozensus bilden unter den nicht mehr berufstätigen Akademikern zwischen 30 und 65 Jahren die Lehrerinnen (12,2%) und Lehrer (14,4%) eine kleinere Gruppe als die sonstigen Akademikerinnen (19,9%) und Akademiker (17,8%)." (Weishaupt, 2014, S. 115) Bauer et al. beschreiben das Haushalten mit den eigenen Kräften als Baustein der persönlichen Professionalität. Jeder muss für sich selbst entscheiden, wie viel Belastung an einem Vormittag verträglich ist; eine Überforderung und misslungenes Handeln kann im Burnout enden, die Schule kann also zur Gesundheitsbeeinträchtigung führen (vgl. Bauer et al., 1996, S. 224).

In einer im Deutschen Ärzteblatt veröffentlichten Zusammenfassung der Forschung zu Erkrankungen von Lehrkräften wird beschrieben, dass sich diese im Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung durch ein gesundheitsförderliches Verhalten auszeichnen. Wie in anderen Berufsgruppen gehören auch bei den Lehrkräften Muskel-Skelett- und Herz-Kreislauf-Erkrankungen zu den häufigsten Diagnosen. "Psychische und psychosomatische Erkrankungen kommen dagegen bei Lehrkräften häufiger vor als in anderen Berufen, ebenso unspezifische Beschwerden wie Erschöpfung, Müdigkeit, Kopfschmerzen und Angespanntheit." Aufgrund der unterschiedlichen Interpretation des Burnout-Begriffs wird bei 3-5 % der Lehrkräfte ein Burnout angenommen, allerdings gibt es dazu keine verlässlichen Daten. Jedoch werden als Hauptgründe für frühzeitige Pensionierungen bei Lehrkräften in 32 - 50 % aller Fälle psychische und psychosomatische Erkrankungen angenommen und aktuelle Studien bestätigen insgesamt eine im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt erhöhte Befundhäufigkeit psychischer Erkrankungen von Lehrkräften; dabei werden unabhängig von der Schulart besonders Erschöpfung und Müdigkeit, Kopfschmerzen, Angespanntheit, Antriebslosigkeit, Schlaf- und Konzentrationsstörungen, innere Unruhe sowie erhöhte Reizbarkeit genannt. Als Gründe für diese Belastungen werden Zeitdruck, Arbeitszeit, Schullärm, zu große Klassen, Probleme mit den Schulbehörden und mangelnde Autonomie, aber auch Leistungsschwäche, Verhaltensauffälligkeiten und mangelnde Motivation der Schüler, Problemverhalten der Eltern sowie geringes gesellschaftliches Ansehen aufgeführt (vgl. Scheuch et al., 2015, S.1).

In ihrer Studie über das Berufsverständnis von ErzieherInnen stellt Kahle ähnliche Burnout-Tendenzen wie bei der Forschung über Lehrkräfte auch für den Erziehungsbereich fest, allerdings mit einem anderen Ausblick: die pädagogischen Fachkräfte, die sich durch Probleme stärker belastet

fühlen, "knüpfen an ihre Erwerbstätigkeit - vermutlich in Erwartung eines Ausgleichs - signifikant häufiger den Gedanken an beruflichen Aufstieg, ein gutes Gehalt, aber auch an gebührendes gesellschaftliches Ansehen. Dies ist naheliegend, zählen doch die Bezahlung und das Bild des ErzieherInnenberufs in der Öffentlichkeit - neben der Gruppengröße - zu den stärksten Belastungsmomenten des Beschäftigungssektors." (vgl. ausführlich Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1995, S. 183 ff., Kahle, 2000, S. 89) In ihrer Studie bemerkt Kahle eine Diskrepanz zwischen den beruflichen Anforderungen, der hohen Verantwortung und der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung, die zur Unzufriedenheit der ErzieherInnen führt.

"Deutlicher noch wird die fehlende Wertschätzung des Erzieherinnenberufs in der Öffentlichkeit: Immer noch haftet den pädagogischen Fachkräften das Bild der "Kindergarten-" oder "Spieltante" an, wird ihre professionelle Arbeit weitgehend identisch mit privater Erziehung und mütterlicher Fürsorge verstanden, für deren Ausübung es eigentlich keiner fachlichen Kompetenzen bedürfe. Dementsprechend genießt ihre Tätigkeit nicht annähernd das Ansehen von Lehrerinnen und Lehrern." (Kahle, 2000, S. 16)

Neben der Gruppengröße, der zunehmenden Anzahl verhaltensauffälliger Kinder, den wachsenden Ansprüchen der Eltern und dem vorurteilsbehafteten Bild in der Öffentlichkeit zählt auch die geringe Bezahlung zu den belastenden Faktoren. Zudem bestehen nur begrenzt Auf- oder Umstiegsmöglichkeiten innerhalb des pädagogischen Berufsbereichs (vgl. Kahle, 2000, S. 18).

Lattner stellt in ihrer Dissertation über arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf (2015 an der Freien Universität Berlin) fest, dass sich die befragten ErzieherInnen prinzipiell psychisch gesund fühlen, aber von psychosomatischen Beschwerden betroffen sind; als besondere Risikogruppen nennt sie Führungskräfte und langjährige berufserfahrene Fachkräfte.

"Speziell psychische und körperliche Arbeitsbelastungen, Diskrepanzen zwischen Arbeitsanforderungen und den in der Praxis vorherrschenden Rahmenbedingungen sowie die Selbstbelastung der Fachkräfte wirken belastend. Um stressigen Arbeitssituationen entgegenzuwirken, bedienen sich die Kita-Mitarbeiterinnen aktiver und problemorientierter Bewältigungsstrategien. Zu den gesundheitsförderlichen Potentialen der Kita-Arbeit gehören vor allem die Wertschätzung der Kinder, die Selbstwirksamkeit des Fachpersonals sowie die soziale Unterstützung im Team, die vor allem den Berufseinsteigerinnen und unerfahrenen Fachkräften entgegengebracht wird." (Lattner, 2015, S. 4)

Schneewind fasst in ihrer Studie über die Zufriedenheit und Kompetenz von ErzieherInnen in Niedersachsen zusammen, dass sich die befragten ErzieherInnen zwar psychisch wohl fühlen, jedoch die Tendenz zur Erholungsfähigkeit und emotionalen Erschöpfung besteht, die langfristig zu Burnout führen kann (vgl. Schneewind, 2012, S. 25). Tietze stellt heraus, dass die Prozessqualität von ErzieherInnen während der ersten fünf Berufsjahre mit zunehmender Berufserfahrung ansteigt, für einige Jahre konstant bleibt, dann aber kontinuierlich wieder abfällt und begründet dies mit Motivationsverlusten und geringen Aufstiegsmöglichkeiten. Er zieht hier auch den Vergleich mit gleichgearteten Befunden aus der Lehrerforschung (vgl. Tietze, 1998, S. 283).

Rudow hat in seiner Untersuchung zur Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Erzieherberuf mit knapp 1.000 ErzieherInnen aus Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg herausgefunden, dass sich über 8 % täglich oder ein paar Mal in der Woche von ihrer Arbeit emotional ausgelaugt oder ausgebrannt fühlen. Er bezeichnet die Arbeit von ErzieherInnen als Emotionsarbeit. Während ihrer beruflichen Tätigkeit sollen ErzieherInnen ihre Gefühle bewusst steuern, kontrollieren und "sie den Arbeitserfordernissen anpassen, z.B. Launen gegenüber den Kindern und Eltern unterdrücken, und vor allem eine positive Stimmung verbreiten. Emotionsarbeit ist vor allem bei Humandienstleistungen nötig, zu denen die Erzieherinnentätigkeit gehört." (Rudow, 2004, S. 8) Aufgrund der unterdrückten Gefühle können sich aber Gefühle und Emotionen auch "stauen" und krank machen. Rudow fasst zusammen, dass bei der Arbeit von ErzieherInnen im Vergleich mit anderen Berufen überdurchschnittlich hohe psychische Belastungen auftreten:

- **Arbeitsaufgaben und -organisation:** Die Kombination von Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Verwaltungsaufgaben setzt die ErzieherInnen häufig unter Zeitdruck und lässt keine Möglichkeit zur Entspannung im Laufe eines Arbeitstages.
- **Kinder und Gruppe:** aufgrund einer hohen Gruppenstärke ist eine effektive Arbeit mit einzelnen Kindern kaum möglich, zusätzlich zeigen viele Kinder Verhaltensstörungen.
- **Leitung:** Die ErzieherInnen halten Lob und Kritik durch die Kita-Leitungen für nicht genügend leistungsangemessen.
- **Träger:** Knapp die Hälfte der Befragten in der Studie von Rudow gibt an, dass sich der Träger zu wenig für die Kita-Entwicklung engagiert; zudem ist in vielen Einrichtungen ein Personal-mangel festzustellen.
- **Arbeitsumwelt:** Der tägliche Lärm in den Kitas wird von den ErzieherInnen als nervlich belastend und die Stimme sehr beanspruchend empfunden; in vielen Kitas fehlen auch Kleingruppenräume sowie Räume für ErzieherInnen. Die ungünstige Körperhaltung beim Spielen und Basteln sowie das häufige Tragen und Wickeln von Kindern belastet die Befragten ebenfalls.

Diese Belastungen wirken sich negativ auf die Gesundheit aus und können zu psychosomatischen Beschwerden führen; so haben beispielsweise über die Hälfte aller von Rudow befragten ErzieherInnen sowohl während der Arbeit als auch zu Hause Kopfschmerzen, jedoch zählen auch eine leichte Ermüdbarkeit, Rückenschmerzen, Nackenschmerzen, erhöhte Reizbarkeit, Kreuzschmerzen usw. zu den Beschwerden (vgl. Rudow, 2004, S. 9 f.).

"Die Studie [von Rudow] zeigt ins besonders, dass Erzieher/innen überdurchschnittlich hohen psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Diese Belastungen ergeben sich zum Beispiel durch den Lärm, die hohe Anzahl der Arbeitsaufgaben und durch Verhaltensprobleme bei Kindern, aber auch oftmals durch mangelhafte Unterstützung der Arbeit durch den Träger. Diese Belastungen führen nicht selten zu psychosomatischen Beschwerden bis hin zu Burnout." (Weiser & Uhlig, 2004, S. 12)

Knapp 12 % der von Rudow befragten ErzieherInnen meinen, dass sie im Beruf zu hart arbeiten müssen und 4 % haben das Gefühl, emotional am Ende oder erschöpft zu sein. Rudow fasst zusammen, "dass schätzungsweise etwa 10 % der Erzieher/innen emotional erschöpft oder ausgebrannt sind. Dabei weisen die Leitungskräfte durchweg etwas höhere Werte auf. Dies betrifft in erster Linie die

"emotionale Erschöpfung". In der Skala "reduzierte Leistungsfähigkeit" zeigt sich, dass ca. 8 % nicht mit voller Energie arbeiten können. Größere Probleme in der Emotionsarbeit, d.h. im Umgang mit persönlichen Gefühlsproblemen, haben ca. 17 % der Befragten." (Rudow, 2004, S. 9)

Als einen möglichen Grund für die gefühlte Überforderung nennt Rudow auch das Qualifikationsniveau der ErzieherInnen; er meint durch die defizitäre Ausbildung seien viele ErzieherInnen mit der Erfüllung ihrer Aufgaben überfordert, was eine höhere Qualifikation verhindern könnte. Auch eine Reduzierung der Gruppengröße, eine Verbesserung des Personalschlüssels und eine bessere Arbeitszeitregelung hätten einen positiven Einfluss auf das Belastungserleben der ErzieherInnen (vgl. Rudow, 2004, S. 11).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die beruflichen Belastungen - von LehrerInnen und auch von ErzieherInnen - sowohl vom Arbeitsengagement als auch vom subjektiven Stellenwert, den der Arbeitsbereich im Leben des Einzelnen hat, abhängen. Bei einer hohen Arbeitsbelastung und negativen Belastungserlebnissen kann dies bis hin zum Burnout führen. So beschreiben Schaufeli und Bakker (2003, S. 4 f.) das Arbeitsengagement als Gegenpol zum Burnout, das aus drei wichtigen Aspekten besteht: der Kraft bzw. Energie, die aktuelle Arbeitsaufgabe erledigen zu können, dies mit Hingabe zu tun und dabei eine Art Versunkenheit zu erreichen, wie sie dem Konzept des „Flow“ von Csikszentmihalyi (1991) ähnlich ist, d.h. sich vollkommen und mühelos mit fokussierter Aufmerksamkeit konzentrieren zu können und sich ganz in die Arbeit zu vertiefen. Da sowohl die Tätigkeit in der Grundschule als auch im Erziehungsdienst als soziale Berufe gelten, ist für beide Tätigkeiten das Burnout-Risiko erhöht. Im Normalfall sollen sich engagierte LehrerInnen aber auch engagierte ErzieherInnen bei ihrer täglichen Arbeit wohl fühlen, sich ihrer Tätigkeit hingeben und von ihrer Arbeit profitieren. Sie wissen, dass sie den Arbeitsanforderungen gerecht werden können und die Arbeitsleistung ist geprägt von Energie und dem Wissen, sich in und für die Arbeit anzustrengen (vgl. AQUA, 2014, S. 103). In beiden Berufsfeldern gibt es einen gewissen "Druck von oben": im Bereich der Grundschullehrkräfte durch die Pflicht zur Erfüllung des Lehrplans, die Kontrolle durch die Schulleitung und den Schulrat. Im Erziehungsdienst besteht die Verpflichtung zur Zusammenarbeit sowohl im Team als auch mit der Leitung, die Absprache mit den Eltern und die Kontrolle durch den Träger. Häufig wird hier auch der höhere Lärmpegel - besonders in den Kindergärten - als Belastungsfaktor genannt. Außerdem variieren im Kita-Bereich die Rahmenbedingungen wie die Bezahlung, Art und Ausstattung der Einrichtungen deutlich stärker als im Bereich der Grundschulen, in denen viele dieser Aspekte durch die staatliche Schulaufsicht genau festgelegt und geregelt sind. Je nachdem, wie wichtig einer Person die Sicherheit bzw. die Flexibilität solcher Arbeitsbedingungen ist, wird sie sich eher für eine Tätigkeit in der Kindertagesstätte oder die Rückkehr in die Grundschule entscheiden. Das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM), das in der Potsdamer Lehrerstudie verwendet wurde, diente als Grundlage für einen Teil des Fragebogens der den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst zum beurteilenden Vergleich der Tätigkeit in den Grundschulen und Kindertagesstätten vorgelegt wurde. Im folgenden Abschnitt wird dieses Verfahren noch einmal detailliert vorgestellt.

2.1.6.1. Potsdamer Lehrerstudie und Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Im Vergleich zu Tätigkeiten im Büro oder im Handwerk erfordert der Lehreraltag im Hinblick auf die psychischen Belastungen deutlich mehr Kraft. Neben dem Beherrschen und didaktischen Aufbereiten des Unterrichtsstoffes stehen die sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderungen, die häufig komplex, widersprüchlich und schwer erfüllbar sind. Lehrer brauchen Verantwortungsbewusstsein, müssen sich aber häufig mit dem Gefühl des Nicht-Fertig-Seins abfinden. Ärger und Frust bestimmen deutlich häufiger den Alltag als Erfolgsrückmeldungen und Anerkennung, so ist auch eine erfolgreiche Selbstmotivierung schwer zu erreichen. Da im Lehrerberuf zahlreiche Arbeiten zu Hause erledigt werden, ist eine Abgrenzung zwischen Beruflichem und Privatem nur schwer möglich; auch lassen Erlebnisse aus dem Schulalltag die Lehrer zu Hause nicht zur Ruhe kommen, was zu Problemen führt, außerhalb der Schule abzuschalten. Dies alles mündet häufig in einer eingeschränkten Distanzierungsfähigkeit vom Berufsalltag. Eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens kann auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden, d.h. mit Lehrern, die sich durch Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit gegenüber den berufsspezifischen Belastungen auszeichnen (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 15 ff.). Auf der Grundlage dieser Annahmen untersuchte ein Team von Wissenschaftlern unter der Leitung von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt am Institut für Psychologie der Universität Potsdam im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie "Psychische Gesundheit im Lehrerberuf" 2006 die Belastungssituation und die psychische Gesundheit von Lehrkräften.

Aus der Potsdamer Lehrerstudie ging auch ein diagnostisches Instrument hervor: das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Das AVEM-Konzept orientiert sich am Ressourcenansatz, der Mensch wird demnach nicht als Opfer der auf ihn einwirkenden Belastungen, sondern als aktiver Mitgestalter seiner Beanspruchungsverhältnisse gesehen. Schaarschmidt et al. stellten für ihre Erhebungen insgesamt 26 Merkmale zusammen, denen eine mögliche Belastungswirkung im schulischen Alltag zugeschrieben wurde; diese Merkmale wurden auf einer 5-stufigen Skala von 1 = belastet mich gar nicht bis 5 = belastet mich stark eingeschätzt. Der Fragebogen erfragte das Verhalten und Erleben von beruflichen Anforderungen und in welchem Maße darin Gesundheitsressourcen und Gesundheitsrisiken zum Ausdruck kommen. Als Beanspruchungsindikatoren verwendeten Schaarschmidt et al. neben Einzelmerkmalen auch komplexe Muster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die nach den Mustern G-S-A-B unterschieden werden (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 141).

"AVEM ist ein diagnostisches Instrument, mit dem das Verhalten und Erleben gegenüber den Arbeits- und Berufsanforderungen erfasst und unter Gesundheitsaspekt beurteilt werden kann. (...) Dass der Persönlichkeit und damit dem persönlichkeitspezifischen Verhalten und Erleben eine entscheidende Rolle für gesundheitliche Entwicklungsverläufe zukommt, steht außer Frage. Und unbestritten ist auch, dass der Zusammenhang von Persönlichkeit und Gesundheit insbesondere über die berufliche Arbeit vermittelt wird." (Schaarschmidt, 2008, S. 7)

Die Struktur des Verfahrens weist die folgenden 11 Dimensionen auf:

1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit
(Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben)
2. Beruflicher Ehrgeiz
(Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg)
3. Verausgabungsbereitschaft
(Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen)
4. Perfektionsstreben
(Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung)
5. Distanzierungsfähigkeit
(Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit)
6. Resignationstendenz bei Misserfolg
(Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben)
7. Offensive Problembewältigung
(Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen)
8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit
(Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts)
9. Erfolgserleben im Beruf
(Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten)
10. Lebenszufriedenheit
(Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation)
11. Erleben sozialer Unterstützung
(Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit) (vgl. Schaarschmidt, 2008, S. 8 f.)

*"Diese 11 Dimensionen lassen sich (...) den drei inhaltlichen Bereichen des **Arbeitsengagements**, der psychischen **Widerstandskraft** und der berufs begleitenden **Emotionen** zuordnen. Jedem dieser Bereiche kommt im Hinblick auf gesundheitsbezogene Aussagen spezifische Bedeutung zu:*

*Das **Arbeitsengagement** wird durch die Dimensionen Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit markiert (...) Die Distanzierungsfähigkeit ist zugleich auch wichtiger Bestandteil des zweiten Bereichs, der erlebten **Widerstandskraft** gegenüber Belastungen. Dieser Bereich wird im Weiteren durch die Dimensionen Resignationstendenz bei Misserfolg, Offensive Problembewältigung sowie Innere Ruhe und Ausgeglichenheit repräsentiert. (...) Dem dritten Bereich, dem der **Emotionen**, sind die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung zugehörig. Diese Merkmale kennzeichnen zum einen den mehr oder weniger stabilen Hintergrund, vor dem sich die Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen vollzieht, und zum anderen kommen in ihnen in sehr unmittelbarer Weise Gesundheitsaspekte zum Ausdruck. (...) Die Leistungsmöglichkeiten des Verfahrens werden dann voll ausgeschöpft, wenn auch über die Einzelskalen hinausgehend das Zueinander der Dimensionen in Form von Profilen, also in komplexeren Verhaltens- und Erlebensmustern, betrachtet wird." (Schaarschmidt, 2008, S. 10/11)*

Es kann mit dem AVEM-Verfahren eine stabile und replizierbare Unterscheidung nach 4 Mustern des Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit erreicht werden:



Muster G - berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl ("Gesundheitsmuster") (vgl. Schaarschmidt, 2008, S. 29)

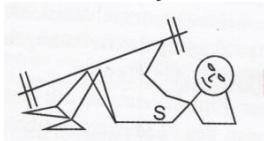
"Muster G:

Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Es handelt sich um das wünschenswerte Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens.

Wir finden deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Merkmalen, die das Arbeitsengagement anzeigen. Am stärksten tritt der berufliche Ehrgeiz hervor, während in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben mittlere bis leicht erhöhte Werte vorliegen. Hervorzuheben ist weiterhin die trotz hohen Engagements erhaltene Distanzierungsfähigkeit.

Auch in den Dimensionen, die die Widerstandskraft gegenüber Belastungen beschreiben, lassen sich durchgehend günstige Werte finden. So liegt die geringste Ausprägung in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen vor und die stärkste in der offensiven Problembewältigung sowie der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit.

Das Bild vervollständigt sich schließlich durch die ausnahmslos höchsten Werte in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen, d.h. im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung." (Schaarschmidt, 2008, S. 24)



Muster S - ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen (vgl. Schaarschmidt, 2008, S. 29)

"Muster S:

Mit der Musterbezeichnung S soll auf eine Schonungs- oder auch Schutzhaltung hingewiesen werden, die in diesem Falle das Verhältnis gegenüber der Arbeit charakterisiert. Es finden sich die geringsten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, dem beruflichen Ehrgeiz, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Hier fügt sich auch die im Vergleich mit allen anderen Mustern am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit ein.

Hervorzuheben ist im Weiteren die eher niedrige Resignationstendenz, die darauf hinweist, dass das verringerte Engagement nicht als Ausdruck einer resignativen Einstellung verstanden werden darf. Gemeinsam mit diesem Merkmal lässt auch die relativ hohe Ausprägung in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit auf Widerstandsfähigkeit gegenüber den beruflichen Belastungen schließen. Schließlich sei noch festgehalten, dass ein eher positives Lebensgefühl vorherrscht (relativ hohe Lebenszufriedenheit). Allerdings dürfte die Quelle dafür bevorzugt außerhalb der Arbeit zu suchen sein." (Schaarschmidt, 2008, S. 25)

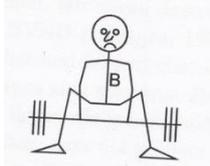


Risikomuster A - überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung) bei verminderter Widerstandsfähigkeit und eher eingeschränktem Lebensgefühl (vgl. Schaarschmidt, 2008, S. 29)

"Risikomuster A:

Im Vordergrund steht hier die (zu) hohe Anstrengung, das überhöhte Engagement. Im Vergleich mit allen anderen Mustern liegen die stärksten Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben vor. Bemerkenswert ist vor allem der eindeutig niedrigste Wert in der Distanzierungsfähigkeit, womit angezeigt wird, dass es den

Personen dieses Profils am schwersten fällt, Abstand zu den Problemen von Arbeit und Beruf zu gewinnen. Hervorhebenswert ist weiterhin, dass das außerordentlich starke Engagement mit verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen einhergeht, worauf die geringe Ausprägung in der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit und der relativ hohe Wert in der Resignationstendenz verweisen. Darüber hinaus ist es von eher negativen Emotionen begleitet. Darauf lassen die relativ geringen Werte in der Lebenszufriedenheit und im Erleben sozialer Unterstützung schließen. Insgesamt ist das Bild also dadurch charakterisiert, dass hohe Anstrengung keine positive emotionale Entsprechung findet." (Schaarschmidt, 2008, S. 26)



Risikomuster B - Resignation und deutlich verminderte Belastbarkeit, einhergehend mit reduziertem Arbeitsengagement (vgl. Schaarschmidt, 2008, S. 29)

"Risikomuster B:

Das Bild ist vor allem durch Resignation, Erschöpfungserleben, herabgesetzte Widerstandskraft, Unzufriedenheit und weitere negative Emotionen bestimmt. Solche Erscheinungen zählen Freudemberger (1974), Maslach (1982) u.a. zum Kern des Burnout-Syndroms. Die herausragenden Kennzeichen sind hier geringe Ausprägungen in der offensiven Problembewältigung sowie der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, ausbleibendes Erfolgserleben im Beruf und generelle Lebensunzufriedenheit. Im Weiteren gehören zu diesem Bild eher niedrige Werte in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. In dieser Hinsicht bestehen Gemeinsamkeiten mit dem Muster S. Im Unterschied zu S geht das verminderte Engagement jedoch nicht mit erhöhter, sondern mit eingeschränkter Distanzierungsfähigkeit einher. Um diese Beziehung deutlich zu machen, sprechen wir vom Risikomuster B." (Schaarschmidt, 2008, S. 27)

Sowohl bei Risikomuster A als auch bei B ist die emotionale Widerstandskraft in Form von Distanzierungs- und Erholungsunfähigkeit vom Beruf eingeschränkt, die betroffenen Personen haben ein Gefühl innerer Unruhe und Unausgeglichenheit. Die eingeschränkte Lebenszufriedenheit geht auch mit körperlichen und psychischen Beschwerden und dem Gefühl der Überforderung einher. Bei Muster A ist dies eine Selbstüberforderung durch das hohe Engagement, bei der dem Beruf aber auch noch positive Aspekte abgewonnen werden können und eine offensive Problemauseinandersetzung erfolgt, bei Muster B sind diese positiven Elemente nicht mehr zu finden. Negative Emotionen herrschen vor, alltäglichen Anforderungen wird passiv und resignativ begegnet. Während bei Muster A die Betroffenen häufig fähig und bereit sind, erforderliche Veränderungen in der Arbeits- und Lebenssituation selbst zu erwirken, ist bei Muster B Hilfe von außen gefordert und der Wille und die Kraft zur aktiven Selbstgestaltung muss erst in Gang gesetzt werden (vgl. Schaarschmidt, 2008, S. 28).

Die 4 von Schaarschmidt beschriebenen Muster zeichnen das Bild des jeweiligen Prototypen, also den „typischen“ Fall des jeweiligen Musters. In der Mehrzahl der Fälle ist eine Person nicht ausschließlich einem Muster zuzuordnen. Von einer "reinen" Musterzugehörigkeit wird nur gesprochen, wenn die Zuordnungswahrscheinlichkeit gegenüber einem der Referenzprofile $p \geq .95$ beträgt. Den Ergebnissen von Schaarschmidt und Fischer zufolge trifft dies für etwa 20 % der untersuchten Personen zu. Meist treten aber Musterkombinationen ("Mischmuster") auf; dazu werden fünf Stufen der Musterausprägung eingeteilt:

Stufe	Musterausprägung	Kriterium für die Zuordnung	Auftretenshäufigkeit
1	volle Ausprägung: die obigen Musterbeschreibungen treffen uneingeschränkt zu	ein Muster > 95 %	23 %
2	akzentuierte Ausprägung: klare Musterzugehörigkeit, nur geringfügige Abweichungen von der obigen Musterbeschreibung	ein Muster > 80 % und ≤ 95 %	27 %
3	tendenzielle Ausprägung: Charakteristik des jeweiligen Musters steht im Vordergrund, tritt aber schwächer als bei 1 und 2 zutage	ein Muster > 50 % und ≤ 80 %, kein zweites Muster > 30 %	25 %
4	Kombination: Merkmale von zwei Mustern treten (mehr oder weniger gleichberechtigt) auf, nahezu ausschließlich handelt es sich um G/S, G/A, S/B und A/B	zwei vorherrschende Muster, beide insgesamt > 80 %, wobei das schwächer ausgeprägte Muster > 30 %	20 %
5	nicht zuordenbar: es ist keine Bevorzugung des einen oder anderen Musters ausweisbar	keines der obigen Kriterien trifft zu	5 %

Abb. 18: AVEM - Musterzuordnung (Schaarschmidt, 2005, S. 28; 2008, S. 16)

Grundsätzlich ist das AVEM-Verfahren in einer Standardform mit 66 Items (6 Items zu jeder der 11 Dimensionen) und einer Kurzform mit 44 Items (AVEM-44) verfügbar.

In der Potsdamer Lehrerstudie wurden 7.693 Lehrerinnen und Lehrer aus 11 deutschen Bundesländern sowie Schulleiter, Referendare und Lehramtsstudierende mit dem AVEM befragt und die Ergebnisse mit anderen Berufen verglichen, die mit dem Lehrerberuf gemeinsam haben, dass sie ein erhöhtes Maß an psychosozialer Beanspruchung fordern (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 12 f.). Im Vergleich mit den anderen Berufsgruppen wurde festgestellt, dass für die Lehrerschaft die problematischste Beanspruchungssituation besteht und sie den höchsten Anteil an Risikomustern aufweisen (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 141).

"Die Besonderheiten auf der Ebene der einzelnen Merkmale charakterisieren die Lehrerproblematik noch genauer: So ist hervorzuheben, dass sich niedrige Ausprägung im beruflichen Ehrgeiz erhöhte Verausgabungsbereitschaft und geringe Distanzierungsfähigkeit gegenüberstehen. Wir sehen darin eine gesundheitspsychologisch bedenkliche Konstellation, äußert sich hier doch ein Erleben, wonach viel an Kraft investiert und wenig an persönlichem Gewinn erwartet wird. Bedenklich ist weiterhin, dass im Vergleich mit anderen Berufen Einschränkungen in den Widerstandsressourcen bestehen und ein deutlicher Rückgang im positiven Lebensgefühl nach den ersten Berufsjahren zu verzeichnen ist." (Schaarschmidt, 2005, S. 141)

Mit Hilfe des AVEM werden relativ stabile persönliche Tendenzen der Belastungsverarbeitung aufgezeigt; in "den Fällen, in denen Musterwechsel geschehen, verlaufen sie eher zum Ungünstigen. So finden wir als die bevorzugten Veränderungspfade die Übergänge von G nach A, S nach B und A nach

B." (Schaarschmidt, 2005, S. 92 f., S. 102, S. 143) Während sich zu Beginn der Berufslaufbahn bei den Lehrkräften noch ein relativ günstiges Bild zeigt, die G-Muster vorherrschen und die B-Muster den geringsten Anteil ausmachen, kehrt sich bereits einige Jahre später dieser Trend um: der B-Anteil nimmt zu und der G-Anteil nimmt ab; auch in den Folgejahren setzt sich dieser negative Trend fort (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 57). Diese Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit einer gesundheitsfördernden Einflussnahme. Das Ziel der Studie war das Aufzeigen sowohl belastender als auch entlastender Faktoren: als belastendste Bedingungen für Lehrer aller Schulformen zeigte sich das Verhalten schwieriger Schüler, große Klassen und hohe Stundenzahlen. Diese drei Faktoren wirken nicht isoliert: eine große Klasse ist besonders dann eine Belastung, wenn sich dadurch der Wirkungsgrad störenden Verhaltens erhöht. Und wenn so jede Unterrichtsstunde einen enormen Kraftakt erfordert, fällt auch die Stundenzahl besonders ins Gewicht. Das Erleben sozialer Unterstützung dagegen entlastet die Lehrer; Lehrer, die sich von ihrer Schulleitung unterstützt fühlen und das Klima im Kollegium als positiv erleben, klagen seltener über psychische und körperliche Beschwerden und weisen eine geringere Anzahl von Krankheitstagen auf (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 72, S. 143). Als entlastende Faktoren nannten die Lehrer die Aussprachemöglichkeit mit einem nahe stehenden Menschen, Entspannung in der Freizeit und privaten Ausgleich sowie ein günstiges soziales Klima an der Schule (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 78). Als Indikatoren des Erlebens der Unterstützung durch die Schulleitung legten Schaarschmidt et al. die Selbsteinschätzung der körperlichen und psychischen Verfassung, die Zahl der Krankentage und die angegebene Wirkung der drei wichtigsten Belastungsfaktoren (Verhalten schwieriger Schüler, Klassenstärke und Stundenanzahl) fest. Wenig Feedback und Anerkennung durch die Leitung kann zu einem chronischen Stress- und Burnouterleben führen, im Gegensatz dazu puffert ein transparentes, von Verständnis und Wertschätzung geprägtes Verhalten der Leitung gegenüber den Mitarbeitern das Belastungserleben auch entsprechend ab.

"Ist seitens der Schulleitung wenig Verständnis, Wertschätzung und konkrete Hilfe zu erwarten, so schlagen die schwierigen Schüler, die großen Klassen und ein hohes Stundendeputat besonders beeinträchtigend zu Buche. Kann man sich dagegen auf den Rückhalt durch die Schulleitung verlassen, so werden diese belastenden Wirkungen zwar nicht beseitigt, aber doch abgepuffert. (...) Praktiziert die Schulleitung einen kooperativ-unterstützenden Führungsstil, strahlt dieser auch in positiver Weise auf das Team aus. Er dient dann als Modell für einen durch Rücksichtnahme und gegenseitige Hilfe geprägten Umgang im Kollegium. In der Folge wird auch der einzelne Lehrer mit seinen Problemen, seien es Disziplinschwierigkeiten in einer Klasse, Konflikte mit Eltern, ein erdrückender Berg von nicht bewältigten Aufgaben oder auch private Sorgen, nicht allein gelassen. Und umgekehrt wird ein kollegiales Klima der Offenheit, des Vertrauens und der solidarischen Unterstützung auch Maßstäbe für ein entsprechendes Führungsverhalten der Schulleitung setzen." (Schaarschmidt, 2005, S. 81)

Schaarschmidt et al. fassen zusammen, dass die Schulleitungen eine sehr große Rolle bei der Schaffung unterstützender sozialer Beziehungen spielen (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 84). Als Ergebnis der Studie schlussfolgert Schaarschmidt, dass es um die psychische Gesundheit im Lehrerberuf nicht gut bestellt ist. Einem niedrigen beruflichen Ehrgeiz steht eine deutlich höhere Verausgabungsbereitschaft gegenüber; auch die geringe Distanzierungsfähigkeit wird als gesundheitspsychologisch bedenklich eingestuft; es drückt sich ein Erleben aus, "wonach viel investiert wird und wenig an persön-

lichem Gewinn zurückkommt." (Schaarschmidt, 2005, S. 69 f.) Als Reaktionsmöglichkeiten zur Belastungsreduktion der Lehrkräfte zeigen Schaarschmidt et al. (2005, S. 145 ff.) vier große Aufgabenfelder auf:

1. Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs

Aufgrund der kritischen Beanspruchungsverhältnisse sollen vor allem die Faktoren verändert werden, die alle Lehrer belasten: das destruktive Verhalten durch schwierige Schüler, die Klassengröße und die Stundenanzahl.

2. Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort

Aufgrund der beachtlichen Unterschiede von Schule zu Schule soll das soziale Klima der einzelnen Schulen als wichtiger Einflussfaktor vor Ort beachtet werden.

3. Verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses

Angemessene Eignungs- und Anforderungsvoraussetzungen sowie eine gute Vorbereitung auf den späteren Lehrerberuf durch das Studium sollten unter dem Aspekt des beruflichen Erfolgs und auch der beruflichen Gesundheit beachtet werden. So werden neben der emotionalen Stabilität und einer aktiv-offensiven Haltung den Lebensanforderungen gegenüber vor allem Stärken im sozial-kommunikativen Bereich gefordert.

4. Entwicklungsbemühungen der Lehrer selbst

Schließlich sollen sich auch die Lehrer selbst bemühen, ihre Beanspruchungssituation zu verbessern (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 145 ff.).

In seiner, der Potsdamer Lehrerstudie ähnlich gearteten Studie, unterteilte auch Lipowsky die von ihm untersuchten Lehrkräfte im Hinblick auf das Belastungserleben in vier Gruppen und verglich die Ergebnisse beider Studien. Dabei stellte er fest, dass auch die jeweiligen Prozentzahlen der Betroffenen in beiden Studien nahezu übereinstimmen.

- Der belastete Lehrer, der Burnoutsymptome zeigt, entspricht demnach dem Risikomuster B nach Schaarschmidt; in der Studie von Lipowsky trifft dies auf etwa 30% der untersuchten TeilnehmerInnen zu.
- Der familien- und freizeitorientierte Lehrer hat die geringsten Werte auf Motivations- und Orientierungsskalen und lässt sich mit dem Muster S von Schaarschmidt vergleichen; dieser Lehrertyp trifft auf ca. 14 % der Befragten zu.
- Der motivierte Lehrer in der Studie von Lipowsky wurde bei 27,5 % festgestellt und lässt sich mit dem Typ G bei Schaarschmidt vergleichen, der die Tendenz zu Muster A aufweist.
- Als weitere Kategorie, die sich nicht direkt mit den Ergebnissen von Schaarschmidt vergleichen lässt, bezeichnet Lipowsky die erwerbsorientierten Lehrer, die durch eine hohe Erwerbsorientierung sowie eine gering ausgeprägte Familien- und Freizeitorientierung charakterisiert wurden. Diese "workaholic-Tendenzen" unterscheiden sich vom Typ A der Potsdamer Studie darin, dass die Arbeitslust hier nicht mit negativen Emotionen verbunden ist (vgl. Lipowsky, 2003, S. 319 ff.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mithilfe des Fragebogens zum Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) unterschiedliche berufliche Verhaltensstile erfasst werden kön-

nen, die durch die beiden Primärfaktoren Engagement und Widerstandsfähigkeit beschrieben werden. Theoretisch wird davon ausgegangen, dass geringe Widerstandsfähigkeit vor allem ein Risikofaktor für das Entstehen von Beanspruchungssymptomen, geringes Engagement dagegen ein Risikofaktor für geringe Arbeitsleistung ist. Diese Typologie hat im deutschen Sprachraum sehr viel Verbreitung gefunden; die sich aus dem AVEM ergebenden vier Grundtypen lassen sich über diverse Stichproben hinweg replizieren (Schaarschmidt, 2005). "Lehrkräfte, die einen Regulationsstil aufweisen, in dem hohes Engagement und hohe Widerstandsfähigkeit kombiniert sind, weisen eine höhere Unterrichtsqualität und positive Ausprägungen im beruflichen Wohlbefinden auf (Klusmann & Kunter & Trautwein, 2009, Klusmann et al., 2008). Dagegen sind die sogenannten Risikotypen (geringes Engagement und geringe Widerstandsfähigkeit oder hohes Engagement ohne Widerstandsfähigkeit) mit mehr Fehltagen, Krankheiten und geringerer selbst eingeschätzter Fähigkeit assoziiert (Schaarschmidt, 2005). Diese Befunde demonstrieren, dass "hohe" Motivation nicht unbedingt optimal ist, sondern dass hohes Engagement Kosten bedeuten kann, wenn nicht gleichzeitig der Umgang mit den eigenen Ressourcen reguliert wird." (Kunter, 2014, S. 706) Für die vorliegende Studie stellt die Arbeitsbelastung und die damit verbundene berufsbezogene Gesundheit einen wichtigen Aspekt für die Erfassung der beruflichen Zufriedenheit dar. Es stellt sich die Frage, in welchem Maße und durch welche Aspekte sich die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" bei ihrer Tätigkeit in der Grundschule und im Erziehungsdienst belastet fühlten und inwieweit dies die Entscheidung für den Verbleib in der Kindertagesstätte bzw. die Rückkehr in die Grundschule beeinflusste.

2.1.7. Zusammenfassung

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurden verschiedene Studien und Theorien zu den beiden Berufsbildern - Grundschullehrkräfte und pädagogische Fachkräfte bzw. ErzieherInnen - miteinander verglichen. In der Professionsforschung (Kapitel 2.1.1) existieren sowohl Forschungsergebnisse zur Professionalisierung von Lehrkräften als auch von pädagogischen Fachkräften; beide Forschungsrichtungen stehen jedoch bisher weitgehend unverbunden nebeneinander. Die vorliegende Arbeit verbindet beide Forschungsrichtungen und trägt zu einer genaueren Beschreibung des beruflichen Selbstverständnisses beider Berufsbilder bei. In Kapitel 2.1.2 wurden verschiedene Qualifikations- und Kompetenzmodelle dargestellt, die entwickelt wurden, um die notwendigen Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften zu beschreiben. Besondere Bedeutung haben dabei das professionelle Wissen auf der einen Seite und die nicht-kognitiven, motivational-affektiven Aspekte auf der anderen Seite, zu denen beispielsweise Überzeugungen, Einstellungen und die Motivation gehören. Der Vergleich beider Berufsfelder zeigt große Überschneidungen im Bereich der Sozial- und Personalkompetenz; im Bereich der Fachkompetenz und Methodenkompetenz benötigen Grundschullehrkräfte jedoch eine Weiterbildung, um professionell im Erziehungsdienst zu arbeiten. Während das Diagnostizieren und Beurteilen von Leistungen der SchülerInnen in der Grundschule einen breiten Raum einnimmt, beurteilen pädagogische Fachkräfte die individuellen Erfolgsschritte der ihnen anvertrauten Kinder eher deskriptiv von den Ressourcen ausgehend. Diese neue Sichtweise

muss den Grundschullehrkräften für die Arbeit im Erziehungsdienst erst vermittelt werden, ebenso wie die Arbeit im Team, die bei der Tätigkeit in den Kindertagesstätten wichtiger ist als bei der Arbeit in der Grundschule. Außerdem wurde im Bereich der pädagogischen Fachkräfte besonders die Forderung nach einer Akademisierung des ErzieherInnenberufs herausgehoben, zu der auch die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst mit ihrem Studium und der zusätzlich absolvierten Weiterbildung beitragen. Da die Lehrerpersönlichkeit immer wieder als wichtiges Kriterium für die Ausübung des Berufs genannt wird, wurden anschließend (Kapitel 2.1.3) Forschungsergebnisse zur Persönlichkeit von LehrerInnen und ErzieherInnen verglichen. Während allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Emotionen, berufsbezogene Überzeugungen und der berufliche Habitus die Berufswahl einer Person beeinflussen und sich auf das berufliche Selbstverständnis auswirken, gleichen sich die Anforderungen an die Persönlichkeit von GrundschullehrerInnen und pädagogischen Fachkräften bzw. ErzieherInnen jedoch größtenteils. In den folgenden Unterkapiteln wurden die besondere Bedeutung der Berufsmotivation - besonders der intrinsischen Motivation (Kapitel 2.1.3.1) - und die Gründe für die ursprüngliche Berufswahl für die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst herausgestellt. Auch die Gewissheitsorientierung (Kapitel 2.1.3.2) der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" beeinflusst die Entscheidung für eine Rückkehr in den Schuldienst oder einen Verbleib im Erziehungsdienst. Im folgenden Kapitel 2.1.4 wurden verschiedene Definitionen des beruflichen Selbstverständnisses an sich vorgestellt. Ausführlich eingegangen wurde auf das Modell des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften von Karl-Oswald Bauer (Kapitel 2.1.4.1), das auch auf den Erziehungsdienst übertragen werden kann. Als besonderes Konstrukt zur Beurteilung des beruflichen Selbstverständnisses wurde anschließend die Selbstwirksamkeitserwartung erläutert (Kapitel 2.1.4.2), unter der nach Bandura (1997) die Überzeugung einer Person in ihre Fähigkeiten verstanden wird, die sie für die Organisation und Ausführung einer bestimmten Handlung benötigt. Die Arbeitsbedingungen (Kapitel 2.1.5) stellen einen wichtigen Faktor für die Beurteilung des beruflichen Selbstverständnisses, der beruflichen Zufriedenheit und beruflichen Gesundheit dar. Die Beurteilung der Arbeitsbedingungen hängt jedoch sowohl für die Grundschule als auch für die Kindertagesstätte stark von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung und den KollegInnen bzw. dem Team ab. Nachdem die Unterteilung der pädagogischen Qualität in pädagogische Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität von Tietze (1998) erläutert wurde, erfolgte der Vergleich verschiedener Aspekte wie Bezahlung, beruflichem Prestige, Aufstiegsmöglichkeiten, Zeitdruck, Elternarbeit, der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen ebenso wie die Beschreibung der Arbeit an einem geteilten Arbeitsplatz, der für die Tätigkeit in der Grundschule eine zentrale Rolle spielt. Der Wandel der Kindheit erfordert ein stärkeres Zusammenarbeiten in beiden Berufsfeldern und auch beider Berufsfelder miteinander (Kapitel 2.1.5.1); Grundschullehrkräfte verfügen nach der erfolgreichen Absolvierung des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" über vielfältige Erfahrungen in beiden Berufsfeldern und sind damit sowohl für die Arbeit mit den Vorschulkindern in den Kindertagesstätten als auch für die Arbeit mit den Schulanfängern bestens qualifiziert. So können sie ihre KollegInnen in den Grundschulen und Kindertagesstätten in diesem Bereich sehr gut unterstützen und tragen zur Bildung multiprofessioneller Teams in den Einrichtungen bei. In Kapitel 2.1.6 wurden schließlich die beruflichen Belastungen von Lehrkräf-

ten und ErzieherInnen vergleichend gegenübergestellt, wobei diese Belastungen subjektiv unterschiedlich empfunden werden. Eine empfundene hohe Arbeitsbelastung kann, verbunden mit negativen Belastungserlebnissen, bis zum Burnout führen. Nachdem beide Tätigkeiten als soziale Berufe gelten, ist für beide Tätigkeiten das Burnout-Risiko erhöht. Die Belastungsarten sind dabei in beiden Berufsbereichen ähnlich gelagert. Das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM, Kapitel 2.1.6.1), das in der Potsdamer Lehrerstudie verwendet wurde, ermöglicht eine Belastungszuordnung zu einem von vier Grundtypen. Dieses wurde auch in der vorliegenden Studie zur Erfassung der Arbeitsbelastung und der damit verbundenen berufsbezogenen Gesundheit verwendet, die einen wichtigen Aspekt für die Erfassung der beruflichen Zufriedenheit darstellt. In der Zusammenschau zeigt sich, dass sich die beiden Berufsfelder Grundschule und Erziehungsdienst zwar ähneln und einige wichtige berufliche, persönliche und professionelle Anforderungen und Kompetenzen für beide Tätigkeiten wichtig sind, dass es jedoch auch wichtig war, einzelne Aspekte noch einmal verstärkt durch die Weiterbildung im Qualifizierungsprogramm aufzugreifen. Im folgenden Kapitel wird der Bruch in der Berufsbiografie der TeilnehmerInnen dargestellt, der durch die Nichteinstellung in den staatlichen Schuldienst entstand und aus dem sich die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm ergab.

2.2. Brüche in der Berufsbiografie

Die Biografieforschung (Kapitel 2.2.1) allgemein bildet den Ausgangspunkt für die Darstellung des berufsbiografischen Bruches. Nach der Darstellung von Übergängen im Lebenslauf allgemein (Kapitel 2.2.2) folgt die Beschreibung des Berufswunsches, LehrerIn zu werden (Kapitel 2.2.3). Eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme der Grundschullehrkräfte am Qualifizierungsprogramm und die Arbeit in einer Kindertagesstätte stellt die Einstellung von Lehrkräften in den staatlichen Schuldienst bzw. die Nichteinstellung und die damit verbundene Arbeitslosigkeit dar (Kapitel 2.2.4). Welche Folgen und welche Alternativen sich für die GrundschullehrerInnen aus der Arbeitslosigkeit ergeben, wird in Kapitel 2.2.5 beschrieben. Damit verbunden ist auch die Ursachenzuschreibung für beruflichen Erfolg und Misserfolg, die Attribuierung (Kapitel 2.2.6). Vermuten die TeilnehmerInnen die Gründe ihrer Nichteinstellung in den Schuldienst in ihren eigenen beruflichen Leistungen oder schieben sie die Schuld auf die Regierung oder andere externale Faktoren? Der Begriff der beruflichen "Mobilität" als Wechsel zwischen verschiedenen Positionen, Berufen und Betrieben sowie dem Arbeitsort wird in Kapitel 2.2.7 näher definiert. Um die berufliche Zufriedenheit untersuchen zu können, muss schließlich der berufliche "Erfolg" definiert werden (Kapitel 2.2.8). Was wird im Fall der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" als beruflicher Erfolg gewertet? Ein Verbleib in der Kindertagesstätte, eine Rückkehr in die Grundschule und die dortige Übernahme einer Verbindungsfunktionsstelle zum Kindergarten, eine möglichst hohe Bezahlung oder ein Aufstieg auf der Karriereleiter? Das letzte Kapitel fasst die Ergebnisse zu den Brüchen in der Berufsbiografie zusammen (Kapitel 2.2.9).

2.2.1. Biografieforschung

Die Biografieforschung ist eine Arbeitsrichtung der Soziologie und einiger Nachbardisziplinen und wird definiert durch den Versuch, durch die Analyse der in einer Biografie abgebildeten und gedeuteten Handlungen und Ereignisse zu Auskünften über soziale Prozesse zu gelangen. Unter der "Biografie" versteht man allgemein die Beschreibung der Lebensgeschichte eines Menschen sowie das Ablaufmuster, die Verlaufsform und die Gesamtgestalt der Handlungen, Ereignisse und das Erleiden, wie es anhand einer Lebensgeschichte als "prozessuale Struktur" analysiert werden kann; dabei wird angenommen, dass diese prozessualen Strukturen charakteristische Merkmale einer Gesellschaft bilden. In der Bildungsbiografie wird das Ablaufmuster von der Vorschulerziehung über die Einschulung bis hin zu weiterführenden Schulformen und einem eventuellen Hochschulbesuch sowie späteren Weiter- und Fortbildungen zusammengefasst, das in Kindheit und Jugend bzw. im Lebenslauf durchlaufen wird. Dementsprechend ist die Berufsbiografie das Abfolgemuster von Berufsausbildung über Berufseinstieg hin zu den unter Umständen unterschiedlichen beruflichen Positionen bzw. Arbeitsplätzen, die ein Arbeitender im Laufe seines Lebenslaufs einnimmt (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 85, 100 ff.). Die Bildung und das Lernen eines Menschen geschieht immer in komplexer Verknüpfung mit seinen biografischen Erfahrungen (vgl. Kade & Nittel, 2013, S. 765). Die Biografieforschung umfasst Wege der Erhebung und Auswertung von lebensgeschichtlichen Dokumenten und von erzählten bzw. berichteten Darstellungen der Lebensführung (vgl. Krüger & Deppe, 2013, S. 61). Als Berufseinstieg wird im Lehrberuf die erstmalige, eigenverantwortlich ausgeführte Berufstätigkeit definiert, welche durch die "sprunghaft ansteigende Komplexität der Berufsanforderungen bei Übernahme der vollen beruflichen Verantwortung gekennzeichnet ist." (Keller-Schneider, 2014, S. 386) Der Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern stellt eine wichtige berufsbiografische Phase dar, in der vielfältige neue Erfahrungen gemacht werden, sich die berufliche Identität weiterentwickelt und eine aktive Auseinandersetzung mit Lebens- und Berufsaufgaben erfolgt. Da diese Entwicklungsaufgabe häufig Probleme bereitet, wird auch der Begriff "Praxisschock" verwendet (vgl. Keller-Schneider, 2014, S. 386).

"Der niederländische Forscher Simon Veenman (1984) [hat] eine Liste mit 24 typischen Anfangsschwierigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe heraus[gebracht]. Klassenführung bzw. Disziplin im Klassenzimmer wurden dabei am häufigsten genannt, gefolgt von der Motivierung der Schülerinnen und Schüler, dem Umgang mit individuellen Unterschieden und dem Einschätzen und Bewerten von Schülerarbeiten. Anforderungen, die sich auf Unterricht als dem Kerngeschäft des Lehrerberufs beziehen, stehen demnach deutlich im Vordergrund der Berufseinsteigenden, während darüber hinaus gehende Anforderungen wie die professionelle Rollenfindung, das Arbeiten im Team oder die Mitgestaltung einer Schulkultur noch vollständig fehlen." (Keller-Schneider, 2014, S. 388)

Seit den 90er-Jahren ging man dazu über, den Kontext der gesamten Biografie zu betrachten. Vom Jahr 2000 an wurde der Berufseingangsphase von LehrerInnen in Deutschland verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet, als die Kultusministerkonferenz die "Perspektiven für die Lehrerbildung in Deutschland" festlegte (Terhart, 2000). Seit dieser Zeit entfaltete sich mit der biographischen For-

sung zum Lehrerberuf ein zunehmend stabilerer und sich ständig weiter ausdifferenzierender Forschungszweig (vgl. Terhart, 2014, S. 433, Lipowsky, 2003, S. 10).

Zwei sehr bekannte Theorien zur Einteilung und Begründung von Biografiephasen sind das "Modell des Lebenszyklus in acht Phasen" des Psychoanalytikers Erikson (1999) und das Phasenmodell mit spezifischen Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972). Im Kontext der Lehrerbiografieforschung wird die Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in solchen Modellvorstellungen abgebildet. Das von Havighurst begründete Konzept der Entwicklungsaufgaben geht davon aus, dass sich eine lernende Person aktiv mit ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzt und diese konstruiert. Auch die Phase des Berufseinstiegs ist durch solche beruflichen Entwicklungsaufgaben geprägt, in der sich objektive Anforderungen des schulischen Umfelds bündeln (Havighurst, 1948, 1972). Je nachdem welche eigenen Ziele eine Person verfolgt und über welche subjektiven Überzeugungen, Wertorientierungen und Ressourcen sie verfügt (siehe Kapitel 2.1.3 und 2.1.4), werden die berufsphasenspezifischen Anforderungen unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet (vgl. Keller-Schneider, 2014, S. 393). Dabei sind die Entwicklungsaufgaben unumgänglich, sie müssen also bewältigt werden, damit es zur Verbesserung der Kompetenz und zur Stabilisierung der beruflichen Identität kommen kann. Die Phase des Berufseinstiegs spielt in der Biografie von LehrerInnen eine wichtige Rolle; es ist davon auszugehen, dass der Lebenslauf und die Entwicklung von LehrerInnen mehr von Übergängen und kritischen Ereignissen geprägt werden als von stabilen Phasen (vgl. Herzog, 2014, S. 425). Die Geschichte der Lehrerbiografieforschung hat ihre Wurzeln in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, ist aber auch von biografischen Methoden der Soziologie und der psychologischen Biografieforschung geprägt. Herzog et. al. (2007) beschreiben, dass sich hinter den Begriffen "Biografie", "Lebenslauf" und "Karriere" zwar unterschiedliche theoretische Konzepte verbergen, die in der Literatur uneinheitlich, teilweise aber auch synonym verwendet werden. Im Vordergrund der Lehrerbiografieforschung steht der Inhalt und somit die Lebensgeschichte der Lehrperson (vgl. Herzog, 2014, S. 409). Phasenanalysen stellen im Gegensatz zu Stufen- und Phasenmodellen einzelne Ausschnitte der Biografie in den Mittelpunkt und analysieren sie weitgehend unabhängig von vorangegangenen und nachgeordneten Phasen. So stützt sich die Lehrerbiografieforschung nicht auf einheitliche Phasen, sondern es wird unterschieden zwischen der quantitativen Vorgehensweise, bei der die Anzahl der Berufsjahre errechnet wird und der qualitativen Vorgehensweise, bei der überprüft wird, auf welcher Entfaltungsstufe die LehrerIn sich entwickelt hat (vgl. Herzog, 2014, S. 414). Verschiedene Forschungsarbeiten teilen die Phasen der Lehrer-Erwerbstätigkeit dabei unterschiedlich ein: Sikes, Measor und Woods (1991) führten im Rahmen ihrer Studie in England berufsbiografische Interviews und stellten einen "für den Lehrerberuf typischen Lebenslauf" fest, der "abgegrenzte Phasen sowie jeweils damit verknüpfte Aufgabenstellungen beinhaltet" (Sikes & Measor & Woods, 1991, S. 231).

21 – 28 Jahre Initiationsphase	Durchleben des Praxisschocks Erlernen der ungeschriebenen Regeln im Umgang mit KollegInnen Auseinandersetzung mit Erwartungen von Eltern und Schulgemeinde
28 – 33 Jahre Dreißiger- Übergang	Häufig Krise, letzte grundlegende Veränderungen (privat und beruflich) Motive: Festlegung und Sicherheit Unterschiede in männlicher und weiblicher Karriere (Familiengründung)
34 – 40 Jahre	Lehrer: Bemühungen um Karriere Lehrerinnen: Familienorientierung erste Enttäuschungen bei karriereorientierten Männern Interesse an Schulorganisation und -verwaltung
40 – 50/55 Jahre Plateau-Phase	Berufliche Erfahrung Verhältnis zu SchülerInnen mütterlich / väterlich manchmal Mentorenverhältnis zu jüngeren LehrerInnen
50/55 Jahre und älter	Stärkere Gelassenheit im Beruf oder Zynismus und Verbitterung

Abb. 19: Entwicklungsverläufe nach Sikes (1991; in: Schönknecht, 2005, S. 3)

Dieser Lebenslauf ist unterteilt in die Eröffnungsphase (bis 29 Jahre), die Phase des Niederlassens (30 - 40 Jahre), die "Plateau-Phase" (40 - 55 Jahre) und die Phase der Vorbereitung auf den Rückzug aus dem Berufsleben (über 55 Jahre). Die Autoren verstehen diesen Ablauf jedoch nicht als starre Vorgabe, sondern als ganzheitliches Modell, das neben der beruflichen Karriere auch andere Lebensbereiche einschließt und als dynamisierende Elemente bestimmte kritische Phasen und Ereignisse aufweist, die neben dem Beruf auch in anderen Lebensbereichen vorkommen können und so Einfluss auf die Berufslaufbahn haben. Sikes, Measor und Woods gehen davon aus, dass der Einfluss privater Ereignisse bei Lehrerinnen stärker ist als bei ihren männlichen Kollegen (vgl. Sikes & Measor & Woods, 1991, Herzog, 2014, S. 411). Auch Huberman beschreibt ein Modell, das Stadien differenziert und die Phaseneinteilung im Gegensatz zu anderen Untersuchungen nicht an das Lebensalter, sondern an Berufsjahre bindet.

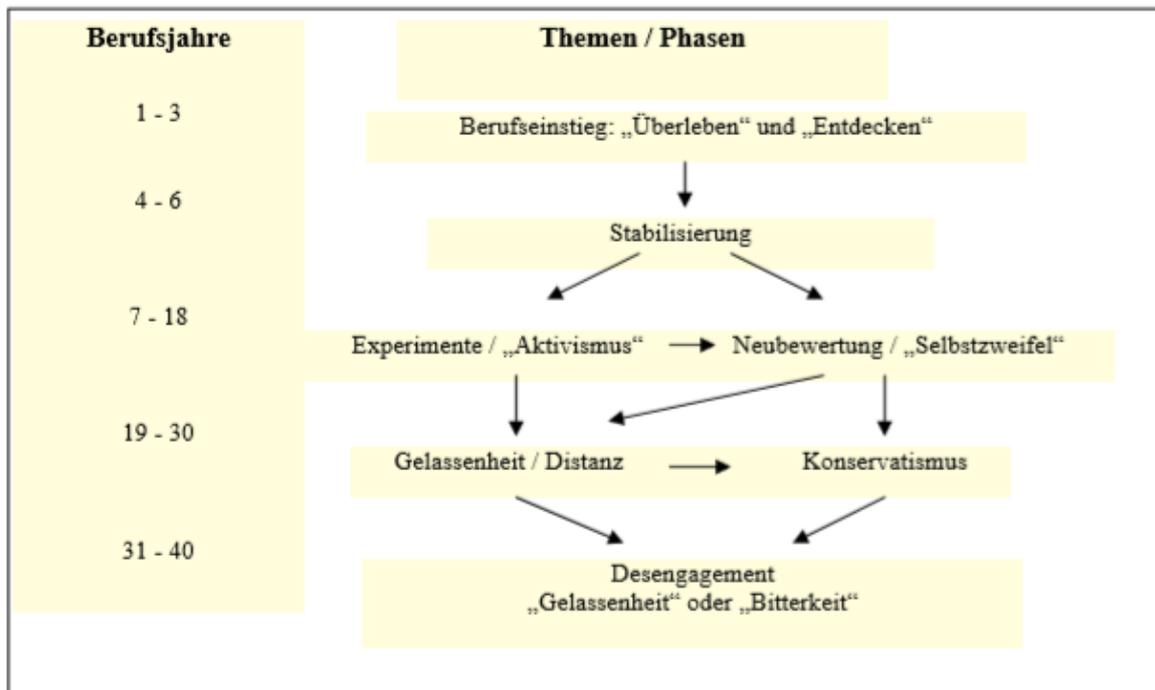


Abb. 16: Entwicklungsstadien nach Huberman (1991; in: Schönknecht, 2005, S. 4)

Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) legen für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseinstiegsphase die vier wichtigsten beruflichen Entwicklungsaufgaben fest: die Rollenfindung als Berufsperson, die Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler bzw. die Führung einer Klasse und die Kooperation in der Institution Schule (vgl. Hericks, 2006, S. 62, Keller-Schneider, 2014, S. 393, 397). Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben führt zu Beanspruchungen, die sowohl Ressourcen zur Bewältigung benötigen aber auch neue Ressourcen aufbauen. Dadurch entwickelt sich die professionelle Kompetenz der LehrerInnen weiter, die aus dem Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativer Fähigkeiten besteht (siehe Kapitel 2.1.3 und 2.1.4, vgl. Keller-Schneider, 2014, S. 392).

Ewald Terhart koppelt die berufsbiografische Perspektive mit Professionalität. Diese definiert er als "berufsbiografisches Entwicklungsproblem", was bedeutet, dass sie sich im Prozess des Lehrerwerdens entwickelt (vgl. Terhart, 2001, S. 56). Innerhalb der pädagogischen Professionsforschung lassen sich drei theoretische Grundpositionen unterscheiden. Der erste, strukturtheoretische Ansatz zielt auf eine Rekonstruktion der strukturellen Handlungsanforderungen des Lehrerberufs.

"Strukturorientierte Professionsforschung: Die Lehrerbiographieforschung in life-span-Orientierung rekonstruiert Biographien von Menschen, die einen bestimmten Beruf, eben den der Lehrerin oder des Lehrers, gemeinsam haben, und stellt typisierende Verallgemeinerungen her." (Keller-Schneider, 2014, S. 389)

Die zweite Position bildet der kompetenzorientierte Ansatz, der nach der Entwicklung der notwendigen Kompetenzen und Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer fragt.

"Kompetenzorientierte Professionsforschung: Das Professionswissen von Berufsanfänger/innen entwickelt sich von regelgeleitetem, wenig vernetztem Wissen hin zu einem Richtlinien und Prinzipien folgendem Wissen, welches das Handeln steuert. (...) Im Rahmen der kompetenzorientierten Professionsforschung dominieren eher quantitative bzw. hypothesenprüfende Erhebungsverfahren, wie Fragebogenerhebungen oder standardisierte Interviews." (Keller-Schneider, 2014, S. 391)

Nach Keller-Schneider ist die berufsbiografische Lehrerforschung Teil einer "neuen" erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, die sich Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung bedient. In diesem Zusammenhang nennt sie auch den dritten, berufsbiografischen Ansatz der Bildungsgangforschung, der in Bezug auf Struktur- oder Kompetenzorientierung als eine Art "mittlerer Weg" verstanden werden kann. Die Bildungsgangforschung untersucht, wie sich spezielle Entwicklungsaufgaben auf die Biografie von Menschen auswirken und fragt, wie sich der biografische und gesellschaftliche Habitus auf die Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen auswirkt; sie eröffnet ein empirisches Forschungsprogramm, in dem rekonstruktive und quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden aufeinander bezogen werden können (vgl. Keller-Schneider, 2014, S. 389 ff.). So untersucht beispielsweise die 2007 von Herzog u.a. durchgeführte Studie das berufliche Wohlbefinden von Lehrpersonen im Lebensverlauf. Bei den Primarlehrpersonen (Grund- und Hauptschullehrkräfte mit einer Berufserfahrung zwischen sieben und 40 Jahren) wurde festgestellt, dass dem beruflichen Wohlbefinden in der Berufseinstiegsphase eine besondere Bedeutung geschenkt werden muss (vgl. Herzog, 2014, S. 413).

"Allerdings sind gemäß der Studie von Herzog u.a. (2007) nicht lediglich die meisten Tiefs in den ersten Berufsjahren zu verorten, sondern auch die meisten beruflichen Hochs. Die Möglichkeit, nach einer langen Ausbildung "endlich" unterrichten zu dürfen, löst bei vielen Studierenden Hochgefühle aus." (Herzog, 2014, S. 413)

Die Auseinandersetzung mit den Stufen- und Phasenmodellen zeigt, dass Lebensläufe nicht als planmäßige Abfolge von Veränderungen zu sehen sind, sondern als Auseinandersetzung einer Person mit den Möglichkeiten und Grenzen ihres Umfelds (vgl. Herzog, 2014, S. 426). Der Übergang von einem Beschäftigungsverhältnis in die Arbeitslosigkeit und wieder zurück in den Beruf stellt eine wichtige Phase im Lebenslauf einer Lehrkraft dar und wurde in verschiedenen Forschungsstudien untersucht (vgl. Henecka & Gesk, 1996, Lipowsky, 2003, Ulich et al., 1985). Für die persönliche Entwicklung ist nicht die Auseinandersetzung mit einzelnen Ereignissen wichtig, sondern die langfristige Verlaufserfahrung. So konnte gezeigt werden, dass die Erwerbslosigkeit von LehrerInnen zu unterschiedlichen Veränderungen in der Lebenssituation führt und von den Lehrkräften selbst sehr unterschiedlich bewertet wird (vgl. Herzog, 2014, S. 419). Wie reagieren also Lehrkräfte auf den berufsbiografischen Bruch durch die Nichteinstellung in den staatlichen Schuldienst nach dem langen Studium und dem anstrengenden Referendariat? Eine Möglichkeit der Weiterbildung in dieser Situation stellte das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" dar; welche TeilnehmerInnen diesen Weg wählten und ob diese Fortbildung zum Erfolg führte, soll in der vorliegenden Studie untersucht werden.

2.2.2. Übergänge im Lebenslauf

Unter Lebensverlauf versteht Mayer in seinem Konzept des Lebensverlaufs die sozialstrukturelle Einbettung von Personen im Verlauf ihrer Lebensgeschichte als Teilhabe an gesellschaftlichen Positionen. Dabei interessieren nicht die Einzelschicksale, sondern die regelhafte dynamische Ausprägung der Sozialstruktur, die viele Menschen betrifft und deren gesellschaftliche Position mitbestimmt. Lebensverläufe können von Institutionen und von Menschen absichtlich oder unabsichtlich gesteuert werden. Das Ziel der Lebensverlaufsanalyse nach Mayer ist die theoretische und empirische Analyse der Mechanismen zur Verteilung von Positionen und Ressourcen. Mayer geht von vier Grundannahmen aus (Mayer, 1998, S. 439):

- Der Lebensverlauf eines Menschen ist Teil und Produkt eines gesellschaftlichen Prozesses und steht in enger Beziehung zu den Lebensverläufen anderer Menschen und sozialen Gruppen.
- Der Lebensverlauf unterliegt den Einflüssen gesellschaftlicher Institutionen und organisatorischer Hierarchien.
- Dieser Prozess wird durch gesellschaftliche (z.B. Familie, Arbeit) und individuelle (z.B. körperliche und psychische Entwicklung) Einflussfaktoren erklärt.
- Der Lebensverlauf ist ein selbstreferenzieller Prozess: Der Mensch handelt auf der Grundlage seiner Erfahrungen und Ressourcen.

Über die Darstellung individueller Verläufe lassen sich so kollektive Lebensgeschichten von Geburtskohorten oder Generationen abbilden. Durch die Art und Weise, wie Menschen ihre Lebensverläufe gestalten, werden soziale Strukturen gebildet. Im Konzept des Lebensverlaufs wird der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit durch eine individuell unterschiedliche Abfolge von Statusphasen dargestellt.

"Diese kann Ausbildungsphasen, mehr oder minder kurzfristige Erwerbsphasen (insbesondere Nebenjobs oder kurzfristige Beschäftigungsverhältnisse), Wehr- oder Zivildienst, Mutterschaft sowie Erziehung und Betreuungsphasen, Phasen der individuellen Orientierung, der Arbeitslosigkeit oder der Maßnahmenteilnahme umfassen." (Dietrich & Abraham, 2008, S. 76)

Jeder Lebenslauf ist in verschiedene Lebensbereiche unterteilt, die ineinander übergehen. Die Zeit und Dauer sowie die Art der Übergangsphasen kann sich dabei in den individuellen Verläufen unterscheiden (vgl. Dietrich & Abraham, 2008, S. 76 f.). Nach Bronfenbrenner (1981, S. 43) findet ein Übergang dann statt, wenn eine Person durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider ihre Position verändert. Dies erfordert eine gegenseitige Anpassung zwischen Organismus und Umgebung. Als "persönlicher Übergang" wird der Schicht- oder Statuswechsel (Auf- oder Abstieg) bezeichnet, den eine Person im Laufe ihres Lebens vollzieht (vgl. Rammstedt, 2011, S. 703). Dietrich und Abraham beschreiben den Übergang von der Ausbildung in den Beruf - die sogenannte Erstplatzierung auf dem Arbeitsmarkt - als den schwierigsten und folgenreichsten Schritt in der Berufskarriere. Die Qualität der ersten Stelle entscheidet demnach in hohem Maße mit, welche Berufs- und Kar-

rierechancen ein Berufsanfänger später hat; eine längere Arbeitslosigkeit erweist sich in diesem Übergang von der beruflichen Ausbildung in die Beschäftigung sowohl aus individueller Sicht als auch im Hinblick auf die Entwicklung der Arbeitsmarktsituation als problematisch. Als Faktoren des Platzierungserfolgs werden das erzielte Einkommen, das Berufsprestige, die Inhalte der Tätigkeit, die Arbeitsplatzsicherheit oder die Dauer bis zum Antritt des ersten Jobs genannt. Diese berufliche Erstplatzierung wird durch Faktoren beeinflusst, die dem Arbeitsmarkt vorgelagert sind: die soziale Herkunft und die frühe Selektionsfunktion des Bildungssystems. So verfestigen und verstärken sich ungleiche Chancen "und führen zu starken Pfadabhängigkeiten für die weitere Berufsbiographie." (Dietrich & Abraham, 2008, S. 91 und ebenfalls S. 69, 72, 88) Terhart bestätigt die Berufseinstiegsphase nach der Ausbildung in Universität und Studienseminar als entscheidenden Abschnitt im Prozess des Lehrer-Werdens, in dem wichtige Entwicklungsaufgaben zu lösen sind. Für die Identitäts- und Kompetenzentwicklung ist dabei entscheidend, wie berufliche Erfahrungen verarbeitet werden "und inwieweit es zu Kompetenzerleben kommt, wodurch die Voraussetzungen für weiteren Kompetenzaufbau verbessert werden." (Terhart, 2014, S. 434) Nach Herzog eignen sich Übergänge von einer Lebensphase in eine andere besonders, um die berufliche Entwicklung von LehrerInnen aus entwicklungspsychologischer und berufssoziologischer Sicht zu beschreiben (vgl. Herzog, 2014, S. 417). Herzog unterscheidet drei Arten von Übergängen:

- Diachrone, lebenslaufnormierte Übergänge: darunter werden Übergänge von der Ausbildung in den Beruf und vom Beruf in den Ruhestand verstanden, die von der Institutionalisierung des Lebenslaufs und dadurch von der Lebenszeit beeinflusst sind und ganze Alterskohorten gleichzeitig betreffen.
- Diachrone, wenig normierte Übergänge: dies sind Übergänge durch berufliche Veränderungen wie Berufs- oder Stellenwechsel, die sich zwischen den einzelnen Personen stark unterscheiden können.
- Diachrone, nicht-normierte Übergänge: unerwartet auftretende Ereignisse wie Erwerbslosigkeit oder Krankheit, deren Dauer sehr unterschiedlich sein kann, sind häufig mit bedeutenden Emotionen verbunden (vgl. Herzog, 2014, S. 417).

Der Übergang von Grundschullehrkräften nach dem erfolgreichen Bestehen des zweiten Staatsexamens in den Schuldienst als BeamtInnen auf Probe oder Angestellte wäre demnach ein lebenslaufnormierter Übergang, auf den sich die GrundschullehrerInnen auch innerlich vorbereiten. Die unerwartete Nichteinstellung und daraus resultierende Arbeitslosigkeit jedoch stellt einen unvorbereiteten, nicht-normierten Übergang dar, einen Zustand, der häufig mit Enttäuschung und Frust verbunden ist und dessen Dauer zunächst auch nicht absehbar ist. Für die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms ist dieser Zustand nach dem Bestehen von Studium und Referendariat eingetreten und sie ergriffen die Chance, die der vermeintlich missglückte Übergang ihnen bot; durch die Teilnahme an der Weiterbildung versuchten sie sich ein zweites Standbein zu schaffen und im Bereich der Kindertagesstätten zu arbeiten.

2.2.3. Motivation, LehrerIn zu werden

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Faktoren SchülerInnen dazu bewegen, LehrerIn zu werden. Grundsätzlich beschreibt die "Berufsorientierung" den Vorgang, in dem eine Person die einzelnen verschiedenen beruflichen Alternativen vor dem Hintergrund eigener Möglichkeiten, Fähigkeiten und Lebensabsichten abwägt und sich innerhalb der gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten für einen Beruf entscheidet. Unter "Berufswahl" wird der Prozess verstanden, in dem sich der Einzelne für ein Berufsfeld entscheidet, für die zugehörigen Positionen qualifiziert und, oft mehrfach im Arbeitsleben, um eine dieser oder auch anderer Positionen bewirbt. Die Berufswahl wird gesteuert durch "Neigung und Eignung" als Ergebnisse der Sozialisation sowie durch die Agenten der Gesellschaft, die über den Zugang zu den Berufspositionen entscheiden. Die "zweite Berufswahl" ist definiert als der Abschluss der Experimentierphase der Berufswahl durch die Einmündung in eine relativ stabile Laufbahn (vgl. Daheim, 2011, S. 86 f.).

"Das berufliche Interesse bzw. die beruflichen Orientierungen können als zentrale Determinanten der Studienfach- und Berufswahl angesehen werden [und] damit als erklärende Variable für die konkrete Wahl eines Studiengangs (Lehramt), der Studienfächer (Unterrichtsfächer) bzw. des angestrebten Berufs (Lehrerberuf) gelten." (Rothland, 2014a, S. 353)

Der Begriff "Motivation" - bezogen auf die Motivation einen bestimmten Beruf zu ergreifen - wird vom lateinischen Wort "movere" (= bewegen) abgeleitet und beschreibt allgemein sowohl Prozesse als auch Merkmale von Personen. Die Motivation beschreibt Gründe für den Beginn und die Richtung von Verhalten (Wahlen und Entscheidungen), die Art ihrer Durchführung (mit welcher Intensität und Anstrengung) und ihre Dauer (Aufrechterhaltung) (vgl. Kunter, 2014, S. 698). Wie viel Energie eine Person in die Durchführung einer Handlung investiert ist die Folge eines häufig unbewusst ablaufenden Bewertungsprozesses, in dem die Bedeutsamkeit der Tätigkeit und die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs eingeschätzt wird. Unterschieden wird unter anderem zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation (siehe Kapitel 2.1.3.1), wobei Verhalten als extrinsisch motiviert gilt, wenn es durch Anreize gesteuert wird, die außerhalb der Tätigkeit selbst liegen und als intrinsisch motiviert, wenn die Durchführung der Tätigkeit selbst positive Affekte auslöst. Eher intrinsisch motivierte Personen zeigen häufig mehr Anstrengung, Konzentration und Durchhaltevermögen als eher extrinsisch motivierte Personen (vgl. Kunter, 2014, S. 699). Aufgrund der Rahmenbedingungen des Lehrerberufs wird davon ausgegangen, dass Lehrer eine besonders große intrinsische Motivation benötigen, um ihre Tätigkeit langfristig engagiert ausüben zu können. Als extrinsische Motivationsanreize sind ein relativ flacher Karriereverlauf zu nennen, der bei einem zwar relativ hohen Einstiegsgehalt jedoch nur wenig Aufstiegsmöglichkeiten bietet; auch eine höhere Anstrengung oder Überstunden führen nicht direkt zu Gehaltsverbesserungen. Nach Lortie (1975) sind auch intrinsische Anreize nur bedingt gegeben, es erfolgen nur selten positive Rückmeldungen von SchülerInnen oder Eltern und auch die Lernerfolge und Entwicklungsschritte sind häufig nicht auf den ersten Blick sichtbar und sind zudem auch stark von anderen, nicht kontrollierbaren Faktoren abhängig. Als Vorteile des Lehrerberufs werden die Altersvorsorge, die Möglichkeit der teilweise flexiblen Zeiteinteilung und der damit verbundenen

Familienfreundlichkeit sowie die relativ hohe Sicherheit des Arbeitsplatzes genannt. Das Ansehen und die Anerkennung von Lehrkräften in der Öffentlichkeit wurde zwischenzeitlich als eher niedrig eingeschätzt, inzwischen hat der Lehrerberuf in Deutschland aber zunehmend an Wertschätzung gewonnen und zählt zu den Berufen mit dem höchsten Prestige in der Bevölkerung (vgl. dbb Beamtenbund, 2017).

"Aufgrund der bisherigen Befundlage ist davon auszugehen, dass verschiedene motivationale Konstrukte wie z.B. das intrinsische Erleben in Form von Enthusiasmus oder autonomer Motivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Zielorientierungen und selbstregulative Fähigkeiten wichtige Determinanten des beruflichen Erfolgs sind." (Kunter, 2014, S. 706)

Insgesamt lässt sich also nicht feststellen, dass der Lehrerberuf an sich weniger befriedigend ist als andere Berufe, sondern dass es große Unterschiede in der individuellen Sichtweise und Wahrnehmung der einzelnen Lehrer bezüglich ihres Berufs gibt (vgl. Kunter, 2014, S. 700 f.).

Es existieren verschiedene Modelle der Berufswahl, die auf der Annahme einer Wechselwirkung von Personen- und Umweltvariablen basieren. Eine der bekanntesten Berufswahltheorien stammt von Holland (1997), der davon ausgeht, dass Berufsinteressen und die Wahl eines Berufes Ausdruck der Persönlichkeit sind (vgl. Bergmann, 2004, S. 355). Nach Holland lassen sich die meisten Menschen einem von sechs grundlegenden Persönlichkeitstypen bzw. -orientierungen zuordnen:

- *"dem praktisch-technischen orientierten Typ (R=Realistic),*
- *dem intellektuell-forschenden Typ (I=Investigative),*
- *dem künstlerisch-sprachlich orientierten Persönlichkeitstyp (A=Artistic),*
- *dem sozial orientierten Typ (S=Social),*
- *der unternehmerisch orientierten Persönlichkeit (E=Enterprising)*
- *und dem konventionell orientierten Typ (C=Conventional)." (Rothland, 2014a, S. 351)*

Den sechs Persönlichkeitstypen entsprechen sechs berufliche Umwelten (ebenfalls R-I-A-S-E-C), in denen sich überwiegend Personen der jeweiligen Typen finden; Menschen suchen sich also - nach der Berufswahltheorie von Holland - Umwelten, die zu ihren Einstellungen, Werten, Fähigkeiten und Fertigkeiten passen (vgl. Rothland, 2014a, S. 352).

"In der revidierten Fassung seiner Theorie geht Holland von dominanten Primärtypen und Subtypen der Persönlichkeit aus. Wird eine Person anhand der sechs unterschiedenen Typen charakterisiert, geschieht dies über einen Drei-Buchstaben-Code, wobei der erste Buchstabe den Typ kennzeichnet, der die höchste Ausprägung bezogen auf die konkrete Person aufweist, gefolgt von den in eine Rangfolge gebrachten Typen, die aufgrund ihrer Ausprägung an zweiter und dritter Stelle liegen (Bsp.: S-A-E-Typ)." (Rothland, 2014a, S. 352)

Nach dieser Einordnung gehört der Beruf der Grundschullehrerin zu den sozialen Berufen und wird mit dem Code S-A-E erfasst, umgekehrt gilt das Codemuster S-A-E als lehrertypische Orientierung. Nach Bergmann liegen die Stärken von Personen dieses Typs im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, die Personen befassen sich gerne mit Tätigkeiten des Unterrichtens, Lehrens, Ausbildens, Versorgens oder Pflegens. Zu der sozialen Orientierung (S) kommt also eine künstlerisch-

sprachliche Orientierung (A) sowie eine unternehmerische Orientierung (E). Neben dem Beruf der GrundschullehrerIn haben auch die Berufe, denen ein erziehungswissenschaftliches Studium zugrunde liegt wie PädagogInnen aber auch andere soziale Berufe wie beispielsweise Hebammen ebenfalls die Ausprägung SAE. Im Vergleich dazu ist der Code für den Beruf der ErzieherIn SEA; neben der ebenfalls dominanten sozialen Orientierung (S) überwiegt hier die unternehmerische Orientierung (E) vor der künstlerisch-sprachlichen Orientierung (A). Die Berufswahltheorie nach Holland wurde im Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST-R, mit Umwelt-Struktur-Test UST-R) als berufliches Interessenverfahren zur Berufsberatung umgesetzt (vgl. Bergmann, 2004, S. 357, Rothland, 2014a, S. 352). Das Modell von Holland ist jedoch recht weitreichend und umfasst alle Berufsbilder; aus diesem Grund wird im Folgenden näher auf die explizite Lehrerbiografieforschung bzw. Berufswahl von LehrerInnen eingegangen. So beschreibt Rothland beispielsweise das Fit-Choice-Modell von Richardson und Watt (2007), das spezielle Faktoren enthält, die sich mit der Berufswahlmotivation von Lehrkräften befassen. Im deutschsprachigen Raum dient der Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) als ein erprobtes Instrument zur Erfassung der Motivation, LehrerIn zu werden. Die Studie von Schutz, Crowder & White (2001) weist auch auf die Bedeutung sozialer Einflüsse für die Lehrer-Berufswahl hin, wobei familiäre Einflüsse, Einflüsse von Lehrkräften, Peers und Lehrerfahrungen genannt werden. Rothland fasst als Fazit einer Zusammenschau vieler kleinerer lokaler Untersuchungen als Hauptmotiv für die Wahl des Lehrberufes zusammen, dass das Interesse bzw. die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen der häufigste Grund für die Berufswahl Lehrer ist. "Generell dominieren die intrinsischen und hier insbesondere personen- und beziehungsorientierten Motive." (vgl. Rothland, 2014a, S. 355)

"Als günstigste, lehramtstypische Motivkonstellation "erweist sich das gemeinsame Auftreten" der beiden Motive "Freude an Kindern" und "Interesse an Lernprozessen". (Rothland, 2014a, S. 371)

So werden auch die Wissensvermittlung, das Interesse an den Fächern oder der Wunsch nach einer vielseitigen, interessanten und abwechslungsreichen Tätigkeit genannt. Als extrinsische Motive gelten die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Studiendauer sowie die Arbeits- und Ferienzeiten (vgl. Rothland, 2014a, S. 359).

"Die Forschung zur Motivation von Lehrkräften war lange geprägt von der Annahme, dass es "eine" bzw. eine "richtige" Motivation für Lehrkräfte gibt und dass es daher wichtig ist, einerseits möglichst früh herauszufinden, ob potenzielle Lehrkräfte diese Motivation aufweisen (Berufswahlmotivforschung), und andererseits Wege zu erschließen, um "die" Motivation von Lehrkräften zu erhöhen. In neuerer Zeit hat sich das Verständnis von Motivation differenziert. So geht es nun weniger darum, die motivationale Lage von Lehrkräften per se zu beschreiben, als vielmehr darum, innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte die motivationalen Unterschiede zu ermitteln, die bestimmen, warum manche Lehrkräfte ihren Beruf erfolgreicher ausüben als andere." (Kunter, 2014, S. 706)

Nach Terhart sind die "recht globalen Phasen- und Stufenmodelle aus den frühen Jahren der Lehrerbiografieforschung mittlerweile durch differenziertere, auf einzelne berufsbiografische Ab-

schnitte, Probleme oder auf spezielle Lehrergruppen bezogene Fragestellungen ersetzt worden." (Terhart, 2014, S. 434) Unter Berufsvererbung wird die feststellbare Tradition der Zuweisung des Vaterberufs an den Sohn verstanden (vgl. Daheim, 2011, S. 87); laut Terhart hat sich bestätigt, dass die Berufsvererbung im Lehrerberuf fast genauso hoch ist, wie im Arztberuf: 24 % der Lehramtsstudenten kommen im weiteren Sinne aus "Lehrerfamilien". Terhart fasst die aktuelle empirische Forschung zu Berufsbiografien von LehrerInnen folgendermaßen zusammen: Die frühere Eindeutigkeit bestimmter traditioneller Rekrutierungsmuster ist nicht mehr gegeben; Grund- und Hauptschullehrer werden nicht mehr nur junge Männer aus unteren Schichten. Verglichen mit anderen, etablierten akademischen Studiengängen wie Medizin und Jura ist der Lehrerberuf aber immer noch eher offen in Richtung bildungsfernere Schichten. Die meisten Lehramtsstudenten weisen stabile, positive, zu den späteren beruflichen Anforderungen passende Berufswahlmotive auf, wobei im Vergleich mit anderen Studenten ihr wissenschaftliches Interesse sowie ihre Erfolgs- und Leistungsorientierung eher gering, die soziale Orientierung jedoch stärker ausgeprägt ist (vgl. Terhart, 2014, S. 434). Rothland verweist auf eine Schweizer Untersuchung von Brühwiler (2001) in der nachgewiesen werden konnte, dass die Berufswahlmotivation von Primarlehrern mit dem Ausbildungserfolg zusammen hängt. Demnach erreichen Lehramtsstudierende, die weder intrinsisch ("Freude an Kindern") noch bezogen auf die Tätigkeit ("Interesse, Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten") motiviert sind, in allen Ausbildungsbereichen schlechtere Abschlussnoten als Studenten, bei denen ein oder beide Faktoren ausgeprägt sind. Dies belegt den Zusammenhang der motivationalen Berufswahlfaktoren mit dem erfolgreichen Abschluss der Lehrerbildung (vgl. Rothland, 2014a, S. 375). Rothland stellt auch fest, dass ein Großteil der Lehramtsstudierenden eine hohe Zielgerichtetheit und Sicherheit des Berufswunsches zeigt und dass ihre Studienwahl keine Verlegenheitsentscheidung oder Notlösung war. Es gibt aber auch eine sogenannte Risikogruppe von Lehramtsstudenten, die sich nur aufgrund extrinsischer Motive, häufig erst kurzfristig vor Beginn des Studiums aus Mangel an Alternativen bzw. als Notlösung entschieden haben, sich ihrer Entscheidung aber häufig nicht sicher sind (vgl. Rothland, 2014a, S. 377). So stellten auch Henecka und Gesk in ihrer Untersuchung über den Studienabbruch bei Pädagogikstudenten an Pädagogischen Hochschulen fest, dass das Lehramtsstudium besonders bei Studienabbrechern häufig die Funktion einer Verlegenheits- oder Ersatzlösung hatte (vgl. Henecka & Gesk, 1996, S. 184).

Auch im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie (siehe Kapitel 2.1.6.1) wurde die Motivation von angehenden Lehrkräften untersucht: es zeigten sich motivationale Defizite besonders bei den Personen, die als Muster S oder Risikomuster B aufwiesen, was sowohl negative Auswirkungen auf den erfolgreichen Berufsabschluss als auch auf eine langfristige Ausübung des Lehrerberufs haben kann. "Diese Befunde tragen zu einem erweiterten Verständnis der Bedeutung der Berufswahlmotivation sowie berufsbezogener Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden durch die gezeigten Zusammenhänge mit dem gesundheitsrelevanten, arbeitsbezogenen Verhalten und Erleben bei." (Rothland, 2014a, S. 374) Weishaupt bemerkte, dass zu Beginn der statistischen Erfassung der Frauenanteil unter den Lehrkräften 1995 in Westdeutschland bei 40% lag und bis 2009 auf zwei Drittel anstieg, besonders bei den Lehrkräften für Grund-, Haupt- und Mittel- bzw. Realschulen. Mit dem wachsenden Anteil an Frauen stieg auch der Anteil an Teilzeitbeschäftigten (Weishaupt, 2014, S. 107). Die Motivation für

Frauen, den Lehrerberuf zu ergreifen, liegt demnach auch in der im Vergleich mit anderen Berufen relativ guten Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Schließlich weist Lipowsky darauf hin, dass bei der Berufswahl Sozialisierungseffekte nicht ausgeschlossen werden können; es gibt für die Beziehung zwischen Selbstkonzept und den Tätigkeitsmerkmalen weitere moderierende Variable und auch persönlichkeitsbezogene Kognitionen und berufliche Orientierungen wirken sich auf das Ergebnis aus; außerdem beeinflussen vorberufliche Sozialisierungsprozesse in Familie, Schule, Peergroup und Hochschule die Entscheidungen der Absolventen. Nach Lipowsky nehmen Lehramtsstudenten die erste Phase der Lehrerbildung als strukturlos wahr, die Phase des Referendariats dagegen als extrem fremdbestimmt. Angehende Lehrer müssen in beiden Phasen nicht über ihre beruflichen Ziele nachdenken - schon gar nicht über mögliche Ziele außerhalb des Schuldienstes (vgl. Lipowsky, 2003, S. 393).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es vielfältige Forschungsarbeiten zur Berufswahl und Berufsmotivation gibt. Im Bereich der Berufsmotivation von Lehrkräften passen die Berufswahlmotive meistens gut zu den Berufsanforderungen, es existiert jedoch eine Risikogruppe an Personen, die das Lehramtsstudium nur als Notlösung gewählt hat. Insgesamt ist die soziale Orientierung der angehenden Lehrkräfte relativ stark ausgeprägt, intrinsische Berufsmotive wie die Freude an der Arbeit mit Kindern und bezogen auf die Tätigkeit das Interesse zur Initiierung und Begleitung von Lernprozessen führt zu einer adäquaten Übereinstimmung von Anforderungen und Kompetenzen. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass für die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms die Arbeit im Erziehungsdienst die gleichen Anreize bietet wie die Arbeit in der Grundschule, wenn sie ihren Beruf ursprünglich aus intrinsischen Motiven heraus gewählt haben. Ständen jedoch extrinsische Motive wie die Bezahlung, die Abgeltung von Urlaub durch Ferien oder die mögliche Sicherheit durch die lebenslange Verbeamtung im Vordergrund, wird die Arbeit in der Kindertagesstätte vermutlich nur als vorübergehende Notlösung gesehen und es wird eine Rückkehr in die Grundschule angestrebt.

2.2.4. Einstellung und Arbeitslosigkeit von LehrerInnen

Das folgende Kapitel erläutert, welche Faktoren die Einstellung bzw. Nichteinstellung von Lehrkräften in den staatlichen Schuldienst beeinflussen. Grundsätzlich stehen fast alle deutschen Lehrkräfte im Dienst eines Bundeslandes. Ihre Rechtsstellung richtet sich dabei nach den Vorgaben des jeweiligen Landesrechtes in den 16 Bundesländern. In welchem Rechtsverhältnis, ob als Beamte oder Angestellte, die LehrerInnen dabei in den einzelnen Ländern beschäftigt werden, unterscheidet sich stark. Nach Füssel beispielsweise sind in Baden-Württemberg 90,7 % aller Lehrkräfte im Beamtenverhältnis tätig, in Bayern 85,4 %, dagegen in Sachsen nur 3,2 % und in Mecklenburg-Vorpommern nur rund 0,1 % (Füssel, 2014, S. 122).

"Die deutsche Diskussion, ob Lehrkräfte im Beamtenverhältnis beschäftigt werden müssen oder auch im Angestelltenverhältnis beschäftigt werden können, ist - so scheint es - aber weniger

von den entsprechenden verfassungsrechtlichen Fragen geprägt, als vielmehr nach wie vor von finanz- und sozialpolitischen Argumenten - trotz einer klaren gegenteiligen Positionsbestimmung durch das Bundesverfassungsgericht." (Füssel, 2014, S. 126)

Dem Beamtenstatus liegt das Laufbahnprinzip zugrunde, das auf dem verfassungsrechtlichen Grundsatz der "Bestenauslese" nach Art. 33 Abs. 2 GG beruht. So soll durch die durch entsprechende Prüfungen nachgewiesene Ausbildung der Beamten ein optimales Funktionieren der öffentlichen Verwaltung sichergestellt werden (vgl. Füssel, 2014, S. 134, Fuchs-Heinritz, 2011, S. 85). Sowohl von verbeamteten als auch von angestellten Arbeitnehmern im öffentlichen Dienst wird bei der Erfüllung ihrer dienstlichen Tätigkeiten Engagement erwartet, das mit der Forderung nach "vollem persönlichem Einsatz" bzw. "gewissenhafter und ordnungsgemäßer" Ausführung der Aufgaben beschrieben wird. Für Lehrkräfte werden als Berechnungsmaß der Arbeitszeit die zu erteilenden Unterrichtsstunden zugrunde gelegt, "alle anderen Tätigkeiten der Lehrkräfte sollen dann mit eingeschlossen und zugleich abgegolten sein. Auffällig bei diesen Festlegungen der Bundesländer ist, dass je nach Land unterschiedliche Bemessungsgrenzen gewählt werden, im Regelfall orientiert an der jeweiligen Schulstufe und Schulform und durch besondere Funktionsübertragungen oder altersbezogene Ermäßigungen vermindert." (Füssel, 2014, S. 131) Für angestellte Lehrkräfte regelt der Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder die Vergütung; seit der Förderalismusreform 2006 - in der das Beamtenrecht verändert und beschlossen wurde, die Bildungspolitik zur Ländersache zu machen, gilt dies für die Besoldung der verbeamteten Lehrkräfte nicht mehr in dieser Form. Grundsätzlich bestehen die Dienstbezüge der Beamten aus einem Grundgehalt sowie aus möglichen Zuschüssen wie dem Familienzuschlag, Zulagen und Vergütungen (vgl. Füssel, 2014, S. 137 ff.). In Bayern gliedert sich die Lehrerbildung nach Angaben des bayerischen Kultusministeriums in drei Phasen: nach einem erfolgreichen Abschluss des fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studiums durch das erste Staatsexamen erfolgt eine zweijährige überwiegend schulpraktische Ausbildung im Referendariat, die mit dem zweiten Staatsexamen abschließt. Die Lehrerfortbildung wird als dritte Phase der Lehrerbildung bezeichnet (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2018). Welche fertig ausgebildeten Lehrkräfte als Beamte (zunächst auf Probe) oder Angestellte (mit oder ohne Zusage der Verbeamtung) in den Schuldienst übernommen werden, legt die Regierung von Oberbayern für jedes Schuljahr neu fest, indem die Einstellungsnoten veröffentlicht werden. Die Einstellungszahlen hängen von den Schülerzahlen sowie der bildungspolitischen Gesamtsituation und der aktuellen schulpolitischen Lage ab. In Zeiten des Bewerberüberhangs können nicht alle ausgebildeten Lehrkräfte in den Schuldienst übernommen werden, ein Teil der Lehrkräfte ist arbeitslos. Arbeitslosigkeit wird definiert als Mangel an Erwerbsgelegenheiten für eine arbeitsfähige und arbeitswillige Person; unter Langzeitarbeitslosigkeit versteht man Arbeitslosigkeit, die mindestens ein Jahr andauert. Folgende Formen von Arbeitslosigkeit werden unterschieden: die freiwillige Arbeitslosigkeit, bei der die Person bewusst auf Arbeit verzichtet, friktionelle Arbeitslosigkeit, die auch Sucharbeitslosigkeit genannt wird, beispielsweise nach dem Ende der Ausbildung bis zum Antritt des ersten Arbeitsplatzes und strukturelle Arbeitslosigkeit, bei der die Anforderungen der freien Arbeitsplätze nicht mit den Kompetenzen der Arbeitnehmer übereinstimmen (vgl. Abraham, 2008, S. 355). Die Gründe für eine Arbeitslosigkeit können in der Struktur der Wirtschaft (z.B. Änderungen der

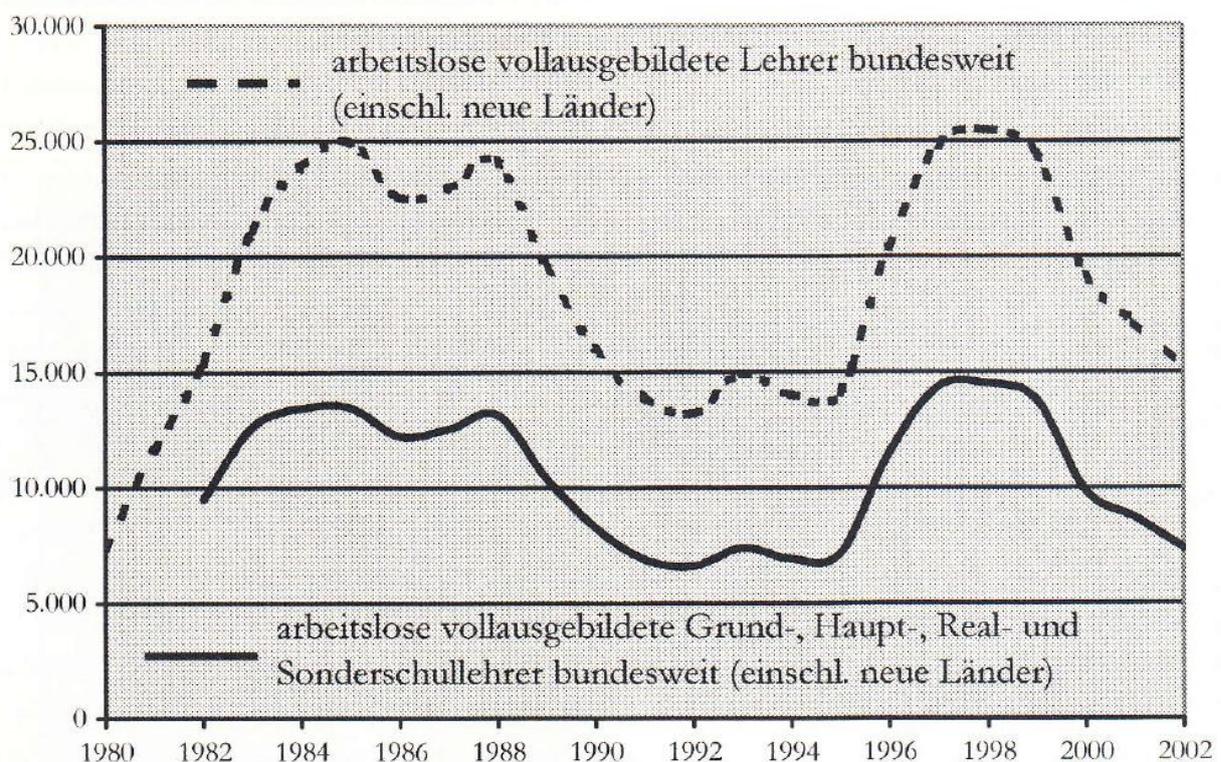
Berufs- und Anforderungsstrukturen) oder in der "Struktur" der Person (z.B. Ausbildung) begründet liegen (vgl. Krause, 2011, S. 52). Nach Ludwig-Mayerhofer ist in Deutschland das Risiko, arbeitslos zu werden oder zu sein für Personen überdurchschnittlich groß, die eine geringe Qualifikation vorweisen, die 55 Jahre oder älter sind, die gesundheitliche Probleme haben, für Ausländer und für Frauen (vgl. Ludwig-Mayerhofer, 2008, S. 215). Die Entscheidung für den Lehrerberuf gilt grundsätzlich als relativ risikoarm. Der geradlinige Weg von der Schule über die Lehrerausbildung zum schulischen Arbeitsfeld wurde - auch in Bayern - in der Regel mit dem Privileg der Verbeamtung auf Lebenszeit honoriert. Allerdings muss diese Ansicht seit drei Jahrzehnten revidiert werden. Der Lehrerarbeitsmarkt ist geprägt von den sogenannten "Schweinezyklen" - wie Ausschläge der Einstellungs- und Lehrerarbeitslosigkeitskurven bezeichnet werden - und die Einstellung und Verbeamtung erfolgt häufig in nur sehr kurzfristig absehbaren Wellen. Nach Phasen des Lehrermangels und -bedarfs folgen Phasen der Lehrerarbeitslosigkeit. Nach Titze lassen sich die Zyklen sogar bis ins 18. Jahrhundert zurück verfolgen (vgl. Titze 1986, S. 18 ff.). Als Ursachen für diese zyklischen Schwankungen werden neben der Altersstruktur der Lehrer und der Entwicklung der Geburtenzahlen auch die Einstellungswellen genannt. So wurden beispielsweise in den 60er und 70er-Jahren aufgrund der Bildungsreform sehr viele junge Lehrer eingestellt, was in der Folgezeit dazu führte, dass nur noch Lehrkräfte für die Bestandserhaltung der Zahl der Lehrkräfte insgesamt eingestellt wurden. Es ergab sich eine ungleiche Altersverteilung, die bis heute nachwirkt. Im Schuljahr 2010/2011 waren in Deutschland insgesamt 36,1 % aller Lehrkräfte zwischen 50 und 60 Jahre alt; besonders im Primarbereich bedeutet dies international den größten Anteil an "alten" Lehrkräften (über 50 Jahre); diese Personen werden in den nächsten Jahren aus dem Dienst ausscheiden und die entsprechenden Stellen müssen neu besetzt werden. Seit diese Lehrer in den Ruhestand gehen, steigt der Lehrerberuf wieder an (vgl. Füssel, 2014, S. 140).

Nachdem das Thema "Lehrerarbeitslosigkeit" zu Beginn der 1980er Jahre durch alle Medien ging und umfangreiche sozialwissenschaftliche Forschungen angestellt wurden, nahm die Berichterstattung über die arbeitslosen Lehrer in den folgenden Jahren deutlich ab - auch in der Zeit um 1997, als die Nichteinstellung von Lehramtsabsolventen einen neuen Höchststand erreicht hatte (vgl. Lipowsky, 2003, S. 1 f., S. 9). Weishaupt bemängelt das Forschungsdesiderat von Studien zur Lehrerbeschäftigung, Arbeitszeitgestaltung und Besoldung bzw. Vergütung und gibt als möglichen Grund den fehlenden Datenzugang zur Bildungsstatistik an. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Bereitstellung eines Kerndatensatzes von schulstatistischen Individualdaten aller Länder der BRD wurde demnach bisher nur in einigen Ländern umgesetzt, in den meisten Ländern fehlen auch Regelungen in den Schulgesetzen für den Datenzugang durch die Forschung (vgl. Weishaupt, 2014, S. 119 f.). Mitte der 90er-Jahre wurden vereinzelt Forschungen zum ostdeutschen Lehrerarbeitsmarkt (Mayring et al., 2000) veröffentlicht und Vergleichsstudien über verschiedene Hochschulabsolventengruppen, bei denen die Lehrer nur eine Randgruppe darstellten (vgl. Lipowsky, 2003, S. 22, Weishaupt, 2014, S. 105). Wie Lundgreen in seinem historischen Rückblick über die Lehrer an den Schulen in der BRD berichtet, veröffentlichte die KMK in der Statistik über Lehrereinstellungen ab 1973 auch die Arbeitslosigkeit von Lehrkräften; da arbeitslose Lehrer aber normalerweise keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld haben, sind die Daten sehr fehlerbehaftet; dennoch lassen sich gewisse Tendenzen herausle-

sen: ab 1996 nimmt die Zahl der arbeitslosen Lehrer noch einmal deutlich zu, da ab diesem Zeitpunkt die ostdeutschen Lehrkräfte in der Statistik mit erfasst wurden, seit 2005 sind die Angaben durch eine Umstellung der Statistik nicht mehr mit den Vorjahren vergleichbar, aber es zeigt sich insgesamt ein weiterer Rückgang der Arbeitslosigkeit (vgl. Lundgreen, 2013, S. 136 ff.).

"Die schlechten Berufsaussichten für junge Lehrer bewirkten, dass die Zahl der Studienanfänger mit angestrebter Lehramtsprüfung von 37.530 im Jahr 1980 auf 15.380 im Jahr 1986 zurückging. Ab 1986 erholten sich die Studienanfängerzahlen. Die Kurve stieg bis auf 44.210 im Jahr 1994 an, um darauf wieder unter 36.000 zu fallen. Für die kommenden Jahre wird wieder mit steigenden Studienanfängerzahlen gerechnet." (Lipowsky, 2003, S. 15)

Eine der wenigen relativ aktuellen Studien zum Thema Arbeitslosigkeit von Lehrkräften stammt von Frank Lipowsky, der 2003 die berufliche Entwicklung von 831 Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs zu zwei Erhebungszeitpunkten untersuchte. In seiner Studie "Wege von der Hochschule in den Beruf - eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase" ging es neben dem Erleben und Bewältigen des Übergangs von der Hochschule in den Beruf auch um die Merkmale der Persönlichkeit, der Leistungs- und Karriereorientierung sowie der Kompetenzeinschätzung und der Berufsmotive der Absolventen. Lipowsky (2003, S. 16) fasst die vom Kultusministerium veröffentlichten Daten zur Lehrerarbeitslosigkeit in folgender Grafik zusammen:



"Trotz des seit Jahren angekündigten Lehrermangels gab es in den letzten Jahren innerhalb kurzer Zeiträume gravierende Ausschläge und Richtungswechsel in den Einstellungskurven. So lässt sich zwischen 1990 und 1995 eine Erholung auf dem Lehrerarbeitsmarkt feststellen. Die absoluten Arbeitslosenzahlen sinken von 24.160 im Jahr 1988 auf 13.997 im Jahr 1994. Nach 1995 steigt die Arbeitslosigkeitskurve jedoch wieder steil an und erreicht 1998 ihren absoluten

Höhepunkt seit der Aufzeichnung der Daten durch die KMK im Jahr 1973. Bundesweit waren 1998 mehr vollausgebildete Lehrer bei den Arbeitsämtern arbeitsuchend gemeldet als zu Beginn der 80er Jahre, als das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit in der Öffentlichkeit auf erhebliche Resonanz stieß." (Lipowsky, 2003, S. 16/17)

Abb. 21: Grafik zur Lehrerarbeitslosigkeit (Lipowsky, 2003, S. 16)

Nach Mühling haben bestimmte Personengruppen schlechtere Arbeitsmarktchancen als andere, da sie in bestimmten soziodemographischen Merkmalen von der Mehrheit der Arbeitnehmer abweichen und damit auf dem Arbeitsmarkt einen Minderheitenstatus haben (vgl. Mühling, 2008, S. 241). Dazu gehört auch der Lehrer-Beruf: hier sind es jedoch keine soziodemographischen Merkmale sondern die Berufsausbildung, durch die die Lehrer quasi in den Minderheitenstatus gelangen. Das Lehramtsstudium war lange Zeit relativ eingeleistigt angelegt, bietet im Prinzip keine anderen Berufsmöglichkeiten und schränkt den Blick auf andere Berufsfelder ein; viele Lehramtsstudierenden bereiten sich entweder gar nicht oder viel zu spät auf dieses Risiko vor. Zusätzlich fehlen ihnen die Vorversicherungszeiten, um einen Anspruch auf Arbeitslosenhilfe oder -geld zu haben. Die aus dem Bologna-Prozess resultierende Einführung des Bachelor-Master-Systems und die sich daraus ergebenden Veränderungen der Studiengänge sollen die Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in anderen Berufsfeldern verbessern und die Bereitschaft zu einer Berufstätigkeit außerhalb der Schule erhöhen (vgl. Weishaupt, 2014, S. 118).

Lipowsky beschreibt eine sehr starke Bindung vieler Lehramtsabsolventen an ihren Beruf; häufig verzichten sie auf Einstiege in andere Berufe und auf längere Fortbildungsmaßnahmen, um jederzeit eine Stelle im staatlichen Schuldienst annehmen zu können, verpassen dadurch den Anschluss an den Arbeitsmarkt und halten sich mit mehreren Nebentätigkeiten über Wasser. Oft werden Übergangsjobs zur Überbrückung der Wartezeit auch zum Dauerzustand oder die Absolventen stürzen in eine Identitätskrise, wenn sich der Berufswunsch "Lehrer" nicht erfüllen lässt (vgl. Wiedenhöft, 1995, S. 142). Die Ergebnisse der Untersuchung von Wiedenhöft (1995) zeigen auch, dass die Folgen der Arbeitslosigkeit nicht nur in sozialen und arbeitsmarktstrukturellen Bereichen Auswirkungen haben, sondern auch von der jeweiligen Persönlichkeit abhängen. Des Weiteren fand Lipowsky heraus, in welchen Branchen außerschulisch tätige Lehramtsabsolventen arbeiten, welche Tätigkeiten sie ausüben und wie zufrieden sie mit diesen Tätigkeiten sind. Er stellt dabei fest, dass Lehramtsabsolventen ohne zusätzliche Qualifikationen kaum eine Chance auf eine adäquate Stelle außerhalb des Schuldienstes haben (vgl. Lipowsky, 2003, S. 28, 33 f.). Lipowsky unterteilt in seiner Studie die Variablen in soziale, persönliche und berufliche Merkmale, wobei die persönlichen Merkmale persönliche Motive, Orientierungen, Ziele und Werthaltungen sowie selbstbezogene Persönlichkeitsurteile und Kompetenzüberzeugungen beinhalten. Von den von ihm untersuchten baden-württembergischen Lehramtsabsolventen gingen 5 bis 7 Jahre nach dem ersten Staatsexamen ca. 90 % einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nach, die sich wie folgt verteilen:

"Ungefähr 63 %, also weniger als zwei Drittel, sind Lehrer im staatlichen Schuldienst und haben eine unbefristete Stelle, in der Regel im Beamtenverhältnis. Weitere 11 % sind als Lehrer an Pri-

vatschulen, an Schulen im Ausland, als Religionslehrer oder als befristet eingestellte Krankheitsstellvertreter im staatlichen Schuldienst tätig. Ungefähr jeder zehnte Absolvent der drei Prüfungskohorten hat eine hochschuladäquate Position außerhalb des Schuldienstes, 6 % sind im außerschulischen Bereich dagegen inadäquat erwerbstätig. Von den verbleibenden 10 % sind 7,5 % nicht oder nur geringfügig erwerbstätig, 2,5 % qualifizieren sich weiter, ohne gleichzeitig einer Tätigkeit als Lehrer nachzugehen." (Lipowsky, 2003, S. 359)

Lipowsky bestätigt, dass die Lehramtsabsolventen, die keine Stelle im Schuldienst erhielten oder von sich aus die Einstellung ablehnten, es ungleich schwerer hatten, eine hochschuladäquate Erwerbstätigkeit zu finden:

"Nur ca. 57 % derjenigen Absolventen, die im Mai 2000 nicht als Lehrer tätig waren, üben zum Ende des Untersuchungszeitraums eine hochschuladäquate Erwerbstätigkeit innerhalb oder außerhalb des Schuldienstes aus. Weitere 17,1 % sind inadäquat erwerbstätig, 19,3 % sind gar nicht oder nur geringfügig bzw. unregelmäßig erwerbstätig und 6,4 % qualifizieren sich weiter oder absolvieren das Referendariat." (Lipowsky, 2003, S. 359)

Auch die beruflichen Orientierungen und Werthaltungen spielen eine wichtige Rolle für den erfolgreichen Berufseinstieg der Nichtlehrer. Lipowsky fasst zusammen, dass Lehramtsabsolventen eher ungünstige persönliche Voraussetzungen für einen erfolgreichen außerschulischen Berufseinstieg mitbringen (vgl. Lipowsky, 2003, S. 361). Wichtig für den beruflichen Erfolg der Nichtlehrer sind die intrinsische Studienmotivation sowie der Wille und die Bereitschaft, Lehrer werden zu wollen. Außerdem stellte Lipowsky signifikante Zusammenhänge mit der Extraversion, der Selbstsicherheit sowie der Leistungs- und Zielorientierung fest (vgl. Lipowsky, 2003, S. 361 f.).

"Für einen verzögerten Berufseinstieg in die Schule spielen die Noten keine wesentliche Rolle mehr. Statt dessen lässt sich der verspätete schulische Berufseinstieg durch motivationale und volitionale Variablen gut vorhersagen: Diejenigen Absolventen, die entweder aus einer anderen Erwerbstätigkeit oder aus der Erwerbslosigkeit in den Schuldienst einmünden, berichten über eine wesentlich höhere intrinsische und ideelle Motivation für den Lehrerberuf und nennen den Lehrerberuf wesentlich häufiger als berufliches Ziel als diejenigen Absolventen, die sich gegen einen Einstieg in den Schuldienst entscheiden. Der Wunsch und die Bereitschaft, Lehrer werden zu wollen, spielen eine größere Rolle für den schulischen Berufseintritt als die Frage, ob die Absolventen das Referendariat absolviert haben oder nicht." (Lipowsky, 2003, S. 362)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die oben beschriebenen langfristigen Zyklen von kurzfristigen Entwicklungen überlagert werden, die kaum mehr vorhersehbar sind. Diese sind abhängig von der Finanzsituation der Bundesländer, der Durchführung bildungspolitischer Reformen sowie der Nähe zu einem Landtagswahlkampf. Diese kurzfristigen Schwankungen erschweren die Prognose der Einstellungszahlen (vgl. Lipowsky, 2003, S. 14, f.). Die derzeitige Einstellungssituation hängt demnach stark von der Art des studierten Lehramts und der Fächerkombination sowie vom Wohnort, der Anzahl der zu besetzenden Stellen und der Anzahl der Mitbewerber ab. Eine wichtige Rolle spielt die Kohortenzugehörigkeit. Aktuell müssen in Bayern beispielsweise die Lehrkräfte zwischen den einzelnen Regierungsbezirken umverteilt werden, da durch den höheren Bedarf an Grund- und Mittelschul-

Lehrkräften im Regierungsbezirk Oberbayern auch einige Lehrkräfte aus anderen Regierungsbezirken hier eingesetzt werden müssen.

"Der demographisch bedingte Schülerrückgang in den Grund- und Mittelschulen gestaltet sich höchst unterschiedlich. Da die Lehrerzuweisung zwingend den Schülerzahlen folgen muss, ist es notwendig, zur Einstellung anstehende Bewerber dem Bedarf gemäß bayernweit einzusetzen. Die Einstellung erfolgt daher überwiegend in Regionen mit vergleichsweise geringen Schülerrückgängen, für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen insbesondere im Regierungsbezirk Oberbayern." (Broschüre "Der Weg zum Traumberuf", herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2018)

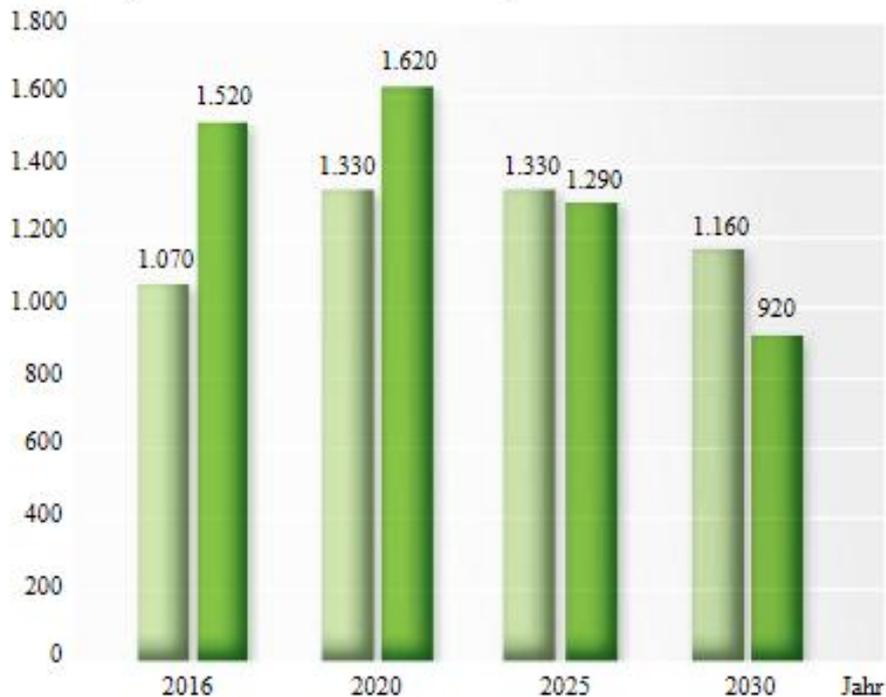
Da der flächendeckende und bedarfsgerechte Ausbau von Ganztagsangeboten an Grund- und Mittelschulen von der Bayerischen Staatsregierung als Ziel für die zukunftsorientierte Weiterentwicklung des bayerischen Bildungswesens genannt wird, sollen für diesen Bereich auch zusätzliche Lehrerstellen eingeplant werden. Um sich bereits vor Studienbeginn über die Einstellungsmöglichkeiten im Lehramtsbereich informieren zu können und gegebenenfalls die gewählte Studienrichtung dem Bedarf anzupassen, veröffentlicht das Kultusministerium regelmäßig eine Prognose zum Lehrerberuf in Bayern, in der aktuell für die Einstellung von Grundschullehrkräften folgendes vorausgesagt wird:

"In der nahen Zukunft sind an den Grundschulen und Mittelschulen – insbesondere wegen der für die Beschulung von Flüchtlingen und Asylbewerbern zusätzlich bereitgestellten Stellen und Mittel – sehr gute Einstellungsaussichten gegeben: Hier wird die Anzahl der jeweiligen Neabsolventen nicht ausreichen, um den Bedarf zu decken. (...) Im mittel- und längerfristigen Prognosezeitraum werden folgende Entwicklungen erwartet: Beim Lehramt für Grundschulen ist mit einem Mangel an ausgebildeten Grundschullehrkräften zu rechnen. In Anbetracht der universitären Zulassungsbeschränkung für das Studium „Didaktik der Grundschule“ sollte die Studienanfängerzahl daher zumindest nicht rückläufig sein." (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 4)

Folgendes Diagramm verdeutlicht die Einstellungsprognose:

Grundschule

Lehrkräfte (Grundschullehrkräfte und Fachlehrer)



■ **Jährliches Angebot an Absolventen aus dem laufenden Prüfungsjahrgang.**
Nicht enthalten sind also eventuelle Bewerber aus anderen Ländern und bayerische Bewerber aus früheren Prüfungsjahrgängen, zum Beispiel von den Wartelisten.
Im Jahr 2016 lagen zusätzlich 510 Bewerbungen von der Warteliste bzw. sonstige Bewerbungen vor. Diese wurden jedoch nur zum Teil aufrecht erhalten.

■ **Jährlicher Bedarf an Berufseintritten im staatlichen und nichtstaatlichen Schulbereich**
(unbefristete Beschäftigungsmöglichkeiten).

Abb. 22: Einstellungsprognose für Lehramtsabsolventen an Grundschulen in Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 4)

Als Gründe für diese Prognose werden folgende Aspekte genannt:

"An den Grundschulen konnten im Jahr 2016 rund 1.520 Lehrkräfte (einschließlich Fachlehrern) eingestellt werden. Sollte der Zugang von Kindern mit Fluchthintergrund weiterhin überdurchschnittlich hoch ausfallen, wird auch in den nächsten Jahren ein hoher Bedarf an Berufseintritten bestehen. Gegen Ende dieses Jahrzehnts und zu Beginn der 20er Jahre werden die Einstellungszahlen vergleichsweise stabil bei rund 1.600 liegen. Anschließend wird bis zum Prognosehorizont im Jahr 2030 ein kontinuierlicher Rückgang auf etwa 920 Einstellungen erwartet." (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 6)

Für die kommenden Jahre geht das bayerische Kultusministerium von folgender Entwicklung aus:

"Im staatlichen Bereich war für Absolventen des Lehramts an Grundschulen im Jahr 2016 erstmals seit langer Zeit Volleinstellung zu verzeichnen, im Jahr zuvor lag die Einstellungsquote bei 89 %. Vor allem der für die Grundschule prognostizierte Schüleranzug sowie der geplante Ausbau der Ganztagsgrundschulen sind ausschlaggebend dafür, dass es auch in den kom-

menden Jahren eine hohe Anzahl unbefristeter Beschäftigungsmöglichkeiten geben wird. Da die Warteliste bereits nahezu vollständig abgebaut ist, wird es den Ergebnissen der Modellrechnung zufolge bis in die 20er-Jahre zu Bewerberengpässen kommen. Im Hinblick auf die Bedarfssituation bis zur Mitte des nächsten Jahrzehnts sollten die derzeitigen Studienanfängerzahlen für das Lehramt an Grundschulen in den kommenden Jahren keinesfalls zurückgehen." (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 14)

In der Prognose weist das Kultusministerium auch auf Unsicherheitsfaktoren hin, die trotz der Berücksichtigung möglichst vieler Einflussfaktoren auftreten können. So können Verhaltensänderungen bei Eltern, Schülern, Studenten und Lehrern sowie politische Entscheidungen und wirtschaftliche Ereignisse die gegenwärtige Entwicklung verändern, Berufsentscheidungen der Abiturienten, die Verweildauer an den Hochschulen sowie Berufsaustritte, Beurlaubungen und Teilzeitbeschäftigungen der derzeitigen Lehrkräfte beeinflussen die Einstellungszahlen für Lehrkräfte.

Unsicherheitsfaktoren der Lehrerprognose

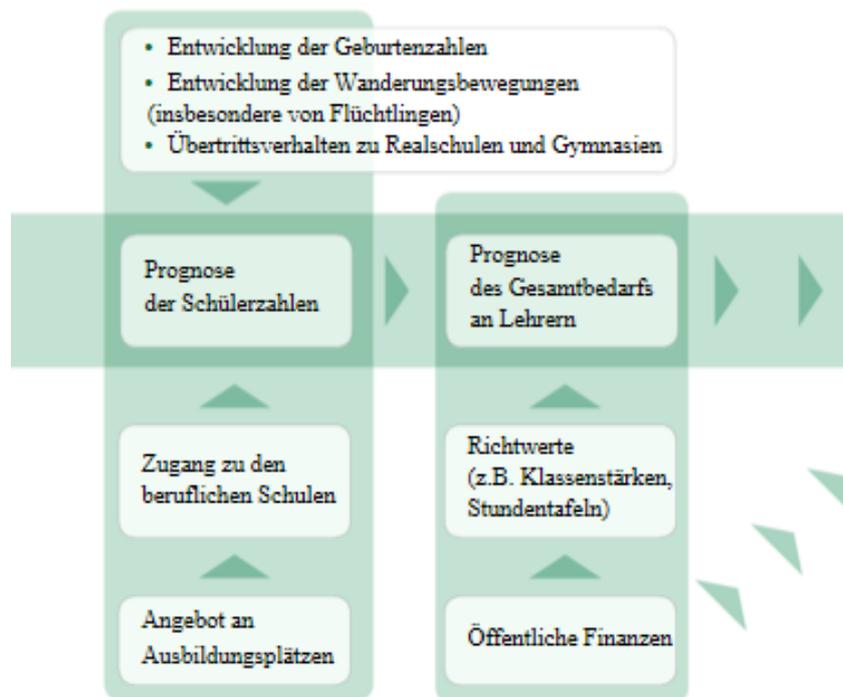


Abb. 23: Unsicherheitsfaktoren bei der Einstellung von Lehrkräften (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 18)

Auch die künftige Entwicklung der Flüchtlingszahlen birgt Unsicherheiten im Hinblick auf die Entwicklung der Schülerzahlen und damit auf den Lehrkräftebedarf (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 6 f., 18 f.). Im Jahr 2010 wurden als Hauptthemen, die die Einstellung von Lehrkräften im Grundschulbereich beeinflussen noch vor allem die Inklusion, der Ausbau der Ganztagsgrundschulen sowie die geplante Reduzierung der Unterrichtspflichtzeit genannt. Folgende Übersicht zeigt den vom Kultusministerium prognostizierten Bedarf an Grundschullehrkräften im Vergleich zum prognostizierten Angebot an Lehrkräften:

Prognosen im Jahr...	Prognostiziertes Angebot 2020	Prognostizierter Bedarf 2020	Prognostiziertes Angebot 2025	Prognostizierter Bedarf 2025
... 2010	1 270	1 270	1 270	920
... 2012	1 320	1 180	1 320	930
... 2014	1 150	1 050	1 160	840
... 2016	1 350	1 760	1 350	1 190

Tab. 1: Einstellungsprognose für Lehrkräfte an Grundschulen in Bayern (eigene Darstellung in Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 18)

Aus dem Vergleich des vom Kultusministerium prognostizierten Bedarfs für die Jahre 2020 und 2025 zeigt sich bereits die große Schwankungsbreite (um teilweise knapp 500 Personen für das Jahr 2020 - 1 270 im Jahr 2010 bis zu 1 760 im Jahr 2016), die eine Vorhersage der Einstellungswahrscheinlichkeit zu Beginn des Studiums fast unmöglich macht.

Die Grundschullehrkräfte, die in den Jahren 2011, 2012 und 2013 die Weiterbildung zur "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" absolvierten und in der vorliegenden Studie befragt wurden, begannen mit dem Studium zwischen 2000 und 2007, je nachdem wie lange sie zum Zeitpunkt des Qualifizierungsprogramms schon auf der Warteliste des Kultusministeriums waren. Ob sie sich zu diesem Zeitpunkt über die Einstellungsmöglichkeiten informiert hatten oder darauf hingewiesen wurden, dass sie möglicherweise nach dem Referendariat nicht oder nicht sofort in den Staatsdienst übernommen werden könnten, ist nicht bekannt. Nachdem aufgrund der gegenwärtigen Einstellungssituation jedoch die Wartelisten für Grundschullehrkräfte komplett geleert wurden, ist davon auszugehen, dass inzwischen fast alle TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms auch das Angebot bekamen, in den Schuldienst zurückzukehren. Ob und aus welchen Gründen sie diese Angebote annahmen oder ablehnten, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

2.2.5. Folgen der Arbeitslosigkeit und mögliche Alternativen

Wie oben bereits dargestellt, wurden besonders in den Jahren 2008 bis 2013 viele Grundschullehrkräfte direkt nach dem Referendariat nicht in den staatlichen Schuldienst übernommen, sondern waren arbeitslos. In ihrer bereits 1933 durchgeführten Untersuchung über die Arbeitslosen von Marienthal stellten Lazarsfeld, Jahoda und Zeisel fest, dass Arbeit grundsätzlich in modernen Gesellschaften wichtige Bedürfnisse der Menschen erfüllt: sie strukturiert den Tag, ermöglicht Sozialbeziehungen über den engen Familienkreis hinaus und gibt ihnen Status und Identität. Arbeitslosigkeit dagegen erschwert die Erfüllung dieser Bedürfnisse oder macht sie unmöglich (Jahoda & Lazarsfeld & Zeisel, 1975). Nachdem der Beruf heutzutage einen wichtigen Teil zur Identität des Menschen beiträgt, kann die Arbeitslosigkeit gravierende Folgen haben. Ludwig-Mayerhofer unterscheidet zwischen den unmittelbaren Folgen, beispielsweise den Einkommensverlusten durch den Wegfall der Arbeit, die nur unzureichend durch Sozialleistungen ersetzt werden und häufig auch Auswirkungen auf die Familienangehörigen der Betroffenen haben sowie den mittel- und längerfristigen Auswirkungen, die auch nach einer Wiederbeschäftigung noch Folgen für den weiteren Erwerbsverlauf haben. In allen drei Feldern können sowohl psychische als auch gesundheitliche Beeinträchtigungen auftreten (vgl. Ludwig-Mayerhofer, 2008, S. 213). Arbeitslosigkeit dehnt sich erst nach einiger Zeit

auf alle Lebensbereiche aus, vor allem dann, wenn sie länger anhält, die soziale Unterstützung gering ist, das Selbstvertrauen sinkt und die Überzeugung fehlt, die Situation aus eigener Kraft verändern zu können. Im Umkehrschluss wirken sich "ein hohes Selbstvertrauen, ein externaler Attribuierungsstil bezüglich der Ursachen der Arbeitslosigkeit, der Glaube, die eigene Situation beeinflussen zu können sowie die Hoffnung auf eine bessere Zukunft positiv auf das Belastungserleben aus." (Lipowsky, 2003, S. 31 nach Ulich et.al, 1985, S. 132 ff.) Eine optimistische und selbstwirksamkeitsbezogene Grundhaltung ist förderlich im Umgang mit der Arbeitslosigkeit. Diese kann für jeden Einzelnen eine völlig unterschiedliche Bedeutung haben und ist nicht grundsätzlich mit psychischen Belastungen verbunden. Nach Ulich wird Arbeitslosigkeit vor allem dann als Krise erlebt, wenn sie länger als ein halbes Jahr andauert, keine sozialen Bewältigungsressourcen zur Verfügung stehen, die Situation als wenig kontrollier- und beeinflussbar erscheint und zusätzlich das Selbstvertrauen gering ausgeprägt ist. In diesem Fall führt die Arbeitslosigkeit zu psychischen Belastungen, die das Risiko, arbeitslos zu bleiben, noch weiter erhöhen und in einen Teufelskreis münden. Des Weiteren ist nach Ludwig-Mayerhofer das Einkommen ein wichtiger Faktor für die Stabilität der Wiederbeschäftigung. Arbeitslose, die bei der Aufnahme einer neuen Tätigkeit einen Einkommensabstieg erfuhren, waren demnach im Allgemeinen weniger stabil beschäftigt bzw. hatten eine Beschäftigung aufgenommen, die für sie weniger zufriedenstellend war (vgl. Ulich et.al., 1985, S. 202 f., Ludwig-Mayerhofer, 2008, S. 223, S. 226). Ludwig-Mayerhofer stellt sich auch die Frage, ob die Arbeitslosigkeit auf lange Sicht "Narben" hinterlässt, die sich zum Beispiel durch Lohneinbußen oder den Verlust an Humankapital oder fehlender Berufserfahrung zeigen (vgl. Ludwig-Mayerhofer, 2008, S. 214). In ihrer Studie über die finanziellen, sozialen und psychosomatischen Folgen der Arbeitslosigkeit befragten Heinemann, Dietrich und Schubert (1990, S. 227 ff.) Absolventen, maßen die Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls sowie die Veränderungen des Zeitbewusstseins und kamen zu folgenden Ergebnissen: 10,7 % schätzten die Belastungen der Arbeitslosigkeit insgesamt als hoch, 30,3 % als mittel und 59,1 % als gering ein, wobei die finanziellen Belastungen am schlimmsten empfunden wurden (vgl. auch Lipowsky, 2003, S. 30). Lipowsky nennt in seiner Studie über arbeitslose Lehrer als Gründe für einen Berufserfolg außerhalb des staatlichen Schuldienstes zusätzliche Bildungsinvestitionen, das Selbstkonzept, die beruflichen Werthaltungen und Orientierungen und damit die Eigeninitiative der Absolventen (vgl. Lipowsky, 2003, S. 387). Der Forderung nach beruflicher Flexibilität steht häufig das subjektive Beharrungsvermögen, also das Festhalten am ursprünglich gewählten Beruf entgegen (vgl. Kahle, 2000, S. 45). Berufliche Erfahrungen in Bereichen außerhalb der Schule führen nach Ulich et al. (1985, S. 217 f., 251) eher zu einem Abrücken vom Lehrerberuf. Der Lehrerberuf wird als nicht mehr so wichtig angesehen und die materiellen Aspekte der Erwerbstätigkeit rücken in den Vordergrund. Auch die Ergebnisse der Studie von Heinemann, Dietrich und Schubert (1990) zeigen, dass die Bindung an den Lehrerberuf schwächer wird, wenn eine sichere außerschulische Tätigkeit ausgeübt wird, die genügend Sicherheiten und eine gute Perspektive bietet. Wer jedoch nach zwei bis drei Jahren keine sicheren beruflichen Zukunftsaussichten hat, dem droht eine "dauerhafte Ableitung und Abdrängung in unsichere Beschäftigungsverhältnisse" (Lipowsky, 2003, S. 34). Wie ein Betroffener auf seine Arbeitslosigkeit reagiert, ist unterschiedlich und hängt, wie beschrieben, von verschiedenen Faktoren ab.

So erläutert Herzog als Zusammenfassung der einschlägigen Literatur, dass bei weiblichen Lehrkräften im Gegensatz zu den männlichen die Vereinbarkeit von Beruf und Familienarbeit eine wichtigere Rolle für die berufliche Zufriedenheit spielt (vgl. Herzog, 2014, S. 420). Im Gegensatz zu den "Nichtlehrern" nutzen Lehrer deutlich öfter die Möglichkeit der Teilzeitarbeit, die scheinbar im außerschulischen Bereich nicht so einfach zu organisieren ist (vgl. Lipowsky, 2003, S. 357). Lipowsky konnte anhand der Analyse der Noten im ersten und zweiten Staatsexamen jedoch "keinen Beleg für die Hypothese [finden], dass Lehramtsabsolventen mit geringeren Karrierechancen eher Familien gründen als Absolventen mit besseren Karrierechancen." (Lipowsky, 2003, S. 344) Jedoch zeigte sich in seiner Untersuchung, dass Frauen mit Kindern im Vergleich zu den übrigen Absolventen seltener regelmäßig und hauptberuflich erwerbstätig sind und wenn, dann ein deutlich geringeres Berufsprestige haben, weil sie weniger Zeit in zusätzliche und erfolgversprechende Bildungsmaßnahmen investieren. Die Eintrittschancen in den Beruf verringern sich für die LehrerInnen dann drastisch, wenn sie noch keiner gesicherten Erwerbstätigkeit nachgehen und sich für die Gründung einer Familie entscheiden (vgl. Lipowsky, 2003, S. 360 f.).

"Wie die Befunde der Studie zeigen, ist die Erwerbslosigkeit in der Phase des beruflichen Übergangs für die hier untersuchten Lehramtsabsolventen vor allem ein geschlechtsspezifisches Phänomen. (...) In dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass Frauen mit Kindern, wenn sie keine Stelle im Schuldienst erhalten, seltener adäquat erwerbstätig sind und ein niedrigeres Berufsprestige und ein geringeres Einkommen haben." (Lipowsky, 2003, S. 385)

Meulemann stellte 1991 (S. 243) fest: "Frauen können, Männer müssen in den Beruf." Frauen ziehen sich nach dem Studium öfter ins Privatleben zurück, weil sie es wollen, nicht weil sie müssen. Auch Lipowsky zitiert eine von ihm befragte Absolventin so: "Wenn mein Mann arbeitslos wäre, wären viele Antworten anders ausgefallen." (Lipowsky, 2003, S. 377) Die AbsolventInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" haben sich jedoch als Reaktion auf die Nichteinstellung in den Schuldienst für die Möglichkeit entschieden, an der beruflichen Weiterbildung teilzunehmen, durch die sich ein zweiter Berufsweg eröffnete. Ob sie im Nachhinein gesehen mit dieser Entscheidung zufrieden sind untersucht die vorliegende Studie.

2.2.6. Attribuierung

Die Attributionstheorie geht von der naiven Verhaltenstheorie Fritz Heiders aus, nach der der Mensch bestrebt ist, sich in seiner Umwelt zu orientieren, adäquat auf sie zu reagieren und die Folgen seines Verhaltens zu antizipieren.

"Diese Ziele können dadurch erreicht werden, dass Informationen aus der Umwelt nach kausalen Prinzipien geordnet und verknüpft werden (Attribution). Daher werden aus Eigenschaften und Verhalten von Personen Schlussfolgerungen auf Absichten, Ursachen und Zusammenhänge gezogen, die das eigene zukünftige Verhalten bestimmen." (Schmerl, 2011, S.63)

Als Attributionsstile bezeichnet man dabei „habituelle Voreinstellungen im Hinblick auf die Zuschreibung von Ursachen für bereits eingetretene Ereignisse" (Weber, 2012, S. 101), woraus sich auch bestimmte Erwartungen ergeben können. Heider unterschied als Erster zwischen internen und externen Attributionen: geht man davon aus, dass die Ursache eines Verhaltens in der handelnden Person selbst - seinem Charakter, seinen Überzeugungen oder anderen überdauernden Persönlichkeitseigenschaften - liegt, spricht man von interner Attribution. Schreibt man der Situation die Ursache eines Verhaltens zu, so handelt es sich um die externe Attribution. Seligman (1992) erweitert das Modell von Heider um die Kategorien stabil vs. variabel und generell vs. spezifisch. Werden negative Erlebnisse als intern (= Problem wird in sich selbst und nicht in den äußeren Umständen gesehen), stabil (= Problem ist unveränderlich und nicht vorübergehend) und generell (= Problem ist allgegenwärtig und nicht nur in bestimmter Situation) verursacht angesehen, so kann dies zur Entstehung von Depressionen führen. Auch Weinert entwickelte ein ähnliches Modell zur Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg:

	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Weiner beschreibt folgende drei Klassifikationen zur Einordnung von Ursachen:

- die Lokation (interne vs. externe Ursachen)
- die Stabilität (stabile vs. variable Ursachen) und
- die Kontrollierbarkeit (kontrollierbare vs. unkontrollierbare Ursachen).

So kann der Erfolg bzw. Misserfolg in einer Prüfung nach Weiner folgenden Ursachen zugeschrieben werden:

	internal stabil	internal instabil	external stabil	external instabil
unkontrollierbar	Begabung	Konzentration	Aufgabenschwierigkeit	Glück/Zufall
kontrollierbar	Wissen	Anstrengung	Dauerhafte Ressourcen	Temporäre Ressourcen

Abb. 24: Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg nach Weiner (1985 und 1994, S. 270)

Heckhausen erläutert, dass verschiedene Geschehnisse unterschiedlich attribuiert, also durch verschiedene Gründe erklärt werden können. Eine interne Attribuierung von guten Erfahrungen und eine gleichzeitige externe Attribuierung von negativen Erfahrungen führt zum Aufbau eines positiven Selbstvertrauens (vgl. Heckhausen, 1989, S. 387).

Wie bereits in Punkt 4.5 bei der Arbeitslosigkeit beschrieben, wirkt sich die Attribuierung auf die Bewältigung der Situation aus. So war auch bei den Grundschullehrkräften, die am Qualifizierungsprogramm teilnahmen, von entscheidender Bedeutung, wie sie ihre Nichteinstellung in den Schuldienst

attribuierten. Suchten sie die Schuld bei sich selbst, in ihren erbrachten Leistungen? Oder wurde die Nichteinstellung external attribuiert und auf die Einstellungspolitik der Regierung oder die Kompetenz der Seminarlehrer zurückgeführt? Auch diese Ursachenzuschreibungen stellen einen Teil des beruflichen Selbstverständnisses der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst dar und sollen in der vorliegenden Studie näher beleuchtet werden.

2.2.7. Berufliche Mobilität

Unter der Mobilität von ArbeitnehmerInnen wird der Wechsel zwischen verschiedenen Positionen, Berufen und Betrieben sowie des Arbeitsortes verstanden (vgl. Pointner & Hinz, 2008, S. 99). Die "Arbeitsplatzmobilität" bezeichnet dabei den Wechsel von Personen von einem Arbeitsplatz zu einem anderen bzw. die Fähigkeit von Personen zum Wechsel des Arbeitsplatzes aufgrund von entsprechenden Qualifikationen oder von Offenheit gegenüber Veränderungen der Arbeitssituation (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 54). Der Begriff "Berufsmobilität" umfasst sowohl den Berufswechsel, also den Eintritt in einen anderen Beruf, den damit verbundenen beruflichen Ab- und Aufstieg als auch eine Veränderung der Berufsqualifikation durch Umschulung oder Höherqualifizierung, aber auch die Veränderung der Anforderungen der Arbeitsplätze (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 86).

Die Unterscheidung der Richtung der Mobilität in horizontale und vertikale Mobilität geht auf die Arbeiten von Sorokin (1927) zurück, wobei unter horizontaler Mobilität der Wechsel von Positionen bezeichnet wird, mit dem keine Veränderung im Ansehen bzw. Einkommen verbunden ist, beispielsweise der Arbeitgeberwechsel bei gleichem Beruf und ähnlicher Entlohnung. Als vertikale Mobilität werden Prozesse bezeichnet, die Einfluss auf die Rangordnung der Position haben, also auf Macht, Einkommen, Ansehen oder Bildung (vgl. Pointner & Hinz, 2008, S. 100). Die soziale Durchlässigkeit wird üblicherweise im intergenerationellen Vergleich untersucht; die intergenerationale Mobilität betrachtet die Mobilität hinsichtlich der sozialen Herkunft; die erreichten Bildungsabschlüsse und die berufliche Position wird mit den Bildungsabschlüssen und der beruflichen Position der Eltern (häufig der Väter, da in der Elterngeneration Bildungs- und Berufskarrieren von Frauen noch selten waren) verglichen. Unter dem Begriff der vertikalen Mobilität bzw. vertikalen Durchlässigkeit wird die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg verstanden, also der Übergang in höherwertige Bildungsangebote. So ist die Statusweitergabe vor allem in den oberen Schichten sehr ausgeprägt: Ausbildung und Beruf des Vaters hängen eng zusammen mit der Schulbildung des Sohnes und dessen erstem Beruf. Die intragenerationale Mobilität betrachtet die Karrieremobilität nach Abschluss der Berufsausbildung beim Eintritt ins Erwerbsleben und bezieht sich auf die Bildungs- und Berufskarriere innerhalb einer Generation, beispielsweise die Anzahl von Jobwechselln oder Berufsklassen (beruflicher Auf- und Abstieg). Diese intragenerationale Mobilität ist nicht an die soziale Herkunft gebunden, berufliche Weiterbildungen haben einen starken Einfluss auf die berufliche Karriere. So sind die Ziele dieser Intragenerationenmobilität das Streben nach besseren Einkommens- und Aufstiegsmöglichkeiten, der Wunsch nach einem höheren Sozialprestige sowie die Unzufriedenheit mit den aktuellen Arbeitsbedingungen bzw. beruflichen Rahmenbedingungen (vgl. Pointner & Hinz, 2008, S. 106 f., 128, Freitag, 2008, S. 112 f., Abraham, 2008, S. 361, Kahle, 2000, S. 43).

"Für die Mobilitätsforschung sind Jobwechsel, Gewinne oder Verluste von beruflichem Status, Einkommensveränderungen, Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit von besonderem Interesse. In den Ratenmodellen wird der Einfluss von zusätzlichen Variablen (Kovariaten) auf den Übergangsprozess geschätzt. Zu unterscheiden sind dabei zeitunabhängige Kovariaten wie beispielsweise Nationalität oder Geschlecht von zeitabhängigen Kovariaten wie beispielsweise Ereignisse im Familienbildungsprozess (Heirat, Geburt) oder die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen." (Pointner & Hinz, 2008, S. 113)

In seiner Schweizer Studie unterschied Herzog (2007) bei 1.900 Grundschullehrpersonen fünf verschiedene Formen der Mobilität:

(1) Verbleib im Lehrerberuf

15 % der befragten Personen waren ihre gesamte Berufsbiografie ohne Unterbrechung im Lehrerberuf tätig,

(2) Unterbrechung des Lehrerberufs

13 % der befragten Personen unterbrachen ihre Lehrertätigkeit für mindestens ein Jahr,

(3) Reduktion der Lehrertätigkeit

rund 13 % der befragten Personen reduzierten ihre vollzeitliche Lehrertätigkeit auf unter 50 Prozent,

(4) Ausstieg aus dem Lehrerberuf

knapp die Hälfte aller befragten Personen hat im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit den Lehrerberuf verlassen,

(5) Nicht-Einstieg in den Lehrerberuf

13 % der befragten Personen haben zwar ihre Ausbildung als LehrerIn erfolgreich abgeschlossen, sind jedoch nie in die Lehrertätigkeit eingestiegen (Herzog, 2014, S. 422 ff.).

Spezielle Geschehnisse im Wirtschaftsleben beeinflussen ebenfalls die Mobilitätsbewegungen (vgl. Pointner & Hinz, 2008, S. 116). So wurde das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" aufgrund des zu der Zeit vorherrschenden Mangels an qualifizierten ErzieherInnen und den fehlenden Einstellungsmöglichkeiten in den Schuldienst ins Leben gerufen und nahm dadurch Einfluss auf die berufliche Mobilität der TeilnehmerInnen. Durch die Arbeit im Erziehungsdienst erschloss sich den TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" der Zugang zu einem neuen Berufsfeld und erforderte ihre berufliche Mobilität. Interessant ist die Frage, wie die GrundschullehrerInnen die Veränderung der vertikalen Mobilität beurteilen. Wie sehen sie den Unterschied zwischen Einfluss, Position, Macht, Einkommen, Ansehen und Bildung bei der Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte? Und welche Gründe haben sie zur intragenerationalen Mobilität, also zur Karrieremobilität nach dem Abschluss der eigentlichen Berufsausbildung, bewogen - das Streben nach einem sicheren Job, die Unsicherheit in der aktuellen Situation oder allgemein die beruflichen Rahmenbedingungen in der Grundschule? Diese Fragen stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

2.2.8. Beruflicher "Erfolg"

Die berufliche Zufriedenheit ist eng an den beruflichen Erfolg gekoppelt. "Erfolg" bezeichnet ein Handeln auf sozial anerkannte Ziele hin mit dem Resultat der Durchsetzung (vgl. Lautmann, 2011, S. 177). "Karriere machen heißt im Alltag meistens, beruflichen Erfolg zu haben." (Mayrhofer, 2005, S. 14) Es existiert jedoch keine feste Definition von beruflichem Erfolg, da dieser vom jeweiligen Beruf sowie von der Laufbahn abhängt und auch einen subjektiven Aspekt beinhaltet. Beruflicher Erfolg lässt sich demnach nicht eindeutig über eine Variable erfassen, sondern muss mehrperspektivisch betrachtet werden (vgl. Lipowsky, 2003, S. 41, Dette, 2006, S. 170). Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, welche Faktoren den Karriereerfolg beeinflussen, unterscheiden Mayrhofer et al. zwischen objektiver und subjektiver Karriere.

"Objektiver Karriereerfolg zieht sichtbare und "harte" Fakten zur Beurteilung heran. Dazu zählen das Einkommen und seine Entwicklung und das Ausmaß der übertragenen Führungsverantwortung, gemessen an der Zahl der unterstellten Mitarbeiter im Zeitverlauf. Subjektiver Karriereerfolg hat eine stark persönliche Dimension. Dazu zählen zum Beispiel Karrierezufriedenheit und die wahrgenommenen Karriereoptionen." (Mayrhofer et al., 2005, S. 15)

Die Einflussfaktoren auf die Karriere sind vielfältig; Mayrhofer et al. (2005, S. 16) beschreiben folgendes Schichtenmodell:



Abb. 25: Schichtenmodell der Einflussfaktoren auf die Karriere nach Mayrhofer (2005, S.16)

Im Kern des Modells stehen Karrieremuster als Ergebnis der Wirkung von verschiedenen Einflussfaktoren sowie der Karriereerfolg als Bewertung der persönlichen Zufriedenheit. Die Karriere ist untrennbar mit der Person verbunden, so beeinflussen verschiedene Persönlichkeitsmerkmale wie die

"Big Five", die Selbstwirksamkeitserwartung, die Leistungsmotivation und die Teamorientierung das Karriereverhalten (siehe Punkt 3.2, 3.3, 3.4). Daneben bestimmen aber auch bestimmte Kontextfaktoren über die Karrieremuster und den Karriereerfolg: der Herkunftskontext umfasst die Herkunftsfamilie, aber auch die soziale Herkunft, Schicht und Klasse, die ökonomische, berufliche Situation des Elternhauses und damit die Rahmenbedingungen der Kindheit und Jugend. Der aktuelle Lebenskontext umfasst die derzeitige Lebenssituation wie Familienstand, Anzahl der Kinder, berufliche Tätigkeit, aber auch weiche Faktoren wie Lebensstil, Kultur- und Freizeitverhalten. Die Ausbildung dieses individuellen Erfahrungs- und Kompetenzprofils beeinflusst die eigene Karriere genauso wesentlich wie der Arbeitskontext. Zu diesem zählen der Arbeitsmarkt, die Organisation der Arbeit und der Unternehmen und die Arbeitsstrukturen. Den Hintergrund für all diese Einflussfaktoren bildet der gesellschaftliche und kulturelle Kontext, beispielsweise unterschiedliche Geschlechterrollen, ethnische Gruppen, die Altersstruktur der Bevölkerung und die allgemeine Lebenserwartung. All diese Kontexte sind in den globalen Kontext der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung eingebettet (vgl. Mayrhofer, 2005, S. 15 ff.). Das Schichtenmodell zeigt die Unterschiedlichkeit und Vielschichtigkeit der Einflussfaktoren auf die Karriere und den beruflichen Erfolg.

Wann kann also der Berufseinstieg einer Lehrkraft als erfolgreich bezeichnet werden? Wenn sofort nach dem Referendariat die Einstellung in das Beamtenverhältnis auf Probe erfolgt? Oder wenn sie ein möglichst hohes Einkommen erzielt? Oder wenn eine möglichst hohe Karriereposition erreicht wird? Lipowsky stellt durch die Analyse von Forschungsarbeiten der Lehrerforschung und von Absolventenstudien fest, dass sich ein erfolgreicher Berufseinstieg von Lehramtsabsolventen am Erwerbstätigkeitsstatus sowie an der beruflichen Situation zum Erhebungszeitpunkt festmachen lässt. Als Erfolgskriterien nennt er die berufliche Position, das Geschlecht, die Dauer der Berufstätigkeit und die studierte Fachrichtung (vgl. Lipowsky, 2003, S. 39 f.). Lipowsky unterscheidet in seiner Studie zwischen Personen, die nach der Ausbildung im staatlichen Schuldienst tätig sind (Lehrer) und denjenigen, die keine Stelle im Schuldienst haben (Nichtlehrer). Die beruflichen Tätigkeiten der Nichtlehrer unterteilt er in drei Gruppen: Tätigkeiten mit lehrernahen Aufgaben, Tätigkeiten mit lehrerfernen Aufgaben und Tätigkeiten mit administrativen, beratenden und organisatorischen Aufgaben (Lipowsky, 2003, S. 364). In der Literatur werden folgende Faktoren für die Beurteilung des beruflichen Erfolgs herangezogen:

- **Einkommen**

Als hartes, vergleichsweise "objektives" Kriterium für den beruflichen Erfolg von Nichtlehrern gilt das Einkommen. Für im staatlichen Schuldienst tätige Lehrer ist dies nur ein schwaches Kriterium für beruflichen Erfolg, denn hier ist das Gehalt abhängig von der Dienstaltersstufe, dem Deputat und dem studierten Lehramt (vgl. Lipowsky, 2003, S. 40).

- **Belastungen**

Der berufliche Erfolg hängt eng mit den beruflichen Belastungen zusammen. "Lehrerzufriedenheit ist daher untrennbar mit der Wahrnehmung und Interpretation von beruflichen Situationen und dem Reagieren auf berufliche Belastungen verknüpft." (Lipowsky, 2003, S. 10)

Aus diesem Grund muss die Frage nach den psychosozialen Belastungsfaktoren sowie der Tendenz zu Burnout näher untersucht werden (siehe Kapitel 2.1.6).

- **Commitment**

Bei Lehrkräften, die eine Stelle im staatlichen Schuldienst haben, definiert sich der berufliche Erfolg weniger in harten Kriterien wie Aufstiegs- und Karrierezielen oder einem hohen Einkommen, sondern vor allem in der beruflichen Zufriedenheit sowie einem geringen Maß an subjektiv erlebten Belastungen. Als "weiche", aber ebenfalls wichtige subjektive Merkmale beruflichen Erfolgs können hier die Identifikation mit der ausgeübten Tätigkeit, das selbst eingeschätzte berufliche Engagement und das Commitment an den Arbeitgeber gelten (vgl. Lipowsky, 2003, S. 11, 40).

- **Status und Berufsprestige**

Das Ziel der Statuszuweisungstheorie (nach Blau und Duncan, 1967) ist die Erklärung von Berufsstatus und Einkommen einer Person, die von der Ausbildung abhängen, aber auch die Statusvererbung spielt eine Rolle. So wirkt sich ein hoher sozialer Status der Eltern positiv auf das Ausbildungsniveau der Kinder und deren Berufsstatus aus (vgl. Diekmann, 2009, S. 146 f.).

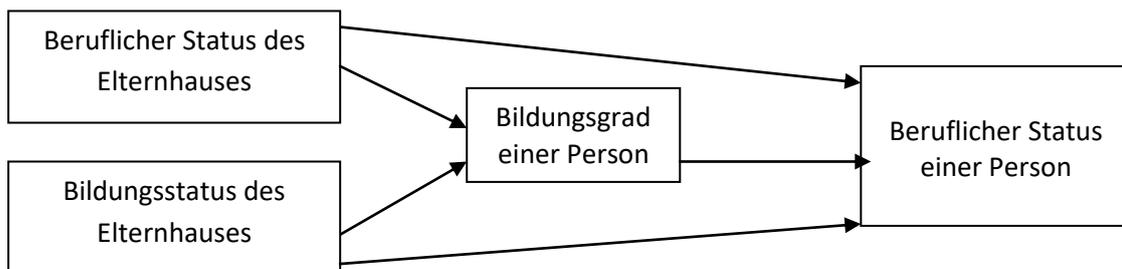


Abb. 26: Einfluss von beruflichem Status und Bildungsstatus der Eltern nach Diekmann (2009, S. 146)

Jede berufliche Tätigkeit ist mit einem bestimmten Prestige verbunden. Unter dem Berufsprestige versteht man die Vorstellung von sozialer Anerkennung, die sich aus der Ausübung eines Berufes ergibt; diese ist für die soziologische Mobilitätsforschung (siehe Kapitel 2.2.7) von zentraler Bedeutung. Entscheidend für den sozialen Rang eines Berufes ist das Ausmaß des erforderlichen systematisierten Wissens; es entscheidet sowohl über das Einkommen als auch über das an die Berufsposition geknüpfte gesellschaftliche Prestige (vgl. Kahle, 2000, S. 41).

"Auch das Berufsprestige kann als ein vergleichsweise "hartes" Erfolgskriterium angesehen werden. Da sich Lehrer im Berufsprestige nicht unterscheiden, macht die Analyse dieses Merkmals nur für die Nichtlehrer Sinn. In Absolventenstudien wurde das Berufsprestige bislang nur selten berücksichtigt." (Lipowsky, 2003, S. 40)

Die Möglichkeit, einen angesehenen Beruf auszuüben, ist an das Durchlaufen einer bestimmten Ausbildung gebunden; aus diesem Grund wird bei der Untersuchung von Mobilitätschancen die Rolle von Bildung und Ausbildung genauer betrachtet. Die Mobilität im späteren Karriereverlauf ist also sowohl abhängig von der beruflichen Einstiegsposition als auch von be-

ruflichen Abschlüssen und Weiterbildungen - " und zu einem beachtlichen Anteil unabhängig von gezeigter Leistung." (Pointner & Hinz, 2008, S. 103) Auch das Bildungs- und Ausbildungssystem trägt zur Legitimation sozialer Ungleichheit bei. Die Schulbildung ist eine der wichtigsten Determinanten für die erste Berufsstellung, wobei auch der Beruf des Vaters einen von der Schulbildung unabhängigen Effekt auf den späteren Beruf des Sohnes hat; die Variable "soziale Herkunft" übt also ebenfalls Einfluss auf den beruflichen Erfolg aus, wobei dies abhängig von der Höhe der Bildung ist. Dies lässt darauf schließen, dass vor allem ein hoher Status in stärkerem Maße weitergegeben wird (vgl. Pointner & Hinz, 2008, S. 120 f.).

- **subjektive Faktoren und Persönlichkeit**

Die Attribuierung von Berufen erfolgt nicht nur durch die gesellschaftliche Bewertung, sondern auch durch die Einstellung der Berufsinhaber selbst. Die subjektive Bewertung der, mit dem Beruf verbundenen Chancen und Möglichkeiten, führen zu einer berufsbezogenen Werthaltung. Diese ergibt sich aus der Spannung zwischen "eher instrumentellen Orientierungen (Erwerbs-, Karriere- oder Statusmöglichkeiten) und eher intrinsischen Motiven (etwa Gestaltungs-, Entwicklungs- oder Partizipationschancen)." (Kahle, 2000, S. 48)

"Selektions- vs. Sozialisationseffekt?"

Die Selektionshypothese geht davon aus, dass beruflicher Erfolg auch ein Resultat der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts des Absolventen ist. Demzufolge ist zu erwarten, dass Absolventen, die ein positiveres Bild von der eigenen Persönlichkeit haben, die sich ambitionierter, aufgeschlossener, kontaktfähiger, optimistischer und selbstbewusster einschätzen beruflich erfolgreicher sind als Absolventen mit einem belasteten Selbstkonzept. Auch für die Sozialisationswirkungen des Berufseinstiegs auf die Persönlichkeit bzw. das Selbstkonzept junger Erwachsener gibt es in anderen Studien empirische Belege. Von Sozialisationseffekten des Berufseinstiegs lässt sich dann sprechen, wenn sich die Berufseinsteiger durch ihre berufliche Situation in ihrer Persönlichkeit bzw. in ihrer Selbstwahrnehmung verändern. In dieser Studie sprechen die Befunde für ein Nebeneinander von Selektions- und Sozialisationseffekten, wobei den Selektionseffekten ein stärkeres Gewicht eingeräumt werden muss." (Lipowsky, 2003, S. 365/366)

Lipowsky fand eine Reihe von interagierenden subjektiven Faktoren, "d.h. personenbezogenen (individuelle Motive und Orientierungen, Wünsche, Ziele und Werthaltungen, aber auch Eigenschaften, Kognitionen und Kompetenzüberzeugungen), sozialen sowie berufstypischen Variablen, die für die Gestaltung beruflicher Statuspassagen von Lehramtsabsolventen eine potentielle Relevanz als Prädiktoren bzw. Kriterien beruflichen Erfolgs besitzen." (Lipowsky, 2003, S. 3, 10)

- **Bildungsinvestitionen und Weiterbildung**

Lipowsky untersuchte als Ressourcen neben den Examensleistungen und dem Bildungsstatus der Eltern auch zusätzliche Bildungsinvestitionen als Prädiktoren für beruflichen Erfolg (vgl. Lipowsky, 2003, S. 11). In seiner Studie fand Lipowsky heraus, dass die Bildungsressourcen und -investitionen bei Nichtlehrern eine wichtige Rolle spielen; mit besseren Leistungen im ersten Staatsexamen sind ein höheres Nettoeinkommen, ein höheres Berufsprestige und eine adäquatere außerschulische Position verbunden. Lipowsky vermutet, dass dies daher kommt, dass die Examensleistungen nicht nur von den pädagogischen Fähigkeiten und

Kenntnissen, sondern auch von motivationalen Komponenten beeinflusst werden, die sich auf den weiteren Berufsweg positiv auswirken (vgl. Lipowsky, 2003, S. 362).

Beruflicher "Erfolg" bzw. "Misserfolg" lässt sich nur schwer definieren und wird subjektiv sehr unterschiedlich eingeschätzt. Besonders für die Lehrertätigkeit wird der Berufserfolg nicht häufig verwendet, was entweder an den vergleichsweise geringen Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten oder an der nicht nach Leistung differenzierten Besoldungspraxis liegt. Auch die tatsächliche "Leistung" eines Lehrers kann nur schwer gemessen und überprüft werden (vgl. Lipowsky, 2003, S. 9).

Der berufliche Erfolg hängt neben dem Einkommen und den beruflichen Belastungen auch vom Commitment, von Status und Prestige sowie von subjektiven Faktoren, von der Persönlichkeit und von den Bildungsinvestitionen und dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen ab.

"Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Zufriedenheit mit der eigenen Entwicklung vor allem vom Verhältnis zwischen beruflichen Anforderungen und eigenen Fähigkeiten bestimmt wird. Darüber hinaus spielen das Berufsprestige, die Selbstsicherheit und die Extraversion eine zusätzliche Rolle." (Lipowsky, 2003, S. 364)

Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, ob die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst, die nach dem Referendariat ebenfalls nicht in den staatlichen Schuldienst eingestellt wurden, beruflich erfolgreich sind, wie zufrieden sie mit ihrer Tätigkeit im Erziehungsdienst sind bzw. waren und wie sie die genannten Faktoren beurteilen. In welchem Berufsfeld arbeiten sie letztendlich und sind sie mit diesem Beruf zufrieden? Oder denken sie immer noch über eine Rückkehr in die Grundschule bzw. einen Wechsel in den Erziehungsdienst nach? Der Aspekt der beruflichen Zufriedenheit, zu dem der berufliche Erfolg einen wichtigen Beitrag leistet, stellt unter Berücksichtigung der beiden Berufsfelder Grundschule und Erziehungsdienst einen Hauptaspekt der vorliegenden Studie dar.

2.2.9. Zusammenfassung

Dieses zweite Kapitel diente der Darstellung von Brüchen in der Berufsbiografie sowie deren Auswirkungen auf die berufliche Lebenssituation. Die allgemeine Biografieforschung und hier besonders der Bereich der Lehrerbiografieforschung (Kapitel 2.2.1) dient als Grundlage der Beschäftigung mit Brüchen in der Berufsbiografie. Die Darstellung verschiedener Stufen und Phasenmodelle führte dabei zu der Erkenntnis, dass Lebensläufe keine planmäßige Abfolge von Veränderungen sind, sondern dass sich jede Person selbst immer wieder neu mit den Möglichkeiten und Grenzen ihres Umfelds auseinandersetzen muss. Der Übergang (Kapitel 2.2.2) von einem Beschäftigungsverhältnis in die Arbeitslosigkeit und wieder zurück in den Beruf stellt demnach einen unvorbereiteten, nicht-normierten Entwicklungsschritt und einen wichtigen Einschnitt im Lebenslauf einer Lehrkraft dar. Die ursprüngliche Berufswahlmotivation von Lehrkräften wurde in Kapitel 2.2.3 dargestellt, wobei hier besonders auf die Berufswahltheorie nach Holland (1997) eingegangen wurde, nach der Personen, die ein Lehramtsstudium aufnehmen, besonders sozial orientiert sind. Als häufigste Berufswahlmotive für Lehramtsstudenten wird die Freude an der Arbeit mit Kindern sowie das Interesse an Lernprozessen ge-

nannt, beides Faktoren die sowohl bei der Arbeit in der Grundschule als auch im Erziehungsdienst gegeben sind. In Kapitel 2.2.4 wurden die langfristigen Einstellungszyklen für Lehrkräfte in den staatlichen Schuldienst beschrieben, die aber häufig von kurzfristigen Ereignissen wie der wirtschaftlichen, politischen oder gesellschaftlichen Situation überlagert werden. In Bayern gibt das Kultusministerium zwar Prognosen für die geplanten zukünftigen Einstellungen heraus und stellt diese den voraussichtlichen Absolventenzahlen gegenüber. Doch enthalten diese Prognosen einige Unsicherheitsfaktoren. Arbeitslosigkeit, wie sie die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms zu bewältigen hatte, hat sowohl unmittelbare Folgen, wie die Einkommensverluste durch den Wegfall der Arbeit, als auch mittel- und längerfristige Auswirkungen auf Betroffene und ihre Familien, teilweise treten auch psychische und gesundheitliche Beeinträchtigungen auf. Diese Folgen der Arbeitslosigkeit sowie mögliche Alternativen, wie betroffene Lehrkräfte darauf reagieren können, wurden in Kapitel 2.2.5 erläutert. In der vorliegenden Studie wird der berufliche Werdegang von Grundschullehrkräften untersucht, die nicht in den Schuldienst eingestellt wurden und statt dessen am Qualifizierungsprogramm für den Erziehungsdienst teilnahmen. Wichtig im Umgang mit der Arbeitslosigkeit ist das Selbstvertrauen und die Überzeugung, die Situation aus eigener Kraft verändern zu können. Ein hohes Selbstvertrauen sowie ein externaler Attribuierungsstil bezüglich der Ursachen der Arbeitslosigkeit wirken sich positiv auf das Belastungserleben aus. Diese Attributionstheorien führten in Kapitel 2.2.6 zu den Ursachen, die Grundschullehrkräfte ihrer Einstellung bzw. Nichteinstellung in den Schuldienst zuschreiben. Während unter dem Begriff der Mobilität von ArbeitnehmerInnen in Kapitel 2.2.7 allgemein der Wechsel zwischen verschiedenen Positionen, Berufen und Betrieben sowie des Arbeitsortes verstanden wird, lässt sich zwischen horizontaler und vertikaler Mobilität sowie zwischen intergenerationeller und intragenerationeller Mobilität unterscheiden. Das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" hat sowohl Auswirkungen auf die vertikale Mobilität, also auf den Einfluss, die Position, Macht, Einkommen und Ansehen der Berufsposition der TeilnehmerInnen als auch auf die intragenerationale Mobilität, also die Karrieremobilität nach dem Abschluss der eigentlichen Berufsausbildung. Schließlich wurden in Kapitel 2.2.8 verschiedene Aspekte des beruflichen Erfolgs als Bedingungen für die berufliche Zufriedenheit erläutert: das Einkommen, berufliche Belastungen, das Commitment, der Status und das Berufsprestige, subjektive Faktoren und die Persönlichkeit sowie die Bildungsinvestitionen und Aspekte der beruflichen Weiterbildung. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Nichteinstellung in den Schuldienst und die damit verbundene Arbeitslosigkeit für die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms einen Bruch in der Berufsbiografie und eine Entwicklungsaufgabe darstellte, auf die sie mit der Teilnahme an der Weiterbildung reagierten.

2.3. Professioneller Umgang mit Weiterbildung

Dieses, den theoretischen Teil abschließende Kapitel, befasst sich nun mit der eben beschriebenen beruflichen Weiterbildung und soll die Ausgangsbedingungen von beruflicher Weiterbildung im Allgemeinen und des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" im Speziellen darlegen. Dazu werden zunächst Aufwand und Nutzen von Weiterbildungen besonders unter Berücksichtigung der Humankapitaltheorie (Kapitel 2.3.1) erläutert, die auf Gary S. Becker zurückgeht. Im Anschluss wird der Aspekt der beruflichen Weiterbildung allgemein theoretisch aufgearbeitet (Kapitel 2.3.2), bevor auf die Auswirkungen einer beruflichen Statusveränderung eingegangen wird (Kapitel 2.3.3). Alle diese Faktoren haben Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit, die in Kapitel 2.3.4 noch einmal umfassend betrachtet wird. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Zusammenfassung, die zu den Forschungsfragen dieser Studie überleitet.

2.3.1. Aufwand und Nutzen von Weiterbildungen

Humankapital bezeichnet die Fähigkeit und das Wissen von Personen, die auf dem Arbeitsmarkt produktiv genutzt werden können. Man unterscheidet zwischen allgemeinem Humankapital, worunter Fähigkeiten verstanden werden, die für den Alltag oder verschiedene berufliche Situationen benötigt werden und speziellem Humankapital, das firmenspezifisch erworben wird und nicht auf andere Situationen übertragen werden kann (vgl. Abraham, 2008, S. 359). Der Begriff der Humankapitaltheorie wird definiert als eine Theorie, die besagt, dass der ökonomische und gesellschaftliche Erfolg einer Person in hohem Maße durch seine Eigenschaften in Form von Begabungen und Fähigkeiten bestimmt wird, die durch Bildung (mit-) erzeugt und zu Kompetenzen und Fertigkeiten weiterentwickelt werden. Der unterschiedliche Verdienst von Personen wird also auf zwei Aspekte zurückgeführt:

- unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten der Menschen (Erstausstattung) sowie
- unterschiedliche Ausbildungsanstrengungen und weitere Investitionen in das eigene Humankapital (vgl. Springer Gabler Verlag, Henneberger et al., 2018).

Nachdem Adam Smith schon 1776 einen direkten Zusammenhang zwischen der Ausbildung und der Leistungsfähigkeit von Arbeitskräften festgestellt hatte, beschrieben ab den 1960er Jahren auch Theodore Schultz, Gary Becker und Robert Solow das Humankapital als Grundlage des ökonomischen Wachstums und wurden dafür mit dem Wirtschaftsnobelpreis ausgezeichnet (vgl. Graupe, 2011, S. 36 f.). Die Grundlage der Humankapitaltheorie basiert auf der Hypothese, dass Bildungsaktivitäten, wie z.B. Weiterbildungen, Investitionen sind, die auf der einen Seite Kosten (Bildungskosten) verursachen, auf der anderen Seite zukünftig Erträge bzw. Nutzen (Bildungserträge und -nutzen) bringen (vgl. Springer Gabler Verlag, Henneberger et al., 2018). Die Produktivität und dadurch der Wert eines Arbeitnehmers wird demnach durch sein Humankapital, also sein Wissen und seine Fähigkeiten bestimmt, die nicht gegeben sind, sondern unter Kosten erworben werden müssen. Zu diesen Kosten zählen neben der Bezahlung der Aus- und Weiterbildung auch die eingesetzte Zeit und die intellektuelle Anstrengung. Humankapital ist demnach keine feste Größe, sondern kann durch Bildungsinvesti-

tionen erhöht werden. Die Investitionen in das Humankapital lohnen sich nur langfristig und haben deshalb eine stabilisierende Wirkung auf das Arbeitsverhältnis, wenn sie vom Arbeitgeber unterstützt werden (vgl. Hinz & Abraham, 2008, S. 33 ff.).

"Aus Sicht der Humankapitaltheorie basiert die Berufswahl auf einem rationalen Kosten-Nutzen-Kalkül. Theoriegemäß entscheiden sich Arbeitskräfte für Berufe oder Tätigkeiten indem sie den zu erbringenden Aufwand wie Bildungsinvestitionen, Leistungsanforderungen und zeitliche Belastungen, die zu erzielenden Erträge wie Löhne und Aufstiegsmöglichkeiten und alternative Möglichkeiten der Zeitverwendung gegeneinander abwägen und sich dann für eine Tätigkeit entscheiden, mit der das Arbeitseinkommen über den gesamten Erwerbsverlauf maximiert werden kann." (Achatz, 2008, S. 264/265)

Da die Zeit, die im Berufsleben verbracht wird, einen entscheidenden Einfluss auf die Investitionshöhe hat, würden beispielsweise Frauen aufgrund vorherzusehender Berufsunterbrechungen durch Schwangerschaft, Mutterschutz und Elternzeit weniger in ihr Humankapital investieren und deshalb auf dem Arbeitsmarkt schlechter positioniert sein (vgl. Pointner & Hinz, 2008, S. 106, Hinz & Abraham, 2008, S. 35). Diese Ansicht wurde häufig kritisiert. Man geht davon aus, dass die Nutzenmaximierung bei Frauen teilweise nicht auf das Lebenseinkommen abzielt, sondern auf die Möglichkeit, die Anforderungen aus Erwerbs- und Familienarbeit zu koordinieren (vgl. Achatz, 2008, S. 264 f.). Grundsätzlich besteht also ein kausaler Zusammenhang zwischen formaler Bildung und dem Lebenseinkommen: je mehr eine Person in ihre schulische Ausbildung und berufliche Weiterbildung investiert, desto größer ist das zu erwartende Einkommen und desto höher ist die berufliche Position.

"Für die Entscheidung, wie viel in Ausbildung investiert werden soll, ist für das Individuum ausschlaggebend, welche subjektiven Erwartungen es hinsichtlich der Bildungsrendite, d.h. des ökonomischen und sozialen Nutzens der Qualifizierung hat und wie es die Kosten der Ausbildung (...) für sich bewertet." (Mühling, 2008, S. 243)

Durch die berufliche Weiterbildung verbessern sich die Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen. Aus humankapitaltheoretischer Sicht wird eine Weiterbildung als lohnend angesehen, wenn "sich die individuellen Investitionen an Zeit, Anstrengungen und entgangenem Einkommen in die berufliche Weiterbildung langfristig rentieren" (Becker & Hecken, 2008, S. 137 f.), wenn also eine Verbesserung des Humankapitals eintritt. Im Umkehrschluss folgt daraus, dass eine Person an Kenntnissen und Fertigkeiten verliert und auch keine neuen arbeitsbezogenen Kenntnisse erwerben kann, je länger sie nicht am Erwerbsleben teilnimmt (vgl. Ludwig-Mayerhofer, 2008, S. 211, Dietrich & Abraham, 2008, S. 90).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass als Humankapitaltheorie Untersuchungen über die Ressource Bildung zusammengefasst werden, bei denen es um die wirtschaftlichen Auswirkungen einer verbesserten Bildung geht. Kosten und Nutzen von Bildungsausgaben werden einander gegenüber gestellt. In Bezug auf das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" verbesserten die TeilnehmerInnen durch die Weiterbildung ihr Humankapital; die Arbeit der Grundschullehrkräfte in den Kindertagesstätten hatte auch eine positive Wirkung auf die wirtschaftliche bzw. arbeitsmarktpolitische Situation, da zu dem Zeitpunkt ein großer Mangel an ausgebildeten Er-

zieherInnen herrschte. So ergaben sich für die TeilnehmerInnen auch sehr gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt, und die Einstellung in den Erziehungsdienst führte zu einem sicheren Berufsverhältnis mit geregelter Einkommen. Zusätzlich wurden neue Kenntnisse in einem zweiten Berufsfeld erworben.

2.3.2. Berufliche Weiterbildung

Unter Bildungsinvestition - oder Bildungsaufwand - werden alle direkten (hauptsächlich monetären Kosten) und indirekten (hauptsächlich entgangenen monetären Einkommen) Aufwendungen zur Erzeugung von Qualifikationen überwiegend im Bildungs- und Ausbildungssystem verstanden. "Von ökonomisch vorteilhaften Bildungsinvestitionen spricht man immer, wenn erwartet wird, dass den Aufwendungen mindestens gleich große Erträge in Form von hauptsächlich monetären Einkommen gegenüberstehen werden, ob diese nun individuell oder volkswirtschaftlich anfallen." (vgl. Krause, 2011, S. 100) Als berufliche Weiterbildung werden alle Bildungsvorgänge nach einer vorherigen schulischen beziehungsweise beruflichen Ausbildung definiert, die nach der Aufnahme der ersten Berufstätigkeit stattfinden (vgl. Abraham, 2008, S. 356). Die Ziele von beruflichen Weiterbildungen liegen aus gesamtgesellschaftlicher Sicht in der Verhinderung und dem Abbau von Arbeitslosigkeit, aus sozialpolitischer Sicht sollen Brüche im Berufs- und Lebensverlauf verhindert oder abgemildert werden, für die einzelne Person dient die berufliche Weiterbildung der Erhaltung ihrer beruflichen Fertigkeiten und der Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen sowie der Verbesserung der Erwerb- und Einkommenschancen (vgl. Becker & Hecken, 2008, S. 134). Erwerbspersonen nehmen also an Weiterbildungen teil, um ihre berufliche Karriere zu fördern oder ihre Einkommens- und Mobilitätschancen zu verbessern. Die Ergebnisse einer Studie von Mägdefrau aus ihrer Arbeit "Diplom in Erziehungswissenschaft - was kommt danach?" zeigen, dass die Weiterqualifikation nach dem Studium die Chancen auf eine Arbeitsstelle nicht grundsätzlich erhöhen, sondern es muss die jeweilige Branche bzw. das Arbeitsumfeld berücksichtigt werden (vgl. Mägdefrau, 2000). Unter einer Berufsfeldqualifikation wird die Gesamtheit von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen als Ergebnis eines Ausbildungsganges bezeichnet, das zur alternativen Ausübung mehrerer, miteinander in ihren Arbeitsanforderungen verwandter Berufe befähigt (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 85). Da das traditionelle Lehramtsstudium nur die Qualifikation für ein sehr enges Berufsfeld darstellt, benötigen arbeitslose Lehrkräfte dementsprechend häufig Weiterbildungen, um in anderen Berufsfeldern arbeiten zu können. Zusätzliche Bildungsinvestitionen in Form von Weiterbildungen lohnen sich für die Lehrkräfte dann, "wenn sie sich am Arbeitskräftebedarf des außerschulischen Arbeitsmarktes orientieren." (Lipowsky, 2003, S. 362) Da zum Zeitpunkt der Qualifizierungsprogramme sowohl in München als auch in ganz Bayern ErzieherInnen dringend gesucht wurden, war diese Bedingung beim Qualifizierungsprogramm der Grundschullehrkräfte für den Erziehungsdienst erfüllt. Die erste berufliche Weiterbildung ist vor allem dann wichtig für das weitere Berufsleben, wenn sie zum Sprungbrett für den Berufswechsel wird (vgl. Becker & Hecken, 2008, S. 158 ff.). Bei der Evaluation von Weiterbildungsprogrammen tritt nach Becker und Hecken der Spezialfall des "Problems der kausalen Inferenz" ein, man kann nicht die gleiche Person befragen, wenn sie an der Weiterbildung teilgenommen hat

und wenn sie nicht teilgenommen hat; der Nettoeffekt der Weiterbildung lässt sich also nicht so leicht isolieren. Als Indikatoren für die Wirksamkeit einer Fortbildung werden aber eine langfristige Beschäftigungssicherheit sowie die Wiederbeschäftigung von Arbeitslosen genannt (vgl. Becker & Hecken, 2008, S. 154 f.). Beide Faktoren treffen für das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" zu - die LehrerInnen verfügen nach dem erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung über sehr gute Beschäftigungsaussichten, da ErzieherInnen händeringend gesucht werden, und können der drohenden Arbeitslosigkeit durch die Nichteinstellung in den Staatsdienst entgehen.

Mit der Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung werden Daten erhoben, die erfassen sollen, "ob Inhalte, Methoden und Prozesse (Effektivität) sowie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag (Effizienz) die gesetzten Ziele, nämlich die Ausbildung guter Lehrerinnen und Lehrer, erreichen." (Hascher, 2014, S. 544) Selbiges trifft auch für die Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte zu. Hascher nennt dabei fünf Wirksamkeitsfelder, die die Ziele der Lehrerbildung bezeichnen:

- "A Welchen Stellenwert nimmt die Lehrerbildung in der nationalen und internationalen Hochschullandschaft ein? Wie können aktuelle Hochschulreformen zu ihrer Qualitätsentwicklung beitragen? (Institutionelle Perspektive)*
- B Inwiefern erfüllt die Lehrerbildung das vorgeschriebene Ausbildungsprogramm, den Studienplan? In welchem Ausmaß erreicht die Lehrerbildung die gesetzten Ziele? (Curriculare Perspektive)*
- C Zu welchem Grad erwerben die Studierenden die angezielten Kompetenzen? Wie weit erfüllt die Lehrerbildung die für sie geltenden Standards? (Individuelle Perspektive)*
- D Wie gut lernen die Studierenden im Schulsetting? Bzw. wie bewähren sie sich während oder nach Absolvieren der Ausbildung im Praxisfeld? (Berufsfeldbezogene Perspektive)*
- E Welche Grundlagen legt die Lehrerbildung für die berufliche Weiterbildung der Lehrpersonen? Inwieweit gelingt es der Lehrerbildung, Lehrpersonen für die Zukunft auszubilden? (Gesellschaftliche Perspektive)." (Hascher, 2014, S. 545)*

Die Wirksamkeit von Fortbildungen kann aus verschiedenen Perspektiven überprüft werden: der Ausbildungsinstitution bzw. der Sicht der Lehrenden, aus Sicht der Lernenden, der Schulen, der Bildungspolitik oder der Gesellschaft (vgl. Hascher, 2014, S. 546). Im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen verfügen erwachsene Lerner über ein breiteres Repertoire an Wissen, Fähigkeiten, Strategien und Erfahrungen. Lehrer, die an einer Fort- oder Weiterbildung teilnehmen, lernen meist freiwillig und stärker selbstorganisiert und koppeln ihre Lernmotivation an die Relevanz der Lerninhalte und den erwarteten persönlichen Nutzen (vgl. Lipowsky, 2014, S. 511). Der Erfolg des beruflichen Lernens im Rahmen von Weiterbildungsangeboten hängt dabei sowohl von personenbezogenen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen, von Faktoren des Schulkontextes sowie vom Fortbildner und der Fortbildung selbst als auch vom Zusammenspiel dieser Faktoren ab. Zu den personenbezogenen Voraussetzungen zählen "kognitive, volitionale, persönlichkeitsbezogene, familiäre und motivationale Voraussetzungen. Kognitive Voraussetzungen umfassen u.a. die bestehenden Überzeugungen sowie die existierenden Konzepte und das fachdidaktische und pädagogische Wissen der Lehrer. Die Ausdauer, die Zielstrebigkeit, die Hartnäckigkeit und die Gewissenhaftigkeit, mit der Lehrer ihre Weiterbildung betreiben, stellen wichtige volitionale und persönlichkeitsbezogene Voraussetzungen dar. Auch fami-

liäre Bedingungen in Form von Unterstützung und Entlastung dürften einen erheblichen Einfluss auf den Weiterbildungsprozess haben. Zu den wichtigsten personenbezogenen Einflussfaktoren für berufliches Lernen zählen die motivationalen Voraussetzungen von Weiterbildungsteilnehmern." (Lipowsky, 2014, S. 513) Neben den personenbezogenen Faktoren beeinflusst auch der Schulkontext - vor allem das Schulleitungshandeln und das Kollegium - die Weiterbildungsbereitschaft und den Weiterbildungserfolg einzelner Lehrer. Aber auch die Konzeption und Durchführung der Fortbildung sowie das fachdidaktische Wissen, die Überzeugungen und die Motivationsfähigkeit der TeilnehmerInnen beeinflussen den Fortbildungserfolg im gleichen Maße wie die Kompetenzen, Werte und Haltungen der Dozenten, aber auch das Rollenverständnis und die Professionalität der Praxisanleitungen (vgl. Lipowsky, 2014, S. 515, Hascher, 2014, S. 560).

Lipowsky nennt drei verschiedene Theorien zur Erklärung einer erfolgreichen Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen: Nach der Theorie der Erwartungs-Wert-Modelle nehmen Lehrer dann mit Ausdauer und Engagement an Weiterbildungsmaßnahmen teil, wenn sie sich mit der Teilnahme bestimmte Verbesserungen, Erleichterungen, Vergünstigungen oder Erfolge erhoffen und wenn sie diesem Ziel eine hohe Bedeutung beimessen. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) erklärt neben der Teilnahmemotivation auch, dass die Qualität der Motivation einen Einfluss darauf hat, wie intensiv und ausdauernd Fortbildungsteilnehmer die Fortbildungsangebote nutzen und nach der Zielorientierungstheorie hat besonders die Lernzielorientierung der TeilnehmerInnen positive Einflüsse auf verschiedene Aspekte des beruflichen Lernens. Demnach haben "Personen mit einer hohen Lernzielorientierung (...) einen ausgeprägten Wunsch, eigene Fähigkeiten weiterzuentwickeln, betrachten berufliche Aufgaben als Möglichkeiten, neue Fähigkeiten zu erwerben und sehen in Rückmeldungen wertvolle Informationen über die Angemessenheit ihres Handelns." (Lipowsky, 2014, S. 513) Lipowsky fand in seiner Untersuchung heraus, dass sich Absolventen mit eher ungünstigen Werten auf den Persönlichkeitsskalen weniger zutrauen und daher im Falle einer Nichteinstellung eher auf lehreernahe Tätigkeitsfelder fokussieren, während Absolventen mit einem positiveren Selbstbild auch in Bereiche einmünden, die weniger mit Beziehungsarbeit bzw. klientenzentrierter Arbeit zu tun haben. Lipowsky vermutet, dass selbstsichere Absolventen weniger bereit sind, sich beruflich neu zu orientieren, weil sie davon ausgehen, früher oder später eine Stelle im Schuldienst antreten zu können; weniger selbstsichere Absolventen rechnen dagegen eher nicht mehr mit einer Stelle in der Schule, gehen quasi auf "Nummer Sicher" und nehmen an zusätzlichen Bildungsmaßnahmen teil. Diese haben zwar keine positiven Effekte auf das Gehalt, sichern aber immerhin die Möglichkeit auf Arbeit (vgl. Lipowsky, 2003, S. 363, S. 369). Eine für die vorliegende Arbeit von Lipowsky festgestellte Theorie ist, dass sich viele Lehramtsabsolventen trotz erfolgreicher beruflicher Integration einen späteren Wiedereinstieg in den Lehrerberuf vorstellen können und es deshalb für sie keinen Widerspruch darstellt, die aktuelle Tätigkeit als mittelfristige oder dauerhafte Lösung zu sehen und sich gleichzeitig einen späteren Einstieg in den Lehrerberuf vorstellen zu können (vgl. Lipowsky, 2003, S. 34). Lipowsky zeigte, dass sich die Veränderung von Routinen und handlungsbezogenen Kompetenzen in Fortbildungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, besser erwirken lassen; so ist es sinnvoll, Phasen des Inputs und Wissenserwerbs mit Phasen der Erprobung und Reflexion zu verbinden (vgl. Lipowsky, 2014, S. 523).

"Die Wirksamkeit der Lehrerbildung darf folglich nicht isoliert betrachtet werden. Sie ist eingebunden in ein Netz sozialer, institutioneller, politischer, kultureller und wirtschaftlicher Faktoren. Die Zusammenhänge sind dabei komplex, und es gilt, sowohl förderliche Merkmale der Person als auch Faktoren des Entwicklungsumfelds zu beachten." (Hascher, 2014, S. 547)

Die Frage nach den Verwertungschancen einer erfolgreichen Teilnahme am Qualifizierungsprogramm setzt eine Definition des Nutzens bzw. der Wirksamkeit der Weiterbildung voraus. Dabei lassen sich die subjektiven Ziele der TeilnehmerInnen von den Zielen der Organisatoren unterscheiden.

"So kann der individuell erwartete Nutzen darin bestehen, berufliche Kenntnisse aufzufrischen oder zu erweitern, zusätzliche Einkommen oder günstigere Arbeitsbedingungen zu erzielen, berufliche Aufstiege oder Neuorientierungen zu realisieren, Arbeitsmarktflexibilität zu erhöhen, Arbeitslosigkeit zu vermeiden oder eine bestehende zu beenden. Aus Sicht der Weiterbildungsanbieter können betriebswirtschaftliche Interessen oder arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitische Zielsetzungen vorliegen. Gerade bei überbetrieblichen, staatlich initiierten und finanzierten Weiterbildungsprogrammen bemisst sich die Wirksamkeit von Maßnahmen daran, in welchem Ausmaß politisch definierte Ziele erreicht wurden. Beispielsweise sind Umschulungsmaßnahmen dann wirksam, wenn Teilnehmer erfolgreich umgeschult werden und anschließend wieder langfristig beschäftigt werden." (Becker & Hecken, 2008, S. 134/135)

Zur Überprüfung des Nutzens können aus Sicht der TeilnehmerInnen Indikatoren wie Einkommens- und Statusgewinne, Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos und Wiederbeschäftigung festgelegt werden. Häufig müssen bestimmte strukturelle und institutionelle Voraussetzungen auf dem Arbeitsmarkt gegeben sein, damit sich der mit der Weiterbildung intendierte Nutzen einstellt; im vorliegenden Fall war dies der Mangel an ausgebildeten ErzieherInnen in Bayern (vgl. Becker & Hecken, 2008, S. 134 f.).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Erfolg von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von vielfältigen Faktoren abhängt: neben der gesamten Lernbiografie mit eigenen Schulerlebnissen, beruflichen Vorerfahrungen, Elternschaft und Persönlichkeitsfaktoren spielt auch die Organisation der Weiterbildung eine große Rolle. So lassen sich handlungsbezogene Kompetenzen besser in Fortbildungen vermitteln, die länger dauern (vgl. Lipowsky, 2014, S. 523); die Festlegung des Qualifizierungsprogramms über einen Zeitraum von 6 Monaten sowie die Verknüpfung von theoretischen Inhalten in den Ausbildungsblöcken und den Supervisionseinheiten mit der praktischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen trägt dieser Forderung Rechnung. Die Theorie, dass weniger selbstsichere Absolventen eher an Fortbildungen teilnehmen, weil sie weniger damit rechnen, später noch in den Schuldienst eingestellt zu werden (Lipowsky, 2003, S. 363), sowie die Theorie, dass sich viele Lehramtsabsolventen, die in anderen Berufsfeldern tätig sind vorstellen können, später in den Lehrerberuf zurückzukehren (Lipowsky, 2003, S. 34), sollen in der vorliegenden Arbeit mit überprüft werden. Die Ziele, die sich das Pädagogische Institut und die Landeshauptstadt München mit der Organisation des Qualifizierungsprogramms erhofften, waren (wie in Kapitel 1.2.4 näher beschrieben) den Fachkräftemangel zu entschärfen und gleichzeitig den Grundschullehrkräften eine neue pädagogische Perspektive zu bieten. Welchen subjektiv intendierten Nutzen die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms mit der Fortbildung verbanden und welche persönlichen Vorteile sie sich davon erhofften - ob günstigere Arbeitsbedingungen, Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos, ein sicheres

Einkommen, eine berufliche Neuorientierung oder weniger Stress im Beruf - wird ebenfalls in der vorliegenden Studie erfragt.

2.3.3. Statusveränderung

Hansjürgen Daheim beschreibt, dass Berufspositionen von den Gesellschaftsmitgliedern hinsichtlich von Merkmalen wie Einkommen, Ansehen und Macht bewertet werden und zwar nach Kriterien wie dem Ausmaß der Kontrolle über das eigene wie das Verhalten anderer, der als erforderlich angesehenen Ausbildung und der empfundenen Bedeutung für das Funktionieren der Gesellschaft. Demnach orientieren sich Personen bei der Berufsbewertung vor allem am Bedürfnis nach einer Steigerung des Selbstwertgefühls (vgl. Daheim, 2011, S. 85). Die Bedeutung der beruflichen Tätigkeit und Position für die Festlegung des Status einer Person wird damit begründet, dass diese als wichtiger Faktor für Lebensstil, Verhaltensweisen, Einstellungen und Gruppenhandeln gesehen wird (vgl. Mayer, 1979, S. 81).

""Status" definiert die Position eines Menschen in Bezug auf die Positionen anderer. Damit positioniert "Status" die Stellung von Menschen in hierarchischen Zusammenhängen. Präzisiert auf "sozialen Status" wird über diesen eine Person in der Hierarchie der Gesellschaft, in der er sich bewegt, verortet. Dieses geschieht im allgemeinen über die Indikatoren "Bildung", "Beruf" und "Einkommen"." (Hoffmeyer-Zlotnik et al., 2003, S. 125)

Häufig wird das gesellschaftliche Ansehen einer Person über ihren Beruf festgelegt.

"Unter "Prestige" wird zunächst das Ansehen verstanden, das einer Stellung anhaftet. "Berufs-Prestige" ist also das Ansehen, das einer beruflichen Tätigkeit und einer beruflichen Position oder Stellung zugeschrieben wird. Damit wird "Berufs-Prestige" in den modernen industriellen bis postindustriellen Gesellschaften zur wichtigsten Komponente des allgemeinen Ansehens einer Person." (Hoffmeyer-Zlotnik et al., 2003, S. 125)

Nachdem in der heutigen Zeit die Zulassung zu bestimmten Berufen stark von der Schulbildung abhängt und das Einkommen wiederum von der Art des Berufes, wird für die Definition des beruflichen Status häufig der Beruf als Zentral angesehen. "Die Wichtigkeit der Variable "Beruf" wird dadurch unterstrichen, dass die beiden anderen Status-Variablen (Bildung und Einkommen) an separatem Gewicht verloren haben und sich heute fast ausschließlich in der Variable "Beruf" wiederfinden." (Hoffmeyer-Zlotnik et al., 2003, S. 126)

"Allerdings steht die berufliche Tätigkeit auch mit der Variable "Einkommen" in einem engen Verhältnis: Je höher das Prestige eines Berufes/einer Tätigkeit ist, desto höher ist auch das durch die Ausübung dieser Tätigkeit erzielte Einkommen. Dieses bedeutet allerdings nicht, dass jede Tätigkeit mit hohem Prestige auch ein hohes Einkommen bedingt, und es bedeutet auch nicht, dass identische Prestige-Werte auf unterschiedlichen Positionen identische Einkommenshöhen garantieren." (Hoffmeyer-Zlotnik et al., 2003, S. 126/127)

Im Lexikon zur Soziologie wird als "Berufsposition" eine Teilaufgabe im Rahmen der beruflich organisierten Arbeitsteilung der Gesellschaft definiert, die eine soziale Position in einer Arbeitsorganisation

ergibt; unter der "Berufsrolle" werden die Rollenerwartungen an eine Berufsposition verstanden - häufig werden beide Begriffe aber auch synonym verwendet. Die "Berufsschicht" ist eine nicht scharf abgrenzbare Kategorie von Berufspositionen und deren Inhabern, die sich von anderen hinsichtlich des Berufsprestiges unterscheidet und häufig als Indikator für die soziale Schicht benutzt wird. Das "Berufsprestige" bezeichnet dagegen die gesellschaftliche Wertschätzung für die im Rahmen der Berufsdifferenzierung bestehenden Berufspositionen als Ergebnis der Berufsbewertung, das durch Prestigeskalen zu messen versucht wird (vgl. Daheim, 2011, S. 86). Die Internationale Arbeitsorganisation (International Labour Organization ILO) ist zuständig für die Internationale Standardklassifikation der Berufe (International Standard Classification of Occupations ISCO). Die ISCO klassifiziert die beruflichen Tätigkeiten der arbeitenden Bevölkerung, indem die mit einem Beruf verbundenen Aufgaben, Pflichten und notwendigen Fähigkeiten zu relativ ähnlichen Kategorien zusammengefasst werden. Dabei wird zwischen dem Anforderungsniveau (skill level) und der berufsfachlichen Spezialisierung (skill specialisation) unterschieden. In der ISCO-08 fallen die Berufe der Grundschullehrkraft und der ErzieherIn in folgende Bereiche:

- 2 Akademische Berufe
 - 23 Lehrkräfte
 - 234 Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich
 - 2341 Lehrkräfte im Primarbereich
 - 2342 Lehrkräfte und Erzieher im Vorschulbereich

Beide Berufsfelder werden also international den akademischen Berufen zugeordnet (vgl. Statistik Austria, 2011). In Deutschland entwickelte und veröffentlichte die Bundesagentur für Arbeit im Jahr 2010 die bis dahin gültige Klassifikation der Berufe neu, die kompatibel zur internationalen Berufsklassifikation ISCO-08 sein und dadurch die internationale Vergleichbarkeit herstellen soll. Da davon ausgegangen wird, dass ein bestimmtes Kenntnis- und Fertigkeiteniveau vorhanden sein muss, um einen Beruf ausüben zu können, werden in der KldB 2010 die Berufe in 4 Anforderungsniveaus eingeteilt, deren Übergänge jedoch fließend sind. Diese Anforderungsniveaus beziehen sich auf die Komplexität der auszuübenden Tätigkeiten und sind eng an den formalen beruflichen Bildungsabschlüssen ausgerichtet. Jedoch beeinflussen auch die Berufserfahrung und die Art und Dauer der beruflichen Ausbildung das Niveau:

- Das Anforderungsniveau 1 umfasst Helfer- und Anlernertätigkeiten, bei denen typischerweise einfache, wenig komplexe (Routine-)Tätigkeiten ausgeführt werden und keine oder nur geringe spezifische Fachkenntnisse erforderlich sind.
- Im Anforderungsniveau 2 werden fachlich ausgerichtete Tätigkeiten zusammengefasst, die deutlich komplexer bzw. stärker fachlich ausgerichtet sind und deren Ausübung fundierte Fachkenntnisse und Fertigkeiten voraussetzt.
- Anforderungsniveau 3 beschreibt komplexe Spezialistentätigkeiten, die mit Spezialkenntnissen und -fertigkeiten verbunden sind und die Bewältigung gehobener Fach- und Führungsaufgaben sowie Planungs- und Kontrolltätigkeiten erfordern. Neben der Meister- und Technikerschule zählen auch der Abschluss einer Fachakademie sowie der Bachelorabschluss an einer Hochschule zu diesem Niveau.

- Für das Anforderungsniveau 4, in dem hoch komplexe Tätigkeiten bearbeitet werden, sind hohe Kenntnis- und Fertigungsniveaus erforderlich, die in der Regel eine mindestens vierjährige Hochschulausbildung voraussetzen.

In der KldB 2010 gehören der Beruf der GrundschullehrerIn und der Beruf der ErzieherIn (Kleinkinderziehung) zum Bereich "8. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung", sind jedoch in unterschiedlichen Untergruppen verortet:

- 84 Lehrende und ausbildende Tätigkeiten
 - 84114 Lehrkräfte in der Primarstufe - hoch komplexe Tätigkeiten
- 83 Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie
 - 83112 Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung - fachlich ausgerichtete Tätigkeiten

Nach dieser Klassifikation fällt die Tätigkeit als Grundschullehrkraft unter das Anforderungsniveau 4, die Arbeit als ErzieherIn in einer Kindertagesstätte unter das Niveau 2. Allerdings werden die ErzieherInnen in Bayern an Fachakademien ausgebildet, wodurch das Niveau auf Stufe 3 steigt. Trotzdem ist diese Eingruppierung niedriger als die Tätigkeit in der Grundschule (vgl. Bundesagentur für Arbeit, Klassifikation der Berufe, 2011).

Die forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen befragt im Auftrag des dbb Beamtenbund und Tarifunion jährlich etwa 1.000 Bürger zur Wahrnehmung des öffentlichen Dienstes. Die Befragten werden dabei gebeten, verschiedene öffentliche Einrichtungen nach ihrer Wichtigkeit einzuordnen und die Arbeit der Einrichtungen anhand von Schulnoten zu bewerten.

Wichtigkeit und Bewertung von Behörden und Einrichtungen der öffentlichen Hand

	wichtig	unwichtig *)	Bewertung: **)	
	%	%	2016	2017
Schulen	99	0	2,4	2,4
Krankenhäuser	99	0	2,2	2,2
Polizei, Kriminalpolizei	99	1	2,2	2,1
Kindergärten	98	1	2,0	2,1
Fachhochschulen, Universitäten	97	2	2,2	2,1
Straßenreinigung, Müllabfuhr	97	1	1,9	1,9
Gerichte	96	2	2,5	2,4
Sozialversicherung	92	3	2,4	2,4
Sozialämter	88	6	2,8	2,8
Stadt- bzw. Gemeindeverwaltung	86	6	2,6	2,6
Arbeitsämter	81	9	3,1	3,1
Bundesministerien	78	11	2,9	2,9
Finanzämter	77	13	2,7	2,7
Bibliotheken	76	11	2,3	2,2
Hallenbäder, Freibäder	76	10	2,5	2,5
Museen	74	14	2,3	2,3
Landesministerien	66	18	2,9	3,0

*) an 100 Prozent fehlende Angaben = „weder besonders wichtig noch besonders unwichtig“ bzw. „weiß nicht“

**) Bewertung anhand von Schulnoten; dargestellt ist jeweils der Mittelwert

Abb. 27: Wichtigkeit und Bewertung von Behörden und Einrichtungen der öffentlichen Hand (dbb, 2017, S. 5)

Wie aus der Grafik ersichtlich werden Schulen mit einem Anteil von 99 % als sehr wichtig angesehen, direkt gefolgt von den Kindergärten mit 98 %. Die Leistung der Kindergärten wird jedoch mit einer Note von 2,1 besser bewertet als die der Schulen mit 2,4. Weiterhin wurde von der forsa das Ansehen verschiedener Berufsgruppen ermittelt: die Befragten sollten angeben, ob sie von der jeweiligen Berufsgruppe ein hohes oder nicht so hohes Ansehen haben.

Ansehen einzelner Berufsgruppen *)

Es haben ein (sehr) hohes Ansehen von:	2007	2015	2016	2017	Veränderung zu:	
	%	%	%	%	2016	2007
Feuerwehrmann	90	95	93	96	+ 3	+ 6
Arzt	86	90	87	89	+ 2	+ 3
Kranken-/Altenpfleger	85	90	87	88	+ 1	+ 3
Erzieher im Kindergarten/Kita **)	**)	85	82	85	+ 3	-
Polizist	78	84	82	87	+ 5	+ 9
Richter	77	79	75	79	+ 4	+ 2
Pilot	**)	73	75	75	0	-
Hochschulprofessor	**)	74	70	76	+ 6	-
Lehrer	63	71	70	75	+ 5	+12
Müllmann	63	77	73	73	0	+10
Techniker	**)	66	63	69	+ 6	-
Dachdecker	58	66	63	64	+ 1	+ 6
Soldat	**)	58	61	61	0	-
Lokführer	**)	57	61	67	+ 6	-
Justizvollzugsbeamter	**)	58	58	63	+ 5	-
Kanal-Klärwerksmitarbeiter	-	-	57	64	+ 7	-
Briefträger	52	63	60	61	+ 1	+ 9
Förster ***)	-	-	-	61	-	-
Unternehmer	61	58	54	55	+ 1	- 6
Studienrat	53	53	50	53	+ 3	0
Anwalt	58	57	48	51	+ 3	- 7
Journalist	47	47	44	51	+ 7	+ 4
Steuerberater	47	42	35	42	+ 7	- 5
EDV-Sachbearbeiter	43	39	34	40	+ 6	- 3
Beamter	27	37	34	38	+ 4	+11
Steuerbeamter	28	34	29	33	+ 4	+ 5
Bankangestellter	38	36	28	33	+ 5	- 5
Manager	37	29	26	26	0	-11
Politiker	20	24	24	25	+ 1	+ 5
Gewerkschaftsfunktionär	23	26	24	29	+ 5	+ 6
Mitarbeiter einer Telefongesellschaft *****)	19	19	18	18	0	- 1
Mitarbeiter einer Werbeagentur	18	15	13	12	- 1	- 6
Versicherungsvertreter	11	12	9	11	+ 2	0

- *) dargestellt ist jeweils der Anteil an Befragten, die ein sehr hohes oder hohes Ansehen von der jeweiligen Berufsgruppe haben
 **) nicht in allen Jahren abgefragt
 ***) neu in 2017

Abb. 28: Ansehen einzelner Berufsgruppen (dbb, 2017, S. 7)

ErzieherInnen in Kitas haben demnach mit 85 % in der Bevölkerung ein höheres Ansehen als Lehrer mit 75 %. Der Vergleich der Vertrauenszuwächse der einzelnen Berufsgruppen zeigt jedoch, dass

besonders die Lehrkräfte in den letzten 10 Jahren deutlich mehr Vertrauen gewinnen konnten als noch 2007.

„Gewinner und Verlierer“ seit 2007

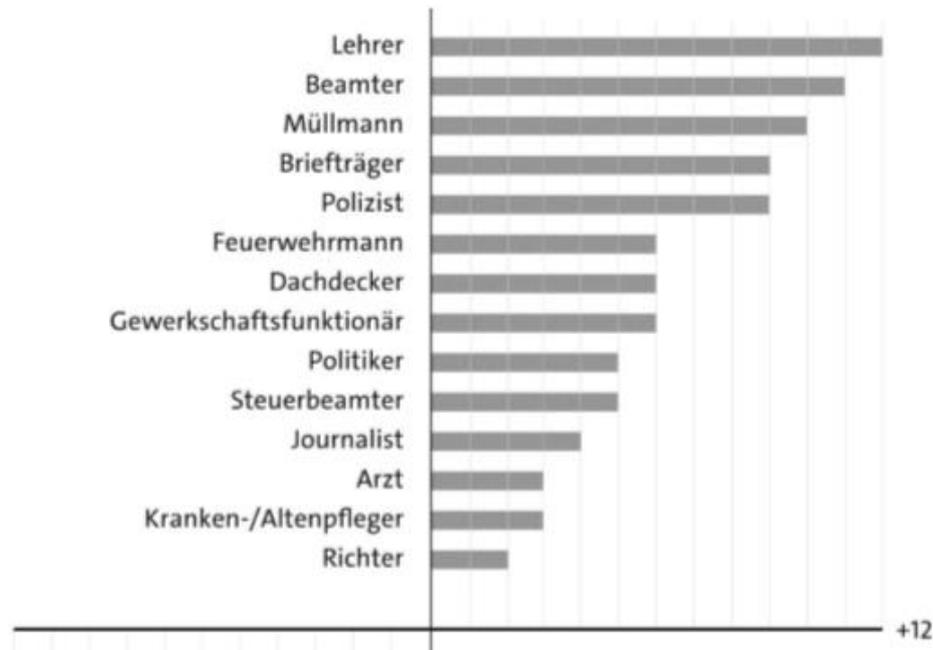


Abb. 29: "Gewinner" und "Verlierer" im Ansehen der Berufe (dbb, 2017, S. 8)

Der oben beschriebenen Klassifikation der Berufe zufolge würden die Grundschullehrkräfte einen Statusverlust in Kauf nehmen, wenn sie beginnen, im Erziehungsdienst zu arbeiten. Nach Angaben der forsa Umfrage haben jedoch die ErzieherInnen ein höheres Ansehen als die Lehrkräfte. Wie die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms selbst diesen Aspekt der Umschulung sehen, ob sie der Meinung sind, durch die Arbeit im Erziehungsdienst an Berufsprestige verloren zu haben und ob ihnen dieser eventuelle Statusverlust etwas ausmacht, soll in der vorliegenden Studie untersucht werden. Der Aspekt des beruflichen Status bzw. Prestiges wird dabei als ein Aspekt der beruflichen Zufriedenheit angesehen.

2.3.4. Berufliche Zufriedenheit

Ammann beschreibt Zufriedenheit als den "wichtigsten Motor für Arbeitsmotivation" (Ammann, 2004, S. 9). Unter der "Arbeitszufriedenheit" wird der Grad der Zufriedenheit von ArbeiterInnen mit ihren Arbeitsbedingungen und ihrer Arbeitstätigkeit ausgedrückt (vgl. Fuchs-Heinritz, 2011, S. 58). Dementsprechend ist die "Berufszufriedenheit" die subjektive Befriedigung des Inhabers einer Berufsposition mit Einkommen, Tätigkeitsart, Aufstiegschancen, Autoritätsbeziehungen, usw. Die Berufszufriedenheit beeinflusst wiederum die Berufsmobilität: Unzufriedenheit führt zum Positionswechsel, wenn Verbesserungschancen geboten und gesehen werden (vgl. Daheim, 2011, S. 87). Bieri verwendet den Begriff der Berufszufriedenheit in Bezug auf den Lehrerberuf als umfassende, länger-

fristige Einstellung zur Tätigkeit (vgl. Bieri, 2006, S. 32). Schütz beschreibt jedoch, dass sich (im Jahr 2009) "von einem einheitlichen Begriffsgebrauch sowie einer anerkannten Theorie der Arbeitszufriedenheit (...) nicht einmal im Ansatz sprechen" lässt (Schütz, 2009, S. 33). Im Jahr 2006 stellte van Dick (2006, S. 127) fest, dass es bis zu diesem Zeitpunkt nur sehr wenige Studien gab, in denen umfassend untersucht wurde, wie sich die Arbeitssituation auf Motivation und Zufriedenheit auswirkt und welche Rolle die berufliche Zufriedenheit bei der Analyse von Lehrergesundheit spielt.

Maslow beschreibt allgemein in seiner 5 Phasen Theorie, dass alle menschlichen Bedürfnisse wie bei einer Pyramide hierarchisch geordnet werden können:



Abb. 30: Bedürfnispyramide nach Maslow (1943, S. 395)

An unterster Stelle liegen die grundlegenden Bedürfnisse wie Wärme, Luft und Nahrung. Darauf baut sich das Bedürfnis nach Sicherheit wie Ordnung, Recht und Schutz sowie Beständigkeit auf. Die mittlere Ebene bildet das Sozialbedürfnis, also das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe, gefolgt vom Bedürfnis nach Anerkennung, Achtung und Wertschätzung. An der Spitze der Pyramide steht schließlich das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, bei dem der Drang nach Selbstfindung - wer bin ich und was kann ich - im Mittelpunkt steht. Maslow bezeichnet die Bedürfnisbefriedigung der beschriebenen Ebenen als Voraussetzung für die psychische Gesundheit und damit für eine Balance, die nur ein intrinsisch motivierter Mensch erreichen kann (vgl. Maslow, 1943, S. 395).

Herzberg et al. untersuchten in ihrer Studie Faktoren, die bei arbeitenden Menschen zum Grad der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit bei der Ausübung der Tätigkeit führten. Entsprechend dieser Einteilung finden sich als positive Faktoren der Leistungserfolg, die Möglichkeit sich weiter zu entwickeln, Verantwortung bei der Arbeit, Aufstiegsmöglichkeiten und Anerkennung. Als negative Faktoren werden äußere Arbeitsbedingungen, Bezahlung und Sozialleistungen, soziale Beziehungen zu Vorgesetzten, Kollegen und untergebenen Mitarbeitern, fachliche Kompetenz der Vorgesetzten, Unternehmenspolitik, Administration sowie die Arbeitsplatzsicherheit genannt (vgl. Herzberg et al., 1959, S. 65).

Die Definition von Karriereerfolg umfasst nach Mayrhofer et al. vier zentrale Konzepte:

- die Effektivität, die die Zielerrichtung in den Vordergrund stellt,
- Glück als relativ subjektives Konzept, das oft mit der Erfüllung eigener Erwartungen zu tun hat,
- Nutzen, bei dem davon ausgegangen wird, dass Menschen beim Verfolgen ihrer Präferenzen egoistisch sind und
- die Zufriedenheit, die auf die Erfüllung von Bedürfnissen der Menschen abzielt (vgl. Mayrhofer, 2005, S. 27).

"Lebens-, Arbeits- und Karrierezufriedenheit haben einen starken Bezug zu Glück und sind das Ergebnis vielfältiger Abgleichungsprozesse. Sie vergleichen den gegenwärtigen Zustand mit einer Reihe von Alternativen. Im Unterschied zu dem auch stark gefühlsmäßig aufgeladenen Glück ist hier die gedankliche Komponente stärker betont. Die Zufriedenheit kann sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen: das gesamte Leben, die Arbeit oder die Karriere." (Mayrhofer et al., 2005, S. 27)

Zu unterscheiden sind der subjektive Karriereerfolg, zu dem Dinge gehören, die einzelne Personen für sich selbst als wesentliche Erfolgsmaßstäbe setzen und der objektive Karriereerfolg, der Erfolgskomponenten beinhaltet, die auch Außenstehende bei der Beurteilung des Karriereerfolgs nachvollziehen können. Als Faktoren des objektiven Erfolgs gelten vor allem das Einkommen, Aufstieg bzw. hierarchische Position, Prestige des Jobs, Zahl der Untergebenen, Grad der Budgetverantwortung oder Zahl der auf der gleichen Ebene angesiedelten Personen (vgl. Mayrhofer, 2005, S. 27).

"Objektive Karriere ist die von außen ('objektiv') beobachtbare berufliche Entwicklung. Sie bezieht sich auf sichtbares Verhalten und umfasst Elemente wie Job, Position in der Hierarchie, Entgelt o.Ä. Das Konzept der subjektiven Karriere (...) setzt einen anderen Schwerpunkt. Es fokussiert auf subjektive, nicht direkt beobachtbare Elemente. Beispiele dafür sind etwa die persönliche Bewertung und Rekonstruktion von oder die Zufriedenheit mit Karrieren." (Mayrhofer et al., 2005, S. 29)

Sowohl bei den subjektiven als auch bei den objektiven Kriterien kann jedoch der Referenzrahmen selbst festgelegt werden. Diese Vergleichsmaßstäbe können entweder als Selbstreferenz "aus sich selbst heraus" oder "von außen" durch Fremdreferenz bestimmt werden.

"Meist dienen dazu andere Menschen, manchmal aber auch externe Normen und Standards. Für den subjektiven Bereich heißt das etwa, dass der Erfolg, z.B. was Erfüllung oder Glück anbelangt, durch den Vergleich mit anderen Personen auf Grund von Vermutungen über deren Niveau an subjektiver Erfüllung eingeschätzt wird. Auch im objektiven Bereich wird der eigene Karriereerfolg - etwa erreichte hierarchische Position - an einem externen Vergleichsmaßstab gemessen." (Mayrhofer et al., 2005, S. 30)

Mayrhofer et al. untersuchten im Rahmen des Vienna Career Panel Projekts (ViCaPP) welche Persönlichkeitsfaktoren Auswirkungen auf die Karriere haben. Als Grundlage der Interviews legten sie für den Karriereerfolg die Faktoren Bruttojahresgehalt, Führungsverantwortung, Zufriedenheit und be-

rufliches Ansehen sowie für die Art der Tätigkeit die Faktoren Vollzeit-Teilzeit, befristet-unbefristet und angestellt-selbstständig fest. Nach Sichtung der einschlägigen Literatur wird beschrieben, dass besonders die folgenden 6 Persönlichkeitsdimensionen im Zusammenhang mit der beruflichen Leistung stehen und damit eine erfolgreiche Karriere erwarten lassen:

- Gewissenhaftigkeit und Leistungsmotivation,
- emotionale Stabilität,
- Extraversion, Kontaktfähigkeit und Teamorientierung,
- Führungsmotivation,
- Selbstdarstellung und
- Flexibilität (vgl. Mayrhofer et al., 2005, S. 54 ff.).

Die Bedeutung der sozialen Herkunft hat nach Mayrhofer neben den Persönlichkeitseigenschaften einen wichtigen Einfluss auf das Ausmaß des Karriereerfolgs (vgl. Mayrhofer et al., 2005, S. 46).

"Je mehr jemand verdient, umso höher ist sein Ansehen unter Berufskollegen oder anderen beruflich relevanten Personen. Trotzdem hat das Gehalt kaum einen Einfluss auf die eigene Zufriedenheit. Es scheint vielmehr so zu sein, dass Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Karriere über Umwege zustande kommt." (Mayrhofer et al., 2005, S. 72)

Die Zufriedenheit wird also nur wenig durch das Gehalt, aber stark durch das berufliche Umfeld beeinflusst. Wer meint, bei seinen Kollegen als erfolgreich zu gelten, ist auch selbst zufrieden mit seiner Karriere. Ein besonders für die vorliegende Arbeit interessanter Aspekt ist die Work-Life-Balance oder wie von Meyer et al. formuliert: "Job oder Leben - ist das die Frage?" Während vor 50 Jahren noch die klassische Aufteilung vorherrschte - der Mann als Ernährer und Familienerhalter im Beruf und die Frau als Leiterin des häuslichen "Backoffice", ist diese Rollenaufteilung heute nicht mehr der Standard; die Partnerschaftsvorstellungen bei Frauen und Männern haben sich wesentlich verändert. Der Konflikt zwischen der Zeit für Beruf und Privatleben ist eigentlich ein Konflikt zwischen Beruf und Familie.

"Neben der Erwerbsarbeit nimmt der Freizeitbereich immer stärker an Bedeutung zu. Neben einer Arbeitsidentität tritt auch eine Freizeitidentität, die mit einer Reduktion der Arbeitszeit einhergehen kann." (Mayrhofer et al., 2005, S. 193)

Nach Mayrhofer et al. zeigen Studien zu Lebenskonzepten von jungen Frauen und Männern zu Ende der 80er-Jahre, dass diese weder nur nach beruflichen noch nur nach außerberuflichen Lebenszielen streben, sondern nach einer Integration von Beruf, Familie und Freizeit. Das berufliche und das private Engagement stehen also im Konflikt um die verfügbare Zeit und um emotionale Zuwendung. Mayrhofer et al. fassen zusammen: Keine Pause! Nur kontinuierliche Karrieren sind erfolgreiche Karrieren. Sie folgern: je mehr Unterbrechungen eine Karriere hat, desto geringer ist der Erfolg - und umgekehrt je mehr Lebensenergie in den Beruf fließt, je mehr Zeit dafür aufgewendet wird, und je geringer der Stellenwert der Freizeit innerhalb der persönlichen Bedürfnisse ist, desto größer ist der

Karriereerfolg. Das Ausmaß und die Dauer von Karrierepausen beeinflussen also die Karriere und den Erfolg (vgl. Mayrhofer et al., 2005, S. 196 f.).

"Personen, für die Freizeit mehr Bedeutung im Gesamtlebensentwurf hat, verdienen allerdings signifikant weniger als jene, für die Freizeit eine untergeordnete Rolle spielt." (Mayrhofer et al., 2005, S. 207)

Besonders bei den jüngeren, von Mayrhofer et al. Befragten, zeigt sich jedoch die Bedeutung des Ausgleichs von Berufs- und Privatleben. Die AbsolventInnen, die noch am Anfang ihrer Karrierebahn stehen, streben eine ausgeglichene "Work-Life-Balance" an (vgl. Mayrhofer et al., 2005, S. 206). Roedenbeck (2008) beschreibt vier sich überschneidende Facetten von Arbeitszufriedenheit:

- 1) Affektive Komponente (Stolz, Spaß an der Arbeit, Identifikation mit dem Arbeitgeber),
- 2) Soziale Komponente (Anerkennung durch den Arbeitgeber, Teamklima, wahrgenommene Wertschätzung der Arbeit durch die Gesellschaft),
- 3) Materielle Komponente (Arbeitsplatzsicherheit, materielle Ausstattung, Bezahlung),
- 4) Kognitive Komponente (Aufstiegschancen, wahrgenommene Interessantheit der Arbeit, individuelle Verantwortung).

Folgende Darstellung zeigt anschaulich das Konzept von Roedenbeck:



Abb. 31: Facetten der Arbeitszufriedenheit nach Roedenbeck (2008; in: AQUA, 2014, S. 125)

Im deutschsprachigen Raum trugen auch die Forschungen von Bruggemann, Groskurth und Ulich zur Beschreibung der Arbeitszufriedenheit bei. Der Vergleich von Ist- und Soll-Wert führt zu einem Urteil auf der Skala "befriedigend-unbefriedigend" bzw. "zufrieden-unzufrieden" (vgl. Bruggemann et al., 1975, S. 132). Bruggemann et al. gehen davon aus, dass zu verschiedenen Zeitpunkten bei der gleichen Person verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit auftreten können (vgl. Brandl, 2013, S. 26). Nach Bruggemann et al. kann eine "konstruktive Persönlichkeitsentwicklung durch Befriedigung im Arbeitsbereich zu einer quantitativen und / oder qualitativen Ausweitung der Arbeitsproduktivität

führen." (Bruggemann et al., 1975, S. 137) Auf der Grundlage dieser Theorie entwickelten Bruggemann et al. auch den Arbeitszufriedenheits-Kurzbogen (AZK) zur Messung der Arbeitszufriedenheit.

Ein weiteres Instrument zur Überprüfung der Berufszufriedenheit stammt von Merz, der 1979 in seiner Studie 1.253 LehrerInnen zum Thema Berufszufriedenheit befragte und dabei sowohl persönliche als auch situative Variablen untersuchte. Merz unterscheidet vier Varianten von Arbeitszufriedenheit: als emotionaler Zustand, als Motiv, als Einstellung und als Werthaltung (Merz, 1979, S. 21 ff.).

"Merz (1979, 1980) entwickelte eine Skala zur Messung der Allgemeinen Berufszufriedenheit (ABZ) von Lehrern und findet, dass die Allgemeine Berufszufriedenheit vorwiegend von der Befriedigung intrinsischer Motive abhängt. Die überwiegende Mehrheit seiner 1200 Befragten ist mit ihrem Beruf zufrieden (80%-90%), wobei Lehrerinnen zufriedener sind, als männliche Kollegen und Grundschullehrer zufriedener als Lehrkräfte an Hauptschulen oder Gymnasien. Mit steigendem Dienstalter nimmt die Zufriedenheit zu." (van Dick, 2006, S. 126)

Als Ergebnisse der Studie von Merz bereuten nur 11 % der Befragten ihre Berufswahl und benannten als Vorteile in ihrem Beruf besonders die Arbeit mit jungen Menschen, die Autonomie in der Unterrichtsgestaltung und die allgemein recht abwechslungsreiche Tätigkeit. Belastungen wurden in den zu hohen Schülerzahlen, der Stoffmenge sowie dem -druck und den zu vielen administrativen Aufgaben gesehen (vgl. Merz, 1979, S. 318).

Auch Rudow (1985) stellte Zusammenhänge zwischen der Arbeitszufriedenheit und dem Belastungserleben her: Demnach geht eine hohe Arbeitszufriedenheit mit einem höheren Wohlbefinden und geringeren psychosomatischen Beschwerden einher. Barth beschreibt, dass Menschen in objektiv gleichen Arbeitssituationen unterschiedlich reagieren. "Das bedeutet, dass die subjektive Erlebnisverarbeitung, das Angstniveau, die Berufserwartungen, also Persönlichkeitsvariablen, bei der Entstehung von Berufszufriedenheit mit zu berücksichtigen sind." (Barth, 1992, S. 146) Nach Barth legen junge LehrerInnen mehr Wert auf Aufstieg, Bezahlung und Arbeitsbedingungen als Lehrer, die bald ihre Dienstzeit beenden. Terhart et al. stellen fest: "Man könnte einwenden, dass ein altersbedingter Zuwachs an Erfahrung, Gelassenheit, Weisheit den schwindenden Zukunftsglauben wettmachen kann. Man gewinnt aus unserer Befragung den Eindruck, dass die älteren Lehrkräfte sich nicht so sehr als ruhiger und gelassener, weiser empfinden, sondern vor allem als belastet und immer weniger belastbar." (Terhart et al., 1994, S. 126)

Ulich führte 1996 qualitative Interviews mit 20 Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulbereichen und fand heraus, dass auch private und außerschulische Einflüsse eine Auswirkung auf die Berufszufriedenheit haben, so können hohe berufliche Anforderungen beispielsweise zufrieden erfüllt werden, wenn in der außerberuflichen Lebenswelt die notwendigen psychischen Ressourcen verfügbar sind, andererseits können außerberufliche Belastungen auch berufliche Aufgaben beeinträchtigen und Unzufriedenheit auslösen (vgl. Ulich, 1996, S. 217).

Ammann führte 2004 narrative Interviews zur Berufszufriedenheit von LehrerInnen und zeigte bei der Auswertung 5 Spannungsfelder im Arbeitsbereich Schule auf:

- Arbeit mit Kindern,
- pädagogische Gestaltungsfreiheit im Unterricht und berufliche Autonomie,

- Kreativität und Innovation,
- Kommunikation und Kooperation sowie
- Rückmeldung und Rückhalt.

Die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte resultiert nach Ammann aus der Begeisterung für die Arbeit und das Zusammenleben mit den Kindern, dem hohen Maß an beruflicher Autonomie sowie dem kreativen und abwechslungsreichen Beruf. Belastungen treten besonders in alltäglichen Konfliktsituationen, Kooperationsdefiziten sowie mangelnden Rückmeldungen, einem fehlenden Rückhalt sowie durch die bürokratischen Vorschriften auf. Ammann betont die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die die Berufszufriedenheit häufig ebenfalls schmälern (vgl. Ammann, 2004, S. 359).

Nach Beckmann und Heckhausen ist die Arbeitszufriedenheit mehrdimensional bedingt; als extrinsische Motive werden beispielsweise das Bedürfnis nach Geld, das Sicherheitsstreben als Geldmotiv, das individuelle Ansehen in der sozialen Umwelt, die Arbeit als soziale Norm, das Befriedigen des Kontaktbedürfnisses besonders bei Frauen und der strukturierte Arbeitsablauf gesehen. Intrinsische Motive sind dagegen der Wunsch nach Sinnggebung und Selbstverwirklichung durch die Arbeit, den Einsatz von körperlicher und geistiger Energie und persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, um das persönliche Ziel zu erreichen (vgl. Beckmann & Heckhausen, 2006, S. 107 f.).

Nach Felfe und Six (2006) weist die Arbeitszufriedenheit auch Überschneidungen mit dem beruflichen oder organisationalen Commitment auf; während unter der Arbeitszufriedenheit die aktuelle Bewertung der Arbeitssituation verstanden wird, ist mit dem Commitment eher die längerfristige Bindung an den Beruf bzw. die Organisation gemeint. In seiner Studie über Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern beschreibt Rolf van Dick 2006 den Lehrerberuf als Tätigkeit zwischen "Horrorjob" und Erfüllung. Als Belastungen definiert van Dick (2006, S. 23) alle von außen auf das Individuum einwirkenden Anforderungen (z.B. Schwierigkeiten mit Eltern, Schülern, Behörden, zu große Klassen, Mobbing durch Schulleitung oder Kollegen). Synonym wird auch der Begriff Stressoren verwendet.

"Unter Beanspruchung werden die Auswirkungen dieser Belastungen auf das Individuum verstanden. Diese können sowohl psychische als auch körperliche Auswirkungen sein. Stress bezieht sich sowohl auf die psychischen Auswirkungen, also das subjektive Gefühl der Beanspruchung, als auch auf die körperlichen Auswirkungen der Belastungen. Mit Stress werden in dieser Arbeit negative Gefühle und Emotionen, aber auch körperliche Symptome und Krankheiten bezeichnet, die als Folge von chronischen (schulischen) Belastungen entstehen." (van Dick, 2006, S. 23)

Belastungen sind demnach alle von außen auf den Lehrer einwirkenden Anforderungen, Beanspruchungen sind die Auswirkungen dieser Belastungen im Lehrer. Um die Belastungen und Beschwerden von Lehrkräften untersuchen zu können, bezog van Dick folgende Faktoren in sein Modell ein:

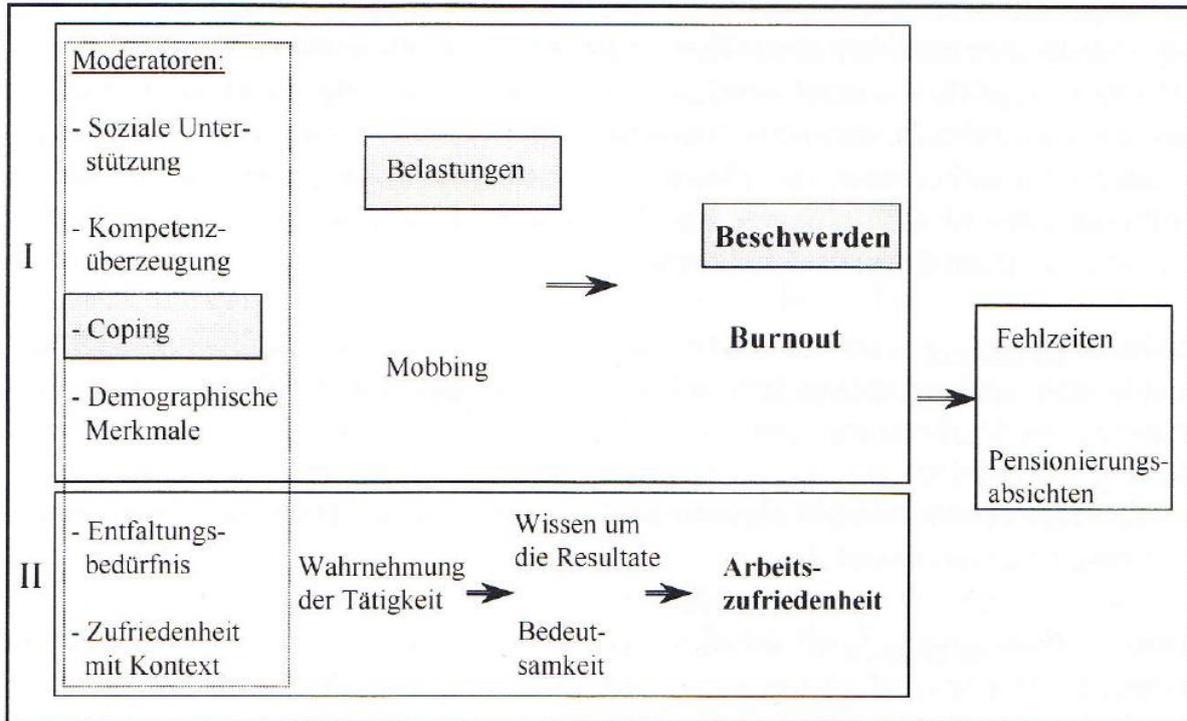


Abb. 32: Modell der Belastungen und Beschwerden von Lehrkräften nach van Dick (2006, S. 27)

Bei der Beschreibung von Stress geht van Dick vom allgemeinen Stressmodell von Lazarus (z.B. Lazarus & Launier, 1981) aus und bezieht sich anschließend spezieller auf das Modell des Lehrerstress nach Rudow (1990, 1994).

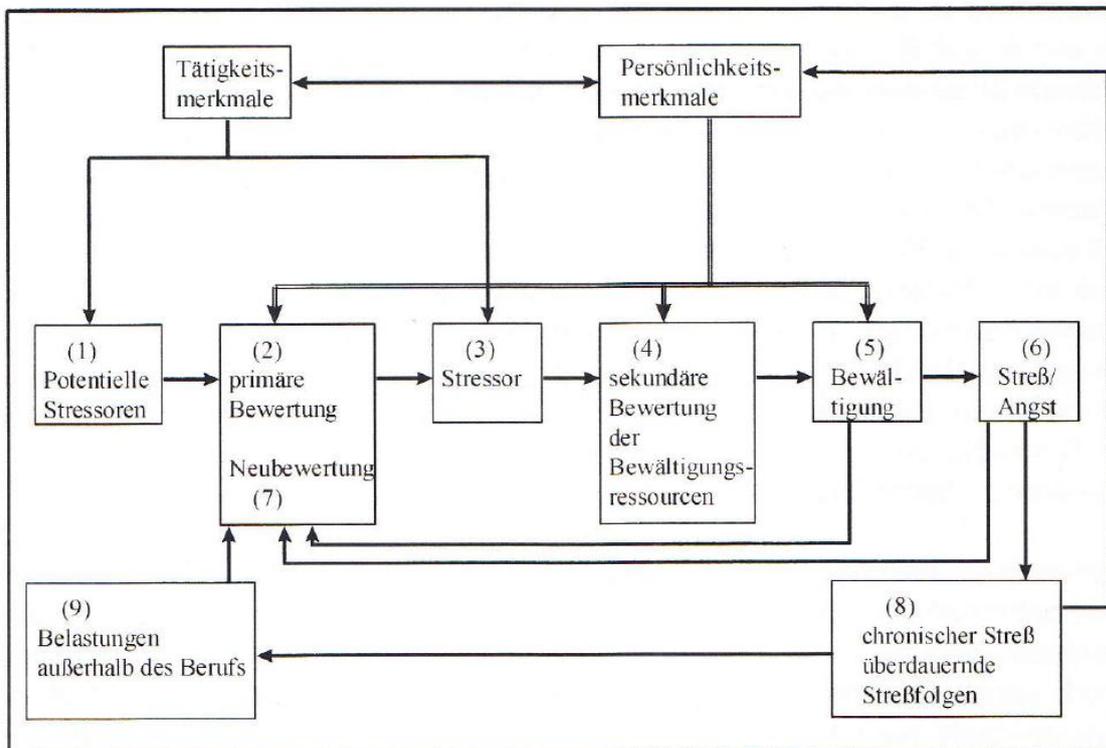


Abb. 33: Modell des Lehrerstress nach Rudow (1990, 1994; in: van Dick, 2006, S. 37)

Demnach wirken sich sowohl Tätigkeits- und Persönlichkeitsmerkmale als auch Belastungen außerhalb des Berufes auf die subjektiv empfundene Berufsbelastung und die Bewältigung dieser aus. Als Ergebnis seiner Studie fasst van Dick zusammen, dass sich Lehrkräfte von verschiedenen schulischen Belastungsfaktoren beansprucht fühlen, wozu vor allem zu große Klassen, mangelnde Motivation der Schüler, Disziplinprobleme und geringe Lernbereitschaft aber auch hektisches Arbeitsklima oder ständige Kritik in der Öffentlichkeit zählen. Trotz der vielfältigen Schwierigkeiten nehmen Lehrer ihre Tätigkeit als anregend und vielfältig wahr, was mit Gefühlen von Bedeutsamkeit und Verantwortlichkeit und mit hoher Arbeitszufriedenheit einhergeht.

"Die Schulleitungsunterstützung hängt mit der Wahrnehmung der Tätigkeit zusammen, d.h. je mehr Unterstützung die Befragten wahrnehmen, desto vielfältiger und anregender empfinden sie die Tätigkeit und desto mehr Zufriedenheit äußern sie auch indirekt." (van Dick, 2006, S. 260)

Insgesamt fühlen sich die Lehrkräfte gut unterstützt: sowohl von der Schulleitung, den Kollegen als auch von den Schülern und im Privatbereich nehmen die meisten Befragten ausreichend Unterstützung emotionaler und praktischer Art wahr (vgl. van Dick, 2006, S. 258 f.).

Eine Studie, die die Arbeitszufriedenheit von hessischen Beschäftigten in Kindertagesstätten und Grundschullehrkräften vergleicht, stammt von Julia Schütz. Für ihre bildungsbereichsübergreifende Studie zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit befragte sie mehr als 300 pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte per Fragebogen und stellte dabei fest, dass die zufriedenen Idealtypen der Stichprobe entweder

- weiblich, nicht älter als 30 Jahre, ledig und ohne Kind sind und keine akademische Ausbildung besitzen oder
- weiblich, 41 bis 50 Jahre alt und verheiratet sind, zwei Kinder haben und mehr als 2.000 Euro brutto verdienen, einen akademischen Abschluss besitzen und auf über 16 Jahre Betriebszugehörigkeit zurückblicken (vgl. Schütz, 2009, S. 133).

Schütz untersuchte auch die Zufriedenheit mit einzelnen Arbeitsbedingungen und stellte dabei fest, dass sich die Zufriedenheit von Beschäftigten im Elementarbereich mit denen in den Schule in vielen Bereichen deckt, lediglich mit der Bezahlung sind die Lehrkräfte deutlich zufriedener als die im Elementarbereich arbeitenden ErzieherInnen, wie folgende Grafik anschaulich zeigt:

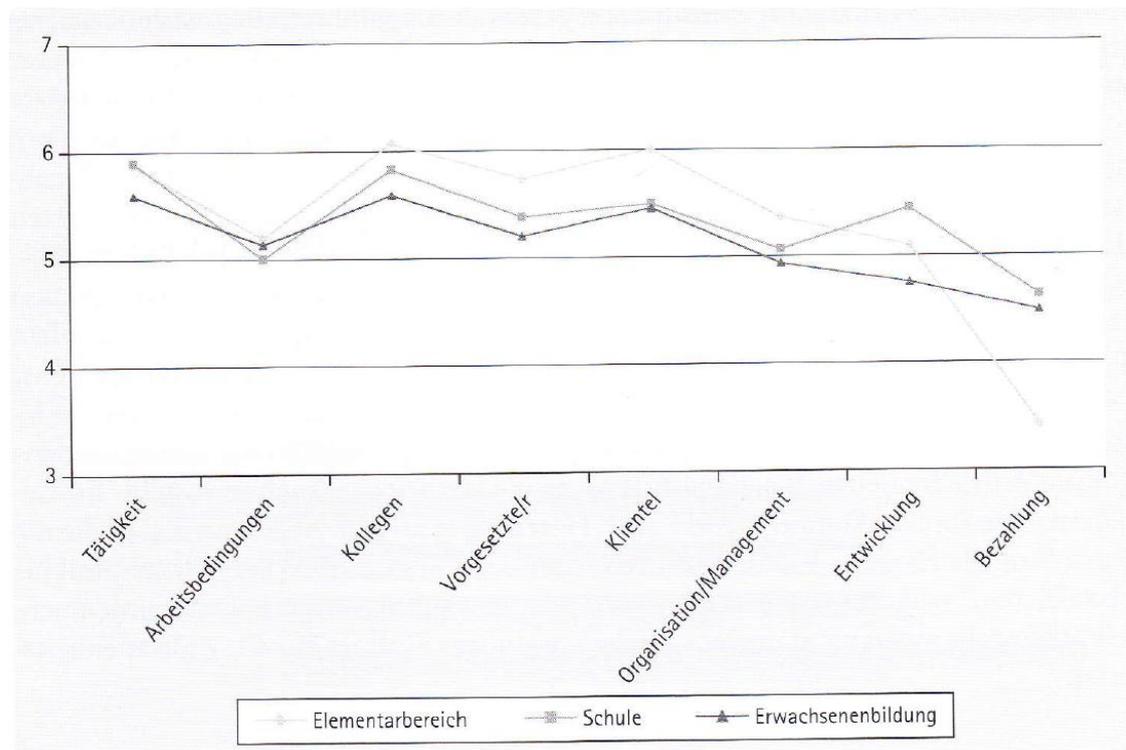


Abb. 34: Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen von Beschäftigten im Elementarbereich nach Schütz (2009, S. 166)

Die Aspekte "Tätigkeit", "Kollegen" und "Entwicklung" leisten den größten Beitrag zur Erklärung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Die Auswertung der offenen Fragen zeigt außerdem, dass den Befragten die Anerkennung ihrer Tätigkeit von außen sehr wichtig ist, die sich sowohl durch die finanzielle Entschädigung der Arbeit als auch durch die Wertschätzung der Tätigkeit durch andere ergibt.

"Mit 57 Nennungen werden die Erzieherinnen als unzufriedenste Berufsgruppe dargestellt. Hauptargument für diese Einschätzung ist die fehlende Anerkennung, die dem Berufsbild in der Gesellschaft entgegengebracht wird. Ein weiterer Grund wird in der geringen Bezahlung im Verhältnis zur hohen Arbeitsbelastung und Verantwortung der Berufsinhaber gesehen." (Schütz, 2009, S. 195)

Insgesamt stellt Schütz fest, "dass sich die Mitarbeiter des deutschen Bildungssystems in ihrem globalen Arbeitszufriedenheitsurteil nicht signifikant voneinander unterscheiden." (Schütz, 2009, S. 172, 182, 199)

Edith Erika Brandl führte 2013 für ihre Studie zur Arbeitszufriedenheit von LehrerInnen im Grundschulbereich problemzentrierte Interviews mit 5 Studierenden am Ende des Studiums sowie 6 LehrerInnen mit mindestens 15-jähriger Berufserfahrung aus Österreich und wertete diese aus. Als Berufswahlmotive stellte sie die Liebe zur Arbeit mit den Kindern aber auch die Freude an der Unterrichtstätigkeit bzw. der Wissensvermittlung sowie den Abwechslungsreichtum der Tätigkeit heraus. Der Berufswunsch LehrerIn sei bei vielen Befragten schon von Kindheit an vorhanden gewesen. Als Hygienefaktoren benennt Brandl gute Beziehungen zu KollegInnen, Vorgesetzten, das Arbeitsumfeld,

die Elternarbeit aber auch viele administrative Tätigkeiten, denen sich die Lehrkräfte im Vorfeld nicht bewusst waren. Je länger die Lehrkräfte ihre Tätigkeit ausüben, umso routinierter werden sie und können sich so mehr auf das einzelne Kind einlassen, was wiederum die Berufszufriedenheit steigert. Als problematisch werden die gesellschaftlichen Veränderungen aufgeführt, aufgrund derer die Lehrkräfte den Eindruck haben, immer mehr Verantwortung für die Kinder übernehmen zu müssen. Als Motivatoren im Lehrerberuf stellten sich in der Studie von Brandl besonders das eigene Privatleben, eine gute Beziehung zu Kollegen und Eltern sowie die Anerkennung und die Arbeit mit den Kindern heraus. Kooperation und Kommunikation wirken als Kompensationsfaktoren und senken die individuellen Belastungen (vgl. Brandl, 2013, S. 62 ff.).

Die berufliche Zufriedenheit von LehrerInnen hängt eng zusammen mit ihren persönlichen Eigenschaften, Orientierungen und Werthaltungen. Wie eine LehrerIn mit den beruflichen Anforderungen umgeht und darauf reagiert, wird also nicht nur durch die Situationsanforderung bestimmt, sondern auch durch die subjektive Wahrnehmung der Situation und durch selbstbezogene Kognitionen. Auf der Grundlage der Analyse von Selbstbewusstsein, Aufstiegs- und Karriereorientierung, Leistungs- und Eigenmotivation sowie Familien- und Freizeitorientierung kategorisiert Lipowsky vier Lehrertypen: die belasteten Lehrer, die familien- und freizeitorientierten Absolventen, die motivierten und die erwerbsorientierten Lehrer (vgl. Lipowsky, 2003, S. 370 f.). In seiner Studie über die Zufriedenheit von Lehrkräften stellt Lipowsky fest, dass "diejenigen Lehrer, die an Privatschulen, an Schulen im Ausland oder als Religionslehrer unterrichteten, am zufriedensten sind, während die Lehrer, die an staatlichen Schulen unterrichteten und fest angestellt sind, nahezu auf allen Dimensionen tendenziell die niedrigsten Werte aufweisen." (Lipowsky, 2003, S. 369) Bei den Lehrern, die nicht im staatlichen Schuldienst tätig sind, unterscheidet Lipowsky adäquat erwerbstätige Nichtlehrer, hochschulinadäquat erwerbstätige Nichtlehrer und Nichterwerbstätige (vgl. Lipowsky, 2003, S. 169).

"Ferner zeigt sich, dass die adäquat erwerbstätigen Nichtlehrer nahezu auf allen Skalen günstigere Zufriedenheitswerte haben als die Lehrergruppen. Vergleicht man die adäquat erwerbstätigen Nichtlehrer und die Lehrer im staatlichen Schuldienst miteinander, so ergeben sich nahezu auf allen Zufriedenheitsdimensionen signifikante Unterschiede zugunsten der Nichtlehrer. Die Lehrer im staatlichen Schuldienst sind demnach mit ihrer beruflichen Situation deutlich unzufriedener als die Nichtlehrer, obwohl sich diese nicht annähernd so umfassend qualifiziert haben wie die Lehrer." (Lipowsky, 2003, S. 369)

Diese Arbeitsunzufriedenheit der Lehrer im staatlichen Schuldienst scheint das Ergebnis der Arbeitsbedingungen in der Berufseinstiegsphase zu sein. Lipowsky stellt fest, dass die Lehrerselbstwirksamkeit ein guter Prädiktor für die berufliche Zufriedenheit darstellt und sich bereits durch eine optimistische Haltung am Ende der Berufsausbildung vorhersagen lässt (vgl. Lipowsky, 2003, S. 381, S. 391).

"Aus vergleichenden Studien ist bekannt, dass Personen in sozialen Berufen und Lehramtsstudierende eher ungünstige Werte im Optimismus haben. Von einem gesunden realistischen Optimismus hängt jedoch nicht nur die Zufriedenheit mit dem Beruf, sondern auch die Ausdauer, die Hartnäckigkeit, die Frustrationstoleranz und das Leistungsvermögen ab." (Lipowsky, 2003, S. 381)

So werden neben dem Wunsch mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen auch die Belastbarkeit, die Freude an den Anforderungen der Lehrertätigkeit sowie der Wille, bei Misserfolgen beharrlich und geduldig zu bleiben ebenso wichtig für die Berufszufriedenheit wie die Persönlichkeitsmerkmale der Extraversion und des Optimismus. Lipowsky stellte bei vielen der befragten Absolventen ein Nebeneinander von intrinsischen und extrinsischen Berufsmotiven fest (vgl. Lipowsky, 2003, S. 383, Keller-Schneider, 2014, S. 397). In seiner Studie zeigte Lipowsky, dass Lehrkräfte, die nicht in den staatlichen Schuldienst übernommen wurden, teilweise sogar deutlich zufriedener waren als Lehrer im Schuldienst.

"Dabei zeigt sich, dass die adäquat erwerbstätigen Nichtlehrer, trotz des ausbildungsferneren Berufseinstiegs, deutlich zufriedener sind als die im staatlichen Schuldienst unterrichtenden Lehrer. Auf den meisten Zufriedenheitsdimensionen sind die Unterschiede zu den im staatlichen Schuldienst unterrichtenden Lehrern deutlich signifikant." (Lipowsky, 2003, S. 363)

Im Rahmen einer Studie über die Kompetenz und Zufriedenheit niedersächsischer ErzieherInnen für die Hochschule Osnabrück fragten Prof. Dr. Julia Schneewind und Prof. Dr. Nicole Böhmer via Selbsteinschätzung nach der Meinung, dem Befinden und den Erfahrungen der ErzieherInnen zu folgenden Themen:

- Zufriedenheit / Akademisierung: Zufriedenheit mit Ausbildung, Anerkennung, Weiterbildung, Arbeitssituation, Berufsrolle, Berufswechsel
- Psychische Gesundheit: Belastungen, Erholung, emotionale Erschöpfung, Selbstwirksamkeitserwartungen, soziale Ressourcen
- Berufliche Kompetenzen: Kompetenz im Umgang mit Kindern unter drei Jahren, Sprachentwicklung und -förderung, Elternarbeit, Beobachtung und Dokumentation sowie Diversity, Wissen und Können, praktische Umsetzung, Weiterbildungsbedarf, soziale Reflexion und Kommunikation
- Weiterbildungsmotivation: Weiterbildungsbereitschaft, Motive für Weiterbildung.

Die psychische Gesundheit wurde definiert über die Bereiche psychisches Wohlbefinden, Erholungsunfähigkeit, emotionale Erschöpfung, Depersonalisation, persönliche Erfüllung, Selbstwirksamkeitserwartung und soziale Ressourcen bei der Arbeit. Schneewind et al. definierten berufliche Kompetenz in Anlehnung an Weinert (2001, S., 271) und Rauner (2009, S. 34) als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der Bereitschaft, mit spezifischen beruflichen Anforderungen umzugehen und Situationen zu bewältigen, deren Kontext nicht durch konkrete Arbeitsaufgaben, sondern durch die Berufsbildposition definiert ist (vgl. Schneewind, 2012, S. 23). Als Berufsanforderungen für die ErzieherInnen wurden das Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren, die Sprachentwicklung und -förderung, die Elternarbeit, die Beobachtung und Dokumentation sowie Diversity festgelegt. Weiterbildung wird in Anlehnung an Becker und Hecken (2011) definiert als ein Lernprozess, der an eine absolvierte Ausbildung und die im Berufsleben erworbenen Qualifikationen anknüpft und mit dem die berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenz erhalten, ergänzt oder erweitert werden soll. Hierzu wurden die Weiterbildungsbereitschaft, -motivation und -bedeutung sowie die Anzahl der Tage der beruflichen Weiterbildung abgefragt.

Die Studie kam zu folgenden Ergebnissen: besonders die Kita-Leitungen kritisierten eine fehlende Wertschätzung für den Beruf sowie eine unzureichende Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen in der Kita-Praxis während der Ausbildung. Über 40 % der ErzieherInnen und Kita-Leitungen mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung sind emotional erschöpft und zählen zur sogenannten Risikogruppe. Mehr als 90 % der ErzieherInnen schätzen sich als beruflich sehr kompetent ein (vgl. Schneewind et al., 2012, S. 4).

"Die Professionalisierung des Feldes beinhaltet mehr als die Akademisierung. Es geht darum, dem frühpädagogischen Personal Kompetenz zuzusprechen, sie in der Weiterentwicklung von fachlichen und sozialen Kompetenzen zu unterstützen sowie ihre psychische Gesundheit als höchstes Gut der Beziehungsarbeit zu schützen. Nur wenn die Leistung der Erzieherinnen durch die Gesellschaft gewertschätzt wird und ihre Leistung z.B. auch im Rahmen der Vergütung honoriert wird, kann dauerhaft eine qualitativ hochwertige Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten stattfinden." (Schneewind, 2012, S. 25)

Im Bereich der beruflichen Zufriedenheit zeigte sich, dass die befragten ErzieherInnen mit der sozialen Situation am Arbeitsplatz (z.B. dem fachlichen Austausch im Team, der Unterstützung durch die Kita-Leitung und ihrem Entscheidungs- und Handlungsspielraum) durchaus zufrieden, mit ihrer Bezahlung, den Rahmenbedingungen, dem Personalschlüssel sowie der nicht ausreichenden Zeit für die Vor- und Nachbereitung jedoch unzufrieden sind. Außerdem wurde die fehlende gesellschaftliche Anerkennung - besonders von Kinderärzten und GrundschullehrerInnen - aber auch in der Gesellschaft insgesamt bemängelt (vgl. Schneewind, 2012, S. 22 ff.). Die gesellschaftliche Wertschätzung drückt sich hauptsächlich aus in den Arbeitsbedingungen, der Autonomie, der Arbeitsbelastung und der Bezahlung. In einer anderen Kita-Studie befragte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW im Jahr 2007 knapp 2.000 ErzieherInnen zu ihrer Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit. Dabei zeigte sich, dass die ErzieherInnen durch die Belastungen aufgrund der fehlenden Vor- und Nachbereitungszeit, dem Personalmangel und der Gehaltsstrukturen deutlich eine fehlende gesellschaftliche Wertschätzung ihres Berufes erlebten (vgl. von Balluseck, 2008, S. 20, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, S. 46 ff.).

"Die ErzieherInnen sind mit ihrer Tätigkeit zufrieden. Ihre Arbeit ist vielseitig und fordert sie mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, sie können selbständig arbeiten und haben Einfluss auf die Arbeitszuteilung (...) Dass ihnen ihre Arbeit Spaß macht, zeigt sich auch darin, dass sich die ErzieherInnen durch die Arbeit mit den Kindern unterdurchschnittlich belastet fühlen. Zu schaffen macht ihnen allerdings der Zeit- und Personalmangel sowie der hohe Geräuschpegel in den Gruppenräumen." (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, S. 46)

Ein negativer Aspekt, der fast alle pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten belastet und in allen Befragungen genannt wird, ist die Bezahlung.

"ErzieherInnen verdienen im Durchschnitt rund 2.100,- Euro. Damit liegen sie deutlich unter den Verdienstmöglichkeiten in anderen "Frauenberufen": So verdienen beispielsweise weibliche Bürofachkräfte monatlich rund 2.600 Euro, Bankkauffrauen verdienen 2.900 Euro und Einzelhandelskauffrauen 2.700 Euro. (...) Dementsprechend sind mehr als die Hälfte der ErzieherInnen

mit der Höhe ihres Einkommens nicht zufrieden." (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, S. 46)

Die GEW fasst die Ergebnisse der Kita-Studie folgendermaßen zusammen:

"Völlig unzufrieden sind Erzieherinnen mit dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs, mit der Höhe des Einkommens und den Aufstiegsmöglichkeiten. Nur zwölf Prozent der Befragten sind der Auffassung, dass die Gesellschaft ihre Arbeit wertschätzt. Die mangelnde Wertschätzung drückt sich auch in der Bezahlung aus, mit der mehr als die Hälfte (54 Prozent) unzufrieden ist. 57 Prozent der Befragten kritisieren außerdem, dass es in Kindertagesstätten keine Aufstiegsmöglichkeiten gibt." (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, Zusammenfassung S. 3)

Die ErzieherInnen meinen, insgesamt einen schönen Beruf zu haben, mit dem sie sich auch identifizieren und den sie gerne ausüben. Sie werden von ihren KollegInnen unterstützt, tauschen sich gegenseitig aus und entwickeln die Qualität ihrer Arbeit gemeinsam weiter. Kritisiert werden die mangelhaften Arbeitsbedingungen - insbesondere die Personalnot, eine schlechte Bezahlung kombiniert mit wenigen Aufstiegsmöglichkeiten, der Zeitdruck sowie die fehlende gesellschaftliche Anerkennung des Berufes insgesamt (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, Zusammenfassung, S. 4). In Schlagworten zusammengefasst beschreiben Fuchs-Rechlin et al. die Ergebnisse der GEW-Kita Studie folgendermaßen:

- 1. Prima Klima, gutes Gefühl und pädagogischer Ehrgeiz (Kita-Bildungspläne werden umgesetzt, Grund-Qualifikation auf hohem Niveau - große Bereitschaft zur Weiterbildung, Arbeitgeber unterstützen Fortbildung, Hochschulstudium)*
- 2. Es fehlt an Zeit und Personal (Skandal Vorbereitungszeit)*
- 3. Gesellschaftliches Ansehen verbessern und mehr Geld*
- 4. Erzwungene Teilzeit und Befristung (Schwieriger Berufsstart: Nachwuchs meist auf befristeten Stellen)." (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW, 2007, S. 1)*

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die persönliche Einstellung zu Arbeit und Beruf einen wichtigen Faktor für die erlebte Berufszufriedenheit darstellt; ebenso zentrale Ressourcen liegen in den Bewältigungsstrategien für schwierige Situationen sowie der Autonomie im Arbeitsbereich. Die veränderten gesellschaftlichen Erziehungsbedingungen beeinflussen die Arbeitszufriedenheit, sowohl von Lehrkräften als auch von ErzieherInnen. Als die Arbeits- und Berufszufriedenheit beeinflussende Faktoren wurden der Verdienst, die Sicherheit des Arbeitsplatzes und das Ansehen in der sozialen Umwelt gesehen, auf der anderen Seite stehen aber auch die Selbstverwirklichung durch die berufliche Tätigkeit sowie der Einsatz von körperlicher und geistiger Energie und von persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erreichung eines Ziels.

Für die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst bedeutete die Nichteinstellung in den Schuldienst und die damit einhergehende Arbeitslosigkeit den Verlust der beruflichen Tätigkeit und damit das Fehlen vieler extrinsischer sowie aller intrinsischer Berufsmotive. Die Tätigkeit im Erziehungsdienst bot ihnen eine neue berufliche Perspektive, die jedoch vom Verdienst und vom sozialen Berufsstatus etwas unter der von ihnen eigentlich gewählten Berufstätigkeit lag, auch wenn die vielfach genann-

ten Hauptberufswahlmotive - die Freude an der Arbeit mit den Kindern sowie die relative Autonomie bei der Berufsausübung - im neuen Berufsfeld ebenfalls gegeben waren. Wie die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms die Berufszufriedenheit bei der Tätigkeit in Grundschule und Kindertagesstätte bewerten und welche Faktoren ihnen dabei wichtig sind, wird in der vorliegenden Studie untersucht.

2.3.5. Zusammenfassung

Der dritte Aspekt der Ausgangsbedingungen von beruflicher Weiterbildung im Allgemeinen und des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" im Speziellen wurde im dritten Unterkapitel beschrieben. Die Humankapitaltheorie (Kapitel 2.3.1) zeigt in der Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen, welche Auswirkungen eine bessere Bildung bzw. Weiterbildung sowohl für den Einzelnen als auch für die gesamte Gesellschaft haben. Das Qualifizierungsprogramm stellt eine Verbesserung des Humankapitals der TeilnehmerInnen dar und hat sowohl positive Auswirkungen auf die Grundschullehrkräfte - beispielsweise das Finden eines Arbeitsplatzes im Gegensatz zur Arbeitslosigkeit - als auch für die arbeitsmarktpolitische Situation - durch die Linderung des Erziehermangels. In Kapitel 2.3.2 wurden verschiedene Faktoren dargestellt, die Einfluss auf den Erfolg von Weiterbildungsprogrammen haben. So wurden sowohl die gesamte Lernbiografie der TeilnehmerInnen als auch Vorerfahrungen, Elternschaft und Persönlichkeitsfaktoren aber auch die Organisation der Weiterbildung aufgeführt. Bei der Organisation des Qualifizierungsprogramms wurden diese Faktoren aufbauend auf die Zielsetzungen der Weiterbildung, nämlich der Entschärfung des Fachkräftemangels und der neuen pädagogischen Perspektive für die Grundschullehrkräfte, berücksichtigt. Ob die Tätigkeit im Erziehungsdienst im Vergleich zur Arbeit in der Grundschule für die Grundschullehrkräfte einen Statusverlust darstellt, wurde in Kapitel 2.3.3 kritisch diskutiert. Der Klassifikation der Berufe zufolge wird die Arbeit als ErzieherIn tatsächlich niedriger eingestuft, die forsa Umfrage zur Wahrnehmung des öffentlichen Dienstes bescheinigt jedoch ErzieherInnen in der Bevölkerung ein höheres Ansehen als LehrerInnen. Der Aspekt des Berufsprestiges ist auch ein wichtiger Faktor für die berufliche Zufriedenheit, die in Kapitel 2.3.4 zusammenfassend vorgestellt wurde. Nach der Darstellung verschiedener Konzepte und Definitionen der beruflichen Zufriedenheit in der Forschungsliteratur wurde festgestellt, dass die persönliche Einstellung zu Arbeit und Beruf ebenso wie Bewältigungsstrategien schwieriger Situationen und auch die Autonomie im Arbeitsbereich wichtige Faktoren für die Berufszufriedenheit darstellen. Als die wichtigsten extrinsischen Zufriedenheitsaspekte wurden der Verdienst und die Sicherheit des Arbeitsplatzes sowie das Ansehen in der sozialen Umwelt, als intrinsische Aspekte die Selbstverwirklichung durch die berufliche Tätigkeit beschrieben. Für die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms stellte die Möglichkeit der Arbeit im Erziehungsdienst eine Alternative zur Arbeitslosigkeit dar, ob dieser Aspekt allein jedoch schon zur beruflichen Zufriedenheit ausreicht, wird in der Studie untersucht. Die theoretischen Erkenntnisse aus dem Vergleich der beiden Berufsbilder Grundschule und Erziehungsdienst (Kapitel 2.1), aus den Auswirkungen von Brüchen auf die Berufsbiografie (Kapitel 2.2) und den Ausgangsbedingungen (Kapitel 2.3) werden nun zu den Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit zusammengeführt.

2.4. Forschungsfragen

Die im theoretischen Teil beschriebenen Ansätze sollen zu einer differenzierten Beschreibung der Ergebnisse des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" führen und sowohl die Auswirkungen auf die Berufsverläufe der einzelnen TeilnehmerInnen als auch die Effekte auf die gesellschaftliche Situation beleuchten. Im Rahmen eines Vorgehens nach dem Mixed Methods Ansatz (siehe Kapitel 3) wurde zunächst eine quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt, deren Ergebnisse dann mit Hilfe von qualitativen Experteninterviews näher untersucht wurden. Im Sinne dieses Vorgehens gliedern sich auch die Forschungsfragen in jeweils zwei Bereiche: die eher allgemeinen Fragen, die der Fragebogenerhebung zugeordnet sind (mit • gekennzeichnet) und die spezifischeren Fragestellungen, die in den Interviews erhoben wurden (mit ° gekennzeichnet). Wie bereits im einleitenden Kapitel beschrieben, sollen die Forschungsfragen drei Bereiche abdecken, nämlich die Auswirkungen auf...

1. ... die Berufsbiografie,
2. ... das berufliche Selbstverständnis und
3. ... die berufliche Zufriedenheit der Grundschullehrkräfte.

Im Bereich der Berufsbiografie stehen folgende Fragen im Zentrum des Interesses:

<u>I. Berufsbiografie</u>	
<ul style="list-style-type: none">• In welchem Beruf und in welcher Position arbeiten die TeilnehmerInnen 3 / 4 / 5 Jahre nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms?• War das Qualifizierungsprogramm zielführend bzw. „erfolgreich“?• Welche Erfahrungen und Einflüsse bedingen die aktuelle Berufswahl?	<ul style="list-style-type: none">○ Aus welchen Gründen bevorzugen die TeilnehmerInnen die Arbeit in einer bestimmten Art von Einrichtung?○ Lässt sich bei bestimmten Typen eine Gewissheits- / Ungewissheitsorientierung feststellen?○ Beeinflusst die intrinsische Motivation die Wahl der Arbeitsstelle?

Zum Aspekt des beruflichen Selbstverständnisses führen folgende Forschungsfragen:

<u>II. Berufliches Selbstverständnis</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Welche berufsbezogenen Überzeugungen (Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben, Commitment zu Beruf und Arbeitgeber, Selbstwirksamkeit) haben die AbsolventInnen des Qualifizierungsprogramms in Bezug auf die Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte? • Welches berufliche Selbstverständnis haben die TeilnehmerInnen nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms ? • In welchen Bereichen unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen der beiden Tätigkeitsfelder Grundschule und Kindertagesstätte? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ In welchen Bereichen unterscheidet sich die Teamarbeit / Kooperation bei der Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte? ○ Wie beurteilen die TeilnehmerInnen die unterschiedliche Leitungsspanne (Hierarchie) in Grundschule und Kindertagesstätte?

Und schließlich fallen diese Forschungsfragen in den Bereich der beruflichen Zufriedenheit:

<u>III. Berufliche Zufriedenheit</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Haben die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms beruflichen Erfolg? • Sind die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms mit ihrem beruflichen Erfolg zufrieden? • Welche Ziele und Pläne haben die TeilnehmerInnen in Bezug auf ihre berufliche Zukunft? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hat die berufsbezogene Gesundheit Auswirkungen auf die berufliche Tätigkeit, die berufliche Zufriedenheit und den beruflichen Erfolg der TeilnehmerInnen? ○ Nutzen die TeilnehmerInnen die Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten durch die Doppelqualifikation?

Bevor die Fragen durch die Darstellung der Ergebnisse beantwortet werden, folgt zunächst im 3. Kapitel die detaillierte Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens.

3. Forschungsmethodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden die Ansätze der einbezogenen Untersuchungen sowie die Ziele und das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung vorgestellt. Die in dieser Arbeit durchgeführte Erhebung verfolgt das Ziel, empirische Daten zur Berufsbiografie, zum beruflichen Selbstverständnis sowie zur beruflichen Zufriedenheit von Grundschullehrkräfte zu erforschen, die am Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" teilnahmen und zumindest zeitweise im Erziehungsdienst tätig waren. Neben der Berufsbiografie mit der Besonderheit der Absolvierung der Weiterbildungsmaßnahme sollen auch die beruflichen Wertorientierungen Beachtung finden: ausgehend vom Stellenwert, den Beruf und Arbeit im Wertesystem der Befragten einnehmen, wird das berufliche Selbstverständnis weiterhin über die Arbeitsbedingungen sowie über die berufliche Gesundheit definiert. Mit der beruflichen Zufriedenheit geht auch der subjektive berufliche Erfolg der TeilnehmerInnen einher.

Diekmann unterscheidet vier Typen von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen:

1. explorative Untersuchungen,
2. deskriptive Untersuchungen,
3. Prüfung von Hypothesen und Theorien, sowie
4. Evaluationsstudien (vgl. Diekmann, 2009, S. 34 f.).

Die Auswirkungen der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" auf die Berufsbiografie ist demnach der Evaluationsforschung zuzuordnen, deren Ziel die Ermittlung der Wirksamkeit einer Maßnahme ist. "Besonders wichtig ist darüber hinaus die Abschätzung der unbeabsichtigten positiven oder negativen Nebenwirkungen einer Maßnahme." (Diekmann, 2009, S. 40) Die Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses sowie die Auswirkungen auf den beruflichen Erfolg werden dagegen hauptsächlich deskriptiv untersucht. "Das Ziel deskriptiver Untersuchungen ist primär Beschreibung und Diagnose, nicht aber vorrangig Ursachenforschung, Erklärung und Theorienprüfung." (Diekmann, 2009, S. 36)

Das Untersuchungsdesign dieser Studie zeichnet sich dadurch aus, dass unterschiedliche quantitative und qualitative Erhebungsmethoden miteinander kombiniert wurden (Methodentriangulation, Mixed Methods nach Flick, 2011). Nachdem schon vor über 40 Jahren amerikanische Soziologen die Kombination unterschiedlicher Messverfahren und Methoden als "multitrait-multimethod-matrix" beschrieben, unterteilte Denzin 1977 die Triangulation in verschiedene Bereiche und definierte die methodologische Triangulation als Kombination unterschiedlicher Methoden bei der Datenerhebung (Triangulation between-method; vgl. Schröder-Lenzen, 2013, S. 149 f.). Die Idee der Triangulation verlagerte sich jedoch im Laufe der Forschung von der ursprünglichen Validitätsfunktion hin zu einer Explikationsfunktion (vgl. Flick, 2004). Die Grundidee der Triangulation ist, dass zur Verfolgung eines Forschungsziels "eine Methode alleine nicht ausreicht, sondern dass es besser ist, mindestens zwei oder auch mehrere Methoden zu kombinieren. Die Schwächen einer Methode sollen durch den Einsatz einer weiteren erkannt und kontrollierbar werden, um so letztlich zu substantiell anspruchsvollen und konsistenten Forschungsergebnissen zu gelangen. Vielfach steht dabei auch das Interesse im Vordergrund, durch die Anwendung unterschiedlicher methodischer Zugriffsweisen zu einem tiefe-

ren Verständnis eines Sachverhaltes zu kommen." (Schründer-Lenzen, 2013, S. 149) Auch Oswald erklärt, dass qualitative und quantitative Methoden nicht gegensätzlich sind oder sich ausschließen, "sondern dass es Gemeinsamkeiten und Überschneidungen ebenso gibt wie vielfältige sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten." (Oswald, 2013, S. 186) Außerdem vermittelt der Einsatz qualitativer Methoden soziale Erfahrungen aus erster Hand und kann insofern für die Forschenden außerordentlich erkenntnisträchtig sein. Neben der Wirksamkeit des Qualifizierungsprogramms, die gut quantitativ überprüft werden kann, sollten auch positive Aspekte und Schwierigkeiten bei der Umsetzung dargestellt werden, die zur Verbesserung dieses und ähnlicher Programme beitragen können. Zusätzlich sollten die Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses und die Veränderung des pädagogischen Selbstbildes dargestellt und der berufliche Erfolg eingeschätzt werden; für diese Ziele eignet sich die qualitative Zugangsweise (vgl. Oswald, 2013, S. 183 ff.).

"Gezeigt wurde, dass jeder Methode gewisse Einschränkungen bezüglich des inhaltlichen Zugangs zu Kompetenzdimensionen des Handelns von Lehrpersonen unterliegen. Gerade daher erscheint die gezielte Kombination von verschiedenen Methoden, aber auch von unterschiedlichen Standardisierungsgraden der Kompetenzerfassung nicht nur sinnvoll, sondern notwendig, wenn die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen in ihrer Komplexität valide abgebildet werden soll." (Maag Merki, 2014, S. 756)

In der vorliegenden Studie verfolgt die quantitative online-Fragebogenerhebung das Ziel, die individuellen Einschätzungen der Grundschullehrkräfte in Bezug auf die Berufsbiografie, das berufliche Selbstverständnis und den beruflichen Erfolg der TeilnehmerInnen aufzuzeigen und stellt somit die Grundlage für die tiefergehende Befragung in qualitativen Experteninterviews dar. Oswald erklärt dies folgendermaßen:

"Die qualitative Untersuchung ergänzt die quantitative: Bei dieser Vorgehensweise wird eine repräsentative standardisierte Untersuchung durchgeführt. Gleichzeitig oder danach wird mit einer kleinen für dieselbe Grundgesamtheit stehenden Gruppe oder mit einer Teilstichprobe der Repräsentativuntersuchung eine Intensivbefragung durchgeführt. Die so gewonnenen qualitativen Daten dienen zur Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge und helfen, spekulative Interpretationen statistischer Ergebnisse zu korrigieren. Aus den Tiefeninterviews kann man erschließen, was gemeint ist, was hinter den dürren Zahlen steht. Besonders günstig ist es, wenn durch die statistischen Analysen bestimmte Typen gefunden werden und wenn dann die Probanden für die Tonbandinterviews gezielt so ausgewählt werden, dass sie das gesamte interessierende Spektrum repräsentieren, wodurch reichhaltige Informationen über alle relevanten Typen gewonnen werden." (Oswald, 2013, S. 196/197)

3.1. Erste Ebene: Fragebogenerhebung

Die Vorteile einer schriftlichen Befragung im Gegensatz zu persönlichen oder telefonischen Befragungen liegen darin, dass die Befragten die Fragen besser durchdenken können, bevor sie antworten, die Merkmale und das Verhalten von Interviewern haben keinen Einfluss auf die Antworten und die Kosten sind überschaubar. Bei Verständnisproblemen der Fragen kann jedoch keine Hilfestellung

durch den Interviewer erfolgen; aus diesem Grund muss der Fragebogen einfach gestaltet und selbsterklärend sein. Außerdem müssen die Adressen der Befragten verfügbar sein, und es sollte sichergestellt werden, dass der Fragebogen auch tatsächlich von der Zielperson ausgefüllt wird. Die Rücklaufquote (Ausschöpfungsquote) ist im Allgemeinen gering, wenn keine zusätzlichen Maßnahmen erfolgen (vgl. Diekmann, 2009, S. 514 f.). Da sich die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst alle sehr gut mit dem Qualifizierungsprogramm auskennen, die Adressen indirekt über das pädagogische Institut verfügbar waren und somit die Hauptkritikpunkte ausgeschaltet werden konnten, fiel die Wahl auf die Durchführung einer webbasierten online-Umfrage. Die Online-Befragung wird in der Literatur als Spezialfall der schriftlichen Befragung angesehen. Die Hauptgründe für den Einsatz dieses webbasierten Fragebogens waren dabei die problemlose Organisation der Verteilung und des Rücklaufs, die Sicherstellung der Anonymität sowie der kostengünstige Einsatz. Die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst konnten durch einen per Email verschickten Link den Fragebogen entweder am PC zu Hause, in der Arbeit oder an jedem anderen internetfähigen Gerät ausfüllen. Durch die direkte Übertragung der Daten und die Möglichkeit, diese in das Auswertungsprogramm SPSS einzuspeisen, wurde gleichzeitig das Risiko von Übertragungsfehlern vermieden (vgl. Diekmann, 2009, S. 521 f.).

Gestützt auf die Informationen aus der Literaturrecherche wurde ein Fragebogen erstellt, der zum Teil selbst entwickelte Fragen und Skalen enthielt, zum Teil kamen standardisierte Items zum Einsatz, die in den folgenden Punkten näher erläutert werden. Hierbei wurde besonders darauf geachtet, dass Erhebungsverfahren ausgewählt werden, die eine valide Einschätzung und Beurteilung der abgefragten Punkte ermöglichen (vgl. Maag Merki, 2014, S. 760). Zusätzlich wurden personenbezogene Daten erhoben, um die Antworten besser einordnen zu können. Insgesamt umfasste der Fragebogen 177 Fragen aus folgenden fünf Bereichen:

1. Berufsbiografie (30 Fragen)

1.1 Berufsverlauf

1.2 Zusatzqualifikation "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst"

2. Einstellung zu Arbeit und Beruf (51 Fragen)

2.1 Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte

2.2 Selbstwirksamkeit

3. Arbeitsbedingungen (44 Fragen)

3.1 Pädagogische Leitung

3.2 Kooperation

3.3 Elternarbeit

3.4 Erziehungsarbeit

3.5 Material, Medien und Fortbildung

4. Beruflicher Erfolg (30 Fragen)

4.1 Prestige und Status

4.2 Karriere und Verdienst

5. Zusammenfassung (22 Fragen)

5.1 Gesamtsituation

5.2 Personenbezogene Angaben

5.3 Meinung zum Qualifizierungsprogramm

Der Fragebogen wurde online mit dem Umfrageprogramm Google Formulare angelegt; die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Qualifizierungsprogramme erhielten eine Email mit dem Link zum online-Fragebogen. Das Google Programm hat den Vorteil, dass im Vergleich zu anderen Umfrageprogrammen keine Werbung erscheint und die TeilnehmerInnen sowohl den Fortschritt sehen können als auch auf ausgelassene Fragen aufmerksam gemacht werden. Am Ende des Fragebogens wurden die Befragten durch einen Link auf eine externe Internetseite weitergeleitet, auf der sie ihre Emailadresse hinterlassen konnten, wenn sie zusätzlich bereit waren, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Von den 40 TeilnehmerInnen der Umfrage hinterließen hier 13 ihre Mailadresse.

3.1.1. TeilnehmerInnen der Fragebogenerhebung

Nach Auskunft des pädagogischen Instituts München wurde das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" bisher in drei Jahrgängen (2011, 2012, 2013) mit jeweils zwei Gruppen durchgeführt, wobei in jedem Jahrgang je ein männlicher Teilnehmer war. Im Jahr 2011 konnten von den insgesamt 47 TeilnehmerInnen schließlich 41 zu Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst ausgebildet werden; im Jahr 2012 legten von den insgesamt 40 GrundschullehrerInnen, die anfänglich am Qualifizierungsprogramm teilnahmen, 37 erfolgreich die Prüfung zu Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst ab und im Jahr 2013 wurden noch einmal 39 TeilnehmerInnen, die an der Zusatzqualifikation teilnahmen, zu Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst ausgebildet. Da es für diese Erhebung nur sinnvoll war, die TeilnehmerInnen zu befragen, die am Ende auch tatsächlich das Zertifikat "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" erhielten, ergibt sich im Überblick folgende Personenanzahl:

Jahr	Anzahl
2011	41
2012	37
2013	39
GESAMT	117

Tab. 2: Anzahl der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Tabelle)

Insgesamt wurden also 117 Personen ermittelt und angeschrieben, um an der vorliegenden Studie teilzunehmen. Aus Datenschutzgründen konnten die Kontaktdaten der TeilnehmerInnen nicht weitergegeben werden; das Pädagogische Institut München verschickte aus diesem Grund dankenswerterweise Briefe an die 117 erfolgreichen TeilnehmerInnen der Qualifizierungsprogramme mit der Bitte um Teilnahme an der Studie. Das postalische Anschreiben der Zielpersonen vor der ersten Kontaktaufnahme empfiehlt sich auch aus forschungsmethodischer Sicht, um die Zielpersonen auf die Untersuchung vorzubereiten (vgl. Diekmann, 2009, S. 488). Die Briefe enthielten neben dem Schreiben des pädagogischen Instituts auch ein Anschreiben von Frau Prof. Dr. Speck-Hamdan, in dem die Ziele der Studie näher erläutert wurden, wobei sich die AbsolventInnen, die bereit waren an der Stu-

die teilzunehmen, per Email zurückmeldeten. Leider konnten schon zu diesem Zeitpunkt 18 Briefe nicht zugestellt werden, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unbekannt verzogen waren.

Im April 2016 erfolgte an insgesamt 86 Personen per Email die Ankündigung des Fragebogens und eine Woche später der Link zum Ausfüllen des online-Fragebogens; leider waren auch von diesen Emailadressen 9 inzwischen gelöscht worden. Da sich aus der Gruppe 1 des Jahrganges 2011 nur eine Person zurückgemeldet hatte, verschickte das Pädagogische Institut freundlicherweise noch einmal an 23 Personen Briefe mit dem Hinweis auf den Link zu der Studie, von denen aber wieder 6 Stück zurück kamen. Von den 117 erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen des Qualifizierungsprogramms konnten also 94 (77 per Email und 17 per Brief) über die Studie informiert und um Teilnahme gebeten werden; dies entspricht einer Kontaktquote von 80,3 % (vgl. Diekmann, 2009, S. 418). 24 TeilnehmerInnen hatten nach dem ersten Verschicken des online-Links an der Umfrage teilgenommen. Nachdem die Umfrage anonym ausgefüllt wurde und somit nicht bekannt war, wer bereits teilgenommen hatte und wer nicht, wurden in einer weiteren Email die ersten Antworten auf fünf interessante Fragen vorgestellt und der nochmalige Hinweis zum Ausfüllen für diejenigen angehängt, die noch nicht teilgenommen hatten; auf diese zweite Aufforderung hin füllten nochmals 13 Personen den Fragebogen aus. Schließlich wurde eineinhalb Wochen später die letzte Email mit fünf neuen Zwischenergebnissen verschickt und diejenigen, die noch nicht teilgenommen hatten, nochmals zum Ausfüllen aufgefordert; 3 TeilnehmerInnen beantworteten so noch den Fragebogen. Von den 94 erreichten AbsolventInnen nahmen also insgesamt 40 Personen - darunter eine männliche - an der Studie teil, was einer Ausschöpfungsquote von 34,2 % entspricht. Ähnlich angelegte Studien erreichen ebenfalls Quoten in dieser Größenordnung, beispielsweise die Untersuchung von Schmid (2003) über Stress und Burnout mit 42 %, die Studie von van Dick über Stress und Arbeitszufriedenheit (2006) mit 37 % sowie die Arbeit von Schütz über Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit (2009) mit 40,45 %. Die 40 TeilnehmerInnen setzen sich zusammen aus 14 Personen (35 %, N = 40) aus dem Jahrgang 2011, 12 Personen aus dem Jahrgang 2012 (30 %) und 14 Personen aus dem Jahrgang 2013 (35 %).



Abb. 35: TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms nach Jahrgang (eigene Darstellung)

Eine Kohorte ist in den Sozialwissenschaften definiert als Bevölkerungsgruppe, die durch ein zeitlich gemeinsames, längerfristig prägendes Starterereignis definiert wird (vgl. Diekmann, 2009, S. 318 f.). In

dieser Studie bilden die drei Jahrgänge des Qualifizierungsprogrammes - 2011, 2012, 2013 - jeweils eine Kohorte.

"Die Idee hinter dem Kohortenkonzept ist, dass beispielsweise die Mitglieder einer Geburtskohorte gemeinsamen kulturellen und sozialökonomischen Einflüssen ausgesetzt sind, die sich auch in einem mehr oder minder starken Grad auf den Lebensverlauf auswirken. Soweit dies der Fall ist, spricht man von Kohorteneffekten." (Diekmann, 2009, S. 318)

3.1.2. Festlegung der Skala, Gütekriterien und Pretest

Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit der Antworten, der höheren Durchführungs- und Auswertungsobjektivität und einem geringeren Zeitaufwand bei der Beantwortung des Fragebogens sowie der zusätzlichen Durchführung von Interviews wurden im Fragebogen hauptsächlich geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien gestellt. Sowohl bei der Fragebogenkonstruktion als auch bei der Auswertung des Pretests wurde darauf geachtet, dass die Kategorien ausreichend präzise, disjunkt (nicht überlappend) und erschöpfend sind. Um zusätzlich Aspekte jenseits des Kategoriensystems aufnehmen zu können und um den doch relativ langen Fragebogen abwechslungsreicher und interessanter zu gestalten, wurden in allen Bereichen einzelne offene Fragen eingestreut (vgl. Diekmann, 2009, S. 477 ff.). Da sowohl das berufliche Selbstverständnis als auch die berufliche Zufriedenheit als theoretische Konstrukte nicht direkt beobachtbare Größen sind, erfolgte die Auswahl mehrerer geeigneter Indikatoren (vgl. Diekmann, 2009, S. 239). Hierzu wurden neben den selbst entwickelten Items auch Items und Fragen aus bereits bestehenden Fragebögen verwendet (vgl. Diekmann, 2009, S. 438); in diesen wurden jedoch unterschiedliche Skalen benutzt, sodass zunächst für alle Fragen des vorliegenden Fragebogens eine einheitliche Skala festgelegt wurde, um die TeilnehmerInnen bei der Beantwortung nicht zu verwirren. Da ein Teilbereich der Fragen das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) beinhaltet und zu der Auswertung dieses Bereiches das PC-Auswertungsprogramm verwendet werden sollte, wurden die Antwortmöglichkeiten dieser Skala für alle Fragen übernommen. So lautete die Skala für den Fragebogen:

- 1 = trifft nicht zu
- 2 = trifft weniger zu
- 3 = trifft teils-teils zu
- 4 = trifft überwiegend zu
- 5 = trifft völlig zu

Diese Antwortmöglichkeiten entsprechen auch denen der Likert-Skala (vgl. Schnell et al., 2011, S. 180).

"Das von Likert (1932) vorgeschlagene Verfahren der Einstellungsmessung, die "Technik der summierten Einstellungen", ist wegen der Einfachheit und der praktischen Brauchbarkeit in der Sozialforschung recht beliebt. (...) Likert selbst hat nach einem einfachen Verfahren gesucht, welches das auf der Normalverteilung basierende Skalierungsmodell von Thorndike gut approximiert (Gigerenzer 1981). (...) Die befragte Person soll nun zu jedem Item den Grad ihrer Zustimmung auf einer 5-Punkte-Antwortskala zum Ausdruck bringen." (Diekmann, 2009, S. 241)

Der Nachteil dieser Skala besteht darin, dass es einen Mittelwert gibt und die Befragten sich so nicht eindeutig für eine Aussage entscheiden müssen. Die mittlere Kategorie kann so "unentschieden", "meinungslos" oder tatsächlich die mittlere Einstellung signalisieren. "Wird die Mittelkategorie jeweils unabhängig vom Frageinhalt gewählt, handelt es sich um den speziellen Fall eines Response-Sets." (Diekmann, 2009, S. 452) Um einer generellen Zustimmungstendenz unabhängig von der Frage vorzubeugen, wurde ein Teil der Items umgekehrt gepolt (vgl. Diekmann, 2009, S. 211 f., S. 471 ff.). Messungen sollen möglichst objektiv, zuverlässig und gültig sein (vgl. Diekmann, 2009, S. 247). Unter Objektivität versteht man, dass die Ergebnisse unabhängig von der Person sein sollen, die das Messinstrument anwendet. Als Maß der Objektivität wird dabei üblicherweise der Korrelationskoeffizient für das Ausmaß der Übereinstimmung herangezogen - bei einer vollständigen Übereinstimmung ist die Korrelation 1 und eine maximale Objektivität wäre gegeben. Bei objektiven Messinstrumenten sollte der Wert also nahe 1 liegen (vgl. Diekmann, 2009, S. 249). Als zweites Gütekriterium wird die Reliabilität herangezogen, wobei Reliabilität die Reproduzierbarkeit des Messinstrumentes bedeutet und durch einen Korrelationskoeffizienten ausgedrückt wird. Dieser kann durch drei Methoden entwickelt werden: die Paralleltest-Methode, die Test-Retest-Methode oder die Methode der Testhalbierung (split-half-Reliabilität) (Korrelationskoeffizient r - Formel von Spearman und Brown). Allgemein verlangt man, dass die Reliabilität eines Messinstrumentes möglichst nicht geringer als 0,80 sein sollte. Cronbachs α (1951) ist die gebräuchlichste Methode der Reliabilitätsschätzung, wobei n die Anzahl der Items und r der Mittelwert aus allen Interkorrelationen der Items sind. Demnach ist $\alpha = nr/1+r(n-1)$ (vgl. Diekmann, 2009, S. 250 ff.). Neben der Objektivität und der Reliabilität zählt auch die Validität als Hauptgütekriterium von Messinstrumenten. Die Validität eines Testes gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, die er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst. Es werden drei Formen von Validität unterschieden: Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität (durch Korrelationskoeffizient ausgedrückt) und Konstruktvalidität (vgl. Diekmann, 2009, S. 257 ff.).

"Die drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität stehen in einem hierarchischen Verhältnis. Objektivität ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Reliabilität. Die Reliabilität ist wiederum eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Validität. Ziel ist die Konstruktion valider Messinstrumente. Ein Messinstrument sollte mindestens eines der erwähnten Validitätskriterien erfüllen. Das Ausmaß der Validität wird aber begrenzt durch das Ausmaß der Reliabilität. In diesem Sinn sind Reliabilität und damit zugleich Objektivität Minimalvoraussetzungen zur Konstruktion valider Messinstrumente." (Diekmann, 2009, S. 261)

In der vorliegenden Fragebogenerhebung wurde zum großen Teil auf bereits bestehende und geprüfte Verfahren und Items zurückgegriffen; im Vorfeld der Untersuchung wurde von allen Verfassern und Herausgebern der Verfahren und Studien die Erlaubnis zur Verwendung der Items und Fragen in dieser Studie eingeholt. Die verwendeten Verfahren wurden bei der jeweiligen Erstellung bereits auf die Hauptgütekriterien hin untersucht. Insgesamt wurde vor der Durchführung der vorliegenden Studie jedoch noch einmal zusammenfassend überprüft, dass der Fragebogen alle Bedingungen erfüllte,

um möglichst zuverlässige und gültige Ergebnisse zu erzielen und somit eine hohe Messgüte zu erreichen (vgl. Fried, 2008, S. 268 ff.).

Unter missing values werden fehlende Daten bezeichnet, also Fragen, die mit "weiß nicht", "trifft nicht zu", "Antwort verweigert" oder überhaupt nicht beantwortet werden.

"Der Grund für den "Item-Non-Response" kann sein, dass eine Person die Antwort verweigert hat, keine Meinung zu dem spezifischen Item äußern kann oder schlicht beim Interview vergessen wurde, die Antwort zu registrieren. Diese sogenannten "missing values" können auf unterschiedliche Weise behandelt werden." (Diekmann, 2009, S. 242)

Bei SPSS werden missing values durch Punkte markiert und nicht in die statistische Berechnung mit einbezogen (vgl. Diekmann, 2009, S. 426, S. 665, Mayer, 2013, S. 109). Da die TeilnehmerInnen durch das Umfrage-Programm auf ausgelassene Fragen aufmerksam gemacht wurden, gab es in der vorliegenden Studie nur einen Fall, in dem eine Grundschullehrkraft, die in die Grundschule zurückgekehrt war, die letzten Fragen nicht beantwortete und im Fazit angab, dass sie den Fragebogen als zu umfangreich empfand.

Bei der Verwendung eines selbst konstruierten Fragebogens sollte vor der eigentlichen Befragung immer ein Pretest durchgeführt werden, um das Verfahren zu kontrollieren und die Dauer der Befragung einschätzen zu können. "Bei der Entwicklung zuverlässiger Erhebungsinstrumente sind umfangreiche Pretests zur Kontrolle und Verringerung dieser Probleme unverzichtbar." (Schnell et al., 2011, S. 341, S. 483) Nach Abschluss der Fragebogenkonstruktion wurde die Effizienz und Brauchbarkeit des online-Fragebogens im Februar 2016 in einem Pretest an einer Untersuchungsgruppe von insgesamt 41 Personen überprüft. Dabei sollten die durchschnittliche Beantwortungsdauer, die Verständlichkeit der Fragen und mögliche Fragekontexteffekte überprüft werden (vgl. Diekmann, 2009, S. 193 ff., S. 485). Da aufgrund der geringen Grundgesamtheit keine TeilnehmerInnen der Qualifizierungsprogramme für den Pretest verwendet werden konnten und es keine vergleichbar ausgebildeten Personen gibt, wurde der Pretest mit 3 verschiedenen Berufsgruppen durchgeführt, die jeweils sehr nahe an der Zielgruppe sind: 9 Pretest-Teilnehmer waren GrundschullehrerInnen, 8 ErzieherInnen und 24 Auszubildende an der Fachakademie für Sozialpädagogik im vierten Ausbildungsjahr. Die Pretest-TeilnehmerInnen beantworteten jeweils die für ihr Berufsbild passenden Fragen, wobei der Fragebogen hier aufgrund der besseren Adaption an die verschiedenen Berufsfelder in Papierform bearbeitet wurde. Dieses Vorgehen ermöglichte ein doppeltes Ankreuzen der Antworten wodurch erkennbar war, bei welchen Fragen noch Veränderungsbedarf bestand. Doppeldeutige oder zu wenig aussagefähige Items wurden nach dem Pretest noch einmal überarbeitet und andere Fragen verschoben, da sie thematisch besser an einer anderen Stelle oder in einen anderen Teil des Fragebogens passten. Einzelne Fragen wurden aufgrund der Länge des Fragebogens gestrichen, da sonst die Gefahr bestand, dass zu viele TeilnehmerInnen die Beantwortung vorzeitig abbrechen. Auch die Skalen zur Einschätzung der Items wurden in der Hauptstudie anders festgelegt, da der Bereich des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters mit dem AVEM-Computer-Auswertungsprogramm ausgewertet werden sollte und die Daten so einfacher eingefügt werden konnten. Schließlich wurden die Bereiche "Fortbildung" und "Material und Medien" zusammengefasst, da beide nur sehr wenige

Items enthielten und sich auch inhaltlich teilweise aufeinander bezogen. Vor der Freischaltung des Fragebogens wurde die sprachliche Formulierung der Fragen noch einmal anhand der folgenden, von Diekmann (2009, S. 479 ff.) vorgeschlagenen Merkmale überprüft:

1. kurze, verständliche und hinreichend präzise formulierte Fragen,
2. keine platten, kumpelhaften Anbietungen,
3. keine doppelte Verneinung,
4. Antwortkategorien disjunkt, erschöpfend und präzise,
5. Vorsicht bei stark wertbesetzten Begriffen,
6. keine mehrdimensionalen Fragen,
7. normalerweise keine indirekten Fragen,
8. normalerweise keine Suggestivfragen,
9. in Fragebatterien Aussagen in unterschiedlicher Richtung gepolt,
10. keine Überforderung der Befragten.

Anschließend wurde der online-Fragebogen freigeschaltet und die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms wurden über die Möglichkeit der Teilnahme an der Studie informiert.

3.1.3. Aufbau des Fragebogens und verwendete Skalen

Die Grundlage des Forschungsvorhabens bildet der Fragebogen, der aus mehreren verschiedenen Teilen zusammengesetzt ist. Im ersten Teil wurden als "Eisbrecherfragen" Eröffnungsfragen zum "warming up" gestellt; sie führten auf das Thema hin und sollten bei den Befragten Interesse wecken (vgl. Diekmann, 2009, S. 483 f.). Als Thema wurde hier der Berufsverlauf vor und nach dem Qualifizierungsprogramm sowie die aktuell ausgeübte Tätigkeit gewählt. Des Weiteren wurden Aspekte zur Teilnahme an der Zusatzqualifikation "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" abgefragt und ob die Kompetenzen aus der Weiterbildung persönlich und beruflich genutzt werden.

Nachdem die Aufmerksamkeit der Befragten zunächst ansteigt und dann mit zunehmender Fragedauer in einer "Spannungskurve" absinkt, drehten sich im zweiten Fragebogen-Teil die Fragen um die Einstellung der TeilnehmerInnen zu Arbeit und Beruf; in diesem Bereich wurden vor allem bereits bestehende Items und Instrumente verwendet, um das Thema berufliches Selbstverständnis aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können. Die Fragen im dritten Teil des Fragebogens betreffen die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Grundschule und Kindertagesstätte, dabei wurden die Aspekte der pädagogischen Leitung der Einrichtungen, der Kooperation im Kollegium bzw. im Team, der Elternarbeit, der Erziehungsarbeit und von Material, Medien und Fortbildung in den Blick genommen. Einen dritten Kernpunkt der vorliegenden Arbeit stellt die Frage dar, ob und in welchem Berufsfeld die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Qualifizierungsprogramms beruflich zufrieden und erfolgreich sind; dieser Aspekt wurde im vierten Teil des Fragebogens abgefragt, wobei hier sowohl Karriere und Verdienst als auch Prestige und Status der beiden Berufe berücksichtigt wurden. Da sozialstatistische Angaben für die Befragten meist weniger interessant sind, wurden sie an das Ende des Fragebogens gesetzt (vgl. Diekmann, 2009, S. 484 f.); so fasst der fünfte Teil die gesamte Arbeitssituation noch einmal zusammen, es wurden einige personenbezogene Angaben erhoben und

die TeilnehmerInnen hatten abschließend die Möglichkeit, eine persönliche Meinung zum Qualifizierungsprogramm abzugeben. Im Folgenden werden die einzelnen Teile des Fragebogens sowie die verwendeten Verfahren und Items detailliert vorgestellt.

3.1.3.1. Berufsbiografie

Die Fragen zur Berufsbiografie sollen zeigen, wie die Grundschullehrkräfte dazu kamen, am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen und welche Auswirkungen die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm auf den beruflichen Lebenslauf der Grundschullehrkräfte hatte, wie lange sie jeweils in Grundschule und Erziehungsdienst beschäftigt waren und welcher Tätigkeit sie aktuell nachgehen. Weiterhin war von Interesse, ob und in welcher Form die Weiterbildung aktuell genutzt wird und welche Inhalte besonders relevant waren. Unterteilt ist das Thema Berufsbiografie in Fragen zum Berufsverlauf und zur Zusatzqualifikation.

3.1.3.2. Berufliches Selbstverständnis und Einstellung zu Arbeit und Beruf

Für den Bereich "Berufliches Selbstverständnis und Einstellung zu Arbeit und Beruf" wurden folgende Instrumente verwendet:

- das Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM-44 nach Schaarschmidt und Fischer, ausführlich in Kapitel 2.1.6.1),
- die Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr nach Schwarzer und Schmitz, ausführlich in Kapitel 2.1.4.3) und
- die Commitment-Skalen (COMMIT nach Felfe und Franke).

„Commitment bedeutet Verbundenheit, Verpflichtung, Identifikation und Loyalität gegenüber der Organisation.“ (Felfe, 2008, S. 26) Commitment ist nach Felfe eine Variable, die das Erleben der Mitarbeiter im Arbeitskontext widerspiegelt und hängt vor allem mit dem Arbeitsengagement und der Leistung zusammen, kann aber auch weniger Fluktuationsabsicht und Stresserleben bedeuten. Die Verbundenheit der MitarbeiterInnen kann sich dabei auf verschiedene Faktoren beziehen. In dem von Felfe und Franke entwickelten COMMIT-Fragebogen wird unterschieden zwischen dem Commitment gegenüber der Organisation, dem Beruf / der Tätigkeit, der Beschäftigungsform, dem Vorgesetzten und dem Team. In der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung hat sich das Commitment, im Vergleich zur Arbeitszufriedenheit, als zuverlässigerer Prädiktor für Fehlzeiten und Mitarbeiterfluktuation erwiesen (vgl. Moser, 1997, S. 167). Die Absolvierung einer beruflichen Weiterbildung erhöht nach einer Studie von Becker und Hecken außerdem die Bindung an den Arbeitgeber (vgl. Becker & Hecken, 2008, S. 158). Im Bereich der Lehrerforschung wird unter Commitment die affektive Bindung an die Organisation bzw. an die Schule verstanden, in der man arbeitet, also den Grad der Identifikation mit der Schule, das Gefühl "an einem Strang zu ziehen" und in wichtigen Wer-

ten und Zielen mit der Schule übereinzustimmen. Das Commitment an die Schule drückt sich "auch darin aus, wie stolz und froh die Absolventen sind, gerade dort zu arbeiten." (Lipowsky, 2003, S. 326)

"Forschungen haben gezeigt, dass berufliches und organisationales Commitment, d.h. die Bindung einer Person an den von ihr gewählten Beruf bzw. an ihren Arbeitgeber, vor allem mit Arbeitsengagement, Fluktuationsabsicht und Stresserleben zusammenhängt (Bentein et al. 2005, Felfe 2008). Personen, die sich ihrer Organisation, d.h. dem Träger, sehr verbunden fühlen, beabsichtigen auch seltener ihre Stelle zu kündigen." (AQUA, 2014, S. 187)

Allerdings wurde Commitment bis zum Zeitpunkt von Lipowskys Forschung nur selten als Variable für beruflichen Erfolg gewertet. Dennoch wirkt sich diese organisationale Verbundenheit sowohl positiv auf den Arbeitnehmer als auch auf den Arbeitgeber aus: "Arbeitgeber können bei hohem Commitment in der Regel von einer engagierten und langfristigen Tätigkeit des Arbeitnehmers ausgehen, Arbeitnehmer mit einem hohen Commitment sind zufriedener mit ihrer beruflichen Tätigkeit." (Lipowsky, 2003, S. 41)

"Der Beruf als "Berufung" scheint bei den pädagogischen Fachkräften in besonderem Sinne zuzutreffen. Zudem ist aber auch die Bindung an den jeweiligen Arbeitgeber, in der Regel der Träger, hoch ausgeprägt - vor allem bei Kita-Leitungen. Es scheint sich also bei den pädagogischen Fachkräften um eine dem Beruf und Arbeitgeber gegenüber sehr loyale Gruppe zu handeln." (AQUA, 2014, S. 187)

Lipowsky stellte fest, dass die im Staatsdienst tätigen LehrerInnen von allen untersuchten Gruppen die geringste Bindung zu ihrer Schule hatten - egal ob sie befristet oder unbefristet angestellt waren, was er vor allem mit der größeren Unzufriedenheit mit dem Arbeitsklima, dem Kollegium und der Schulleitung begründete. Im Gegensatz dazu lassen die Lehrer an Privatschulen, Schulen im Ausland sowie die Religionslehrer die höchste organisationale Verbundenheit erkennen (vgl. Lipowsky, 2003, S. 327, S. 375). Lipowsky erklärt auch, dass die Zufriedenheit mit dem Schulklima und mit der eigenen Entwicklung die bedeutendsten Prädiktoren für das Commitment der Lehrkräfte an ihren Arbeitgeber sind; auch die Selbstwirksamkeit hat einen großen Effekt auf die Bindung an den Arbeitgeber. Je zufriedener die Lehrer also mit ihrem Verhältnis zu den Kollegen und Vorgesetzten sind, und je mehr sie das Gefühl haben, etwas bewirken und ausrichten zu können, desto stärker fühlen sie sich mit ihrer Schule verbunden und desto eher möchten sie an dieser Schule bleiben (vgl. Lipowsky, 2003, S. 329 f., S. 365).

Um die Bindung an den Arbeitgeber und - was in diesem Fall noch interessanter ist - an den Beruf darstellen zu können, wurden im vorliegenden Fragebogen an die AVEM-Items noch jeweils drei Items aus den Commitment-Skalen von Felfe (COMMIT - Commitment-Skalen) angehängt. Die Verwendung der gleichen Items für beide Tätigkeitsfelder - Grundschule und Kindertagesstätte - ermöglicht in der vorliegenden Studie einen direkten Vergleich der Bindung zu Beruf und Arbeitgeber von beiden Berufsfeldern.

3.1.3.3. Arbeitsbedingungen

Bei der Bewertung der Arbeitszufriedenheit und des beruflichen Erfolgs sowie beim Vergleich beider Berufe spielen die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Grundschule und Kindertagesstätte eine wichtige Rolle. Um diese Arbeitsbedingungen vergleichen zu können, wurden Items aus der AQUA-Studie des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München (IFP) und einem Projekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) eingesetzt. In der vorliegenden Studie wurden zu den Unterpunkten

1. Pädagogische Leitung
2. Kooperation
3. Elternarbeit
4. Erziehungsarbeit
5. Material, Medien und Fortbildung

jeweils getrennt für die Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte zwischen 6 und 14 Items abgefragt. Um beide Vergleichsstudien besser einordnen zu können, werden sie im Folgenden näher beschrieben.

AQUA

Die Stundenzahl, die Kinder täglich in einer Kita verbringen ist - vor allem in Westdeutschland - in den letzten Jahren stark angestiegen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013); auf diesem Wissen aufbauend wird die frühkindliche Bildung und Erziehung zunehmend als wichtiger Bestandteil des Bildungssystems angesehen und die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte im Kita-Bereich sind kontinuierlich gestiegen. Um die Arbeitsverhältnisse und Arbeitsbedingungen von frühpädagogischen Fachkräften zu untersuchen sowie das Belastungsempfinden, die Arbeitszufriedenheit, das Commitment und das Teamklima beschreiben zu können, führte das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München eine bundesweite Untersuchung durch. Von August 2011 bis Mai 2014 erforschten im Rahmen der Studie "Arbeitsplatz und Qualität in Kitas" (AQUA) Dr. Inge Schreyer, Martin Krause, Marion Brandl und Oliver Nicko die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen von Kita-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (vgl. AQUA, 2014, S. 7 f.). Im Rahmen der AQUA-Studie wurden drei verschiedene Fragebögen konzipiert: Kita-MitarbeiterInnen ohne Leitungsfunktion beantworteten Fragen zu Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen, Kommunikation und Zusammenarbeit, Engagement und Zufriedenheit, zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie allgemeine Angaben zu ihrer Person und zu ihrer Kita. Den Kita-Leitungen wurden zusätzlich Fragen zum Personalschlüssel gestellt, den Kita-Trägern Fragen zum Personalmanagement, zur Personalentwicklung und Angaben zum Personal (vgl. AQUA, 2014, S. 12).

"Vor dem Hintergrund der großen, repräsentativen Datenbasis existieren nun empirisch belastbare Fakten, die als Grundlage dienen können, die Weiterentwicklung der Qualität in deutschen Kitas in den Blick zu nehmen. (...) Die groß angelegte Untersuchung hat gezeigt, dass viele Kita-Mitarbeiter/innen in der BRD ihrer Arbeit gerne nachgehen und mit ihrer Arbeit sehr zufrieden sind." (AQUA, 2014, S. 187)

DIPF-SEL-Projekt

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) führt im Rahmen des Projekts "Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Lehrerarbeit" Befragungen von LehrerInnen und SchülerInnen durch, die in den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB) ausgewertet werden. Den Lehrkräften wird dabei ein Fragebogen vorgelegt, der unter anderem folgende Bereiche umfasst: Unterricht, schulische Organisation, Kommunikationsverhalten und Zusammenarbeit im Kollegium, Probleme in der Schule und im Unterricht, Berufsansprüche und Ziele, Aspekte der persönlichen Arbeitszeitgestaltung, Berufszufriedenheit, Belastungs- und Bewältigungserleben und Gesundheitszustand sowie Angaben zur beruflichen Situation. Die in diesem Projekt entwickelten Erhebungsinstrumente für die Schulforschung und Schulevaluation sowie weitere verwendete Skalen zur Schulqualität werden im Skalenhandbuch zur Schulqualität festgehalten. Die Erhebungsinstrumente werden so "für die externe Nutzung aufbereitet und dokumentiert, damit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Konstrukte in ihrer theoretischen Verankerung und die Verfahren der Skalenbildung nachvollziehen und - unter Angabe der vorliegenden Quelle - als Referenzwerte für eigene Untersuchungen verwenden können" (Gerecht et al., 2007, S. 7). Da einige dieser Items gut zur vorliegenden Fragestellung passten, wurden sie in den Fragebogen aufgenommen.

3.1.3.4. Berufliche Zufriedenheit

Die berufliche Zufriedenheit der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst, sowohl bei der Arbeit in der Grundschule als auch in der Kindertagesstätte, die auch Rückschlüsse auf den subjektiven beruflichen Erfolg zulässt, wurde in der vorliegenden Studie anhand von selbst entwickelten Items zu den beiden Bereichen "Prestige und Status" und "Karriere und Verdienst" abgefragt.

Obwohl der Lehrerberuf ein fulltime-Job und mit Schulschluss noch lange nicht beendet ist, wird er in den Medien immer wieder als "bestbezahlter Halbtagsjob" betitelt und von vielen auch als solches belächelt (vgl. Bauer et al., 1996, S. 54). Aber auch der ErzieherInnenberuf hat in der Öffentlichkeit mit dem kaffeetrinkenden "Basteltantenimage" zu kämpfen und die Anforderungen an ErzieherInnen werden häufig falsch eingeschätzt (vgl. Weiser & Uhing, 2004, S. 11 ff.).

"Erzieherinnen und Erzieher haben eine ungeheure Verantwortung. Sie leisten Tag für Tag einen bedeutenden Beitrag für die Zukunft unserer Gesellschaft. Leider bleiben Ansehen, Bezahlung und Arbeitsbedingungen oft hinter dieser Bedeutung und dem Anforderungsprofil zurück. Ich plädiere daher seit Jahren dafür, die Arbeitsbedingungen und die Bezahlung zu verbessern. Wir müssen endlich dafür sorgen, dass dieser Beruf nicht nur in ideeller Hinsicht gewinnbringend ist, sondern sich auch in Euro und Cent auszahlt." (Familienministerin Christine Haderthauer, Pressemitteilung Nummer 314.11 des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom 22.08.2011, <http://www.bayern.de/kinderbetreuung-familienministerin-haderthauer-weiterbildung-von-grundschullehkräften-zu-erzieherinnen-und-erziehern/>)

Neben Einkommen und Freizeit ist für viele Beschäftigte auch ihr Berufsstatus im Vergleich zu dem anderer Berufe und Arbeitnehmer wichtig (vgl. Hinz & Abraham, 2008, S. 31). Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Studie nicht nur die Zufriedenheit mit dem Einkommen und die Einschät-

zung der Karrieremöglichkeiten abgefragt, sondern auch die Zufriedenheit mit dem beruflichen Status und dem Berufsprestige.

3.1.3.5. Zusammenfassung

Am Ende des Fragebogens wurden zusammenfassende Fragen zur Gesamtsituation gestellt und einige personenbezogene Angaben erhoben. Den Abschluss des Fragebogens bildete ein offenes Feld, in das die TeilnehmerInnen ihre Meinung zum Qualifizierungsprogramm eintragen oder zusätzliche Bemerkungen hinterlassen konnten.

Nach dem Abschluss der online-Befragung wurden die verschiedenen Fragebogen-Teile ausgewertet. Die Verwendung des online-Fragebogenprogramms ermöglichte eine Übertragung der Daten in das Auswertungsprogramm SPSS. Der Bereich der AVEM-Items wurde zur Auswertung in das AVEM-Computerprogramm eingegeben, wodurch sich für jede TeilnehmerIn ein AVEM-Profil ergab.

3.2. Zweite Ebene: Experteninterviews

Zur Ergänzung und besseren Illustration der Fragebogen-Ergebnisse wurden zusätzlich mit 9 TeilnehmerInnen Interviews durchgeführt. Am Ende der online-Umfrage wurden die Befragten auf die zusätzliche Durchführung der Interviews hingewiesen und sie konnten bei bestehendem Interesse in einem - um die Anonymisierung der Fragebogendaten sicherzustellen - anderen Formular ihre Emailadresse sowie die aktuelle Tätigkeit hinterlassen. Auf diese Weise war es möglich, diejenigen, die zu einem Interview bereit waren, zu kontaktieren und Termine für die Befragungen zu vereinbaren. Von den ursprünglich 13 TeilnehmerInnen, die zunächst ihre Bereitschaft zu einem Interview signalisiert hatten, sagten, als es zur endgültigen Terminvereinbarung kam, zwei aufgrund von zu wenig Zeit ab; so wurden schließlich 9 TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms interviewt.

Interviews werden als Methode der Datenerhebung sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung eingesetzt. Friebertshäuser definiert ein Interview als eine "verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen." (Friebertshäuser, 2013, S. 438) Da die Interviewtechniken der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten dienen, zeichnen sich Interviews meist durch einen einseitigen Informationsfluss aus. Unterschieden werden verschiedene Interviewformen, wobei die Entscheidung für eine spezielle Form vom Forschungsdesign der Studie abhängt: dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie. Folgende Übersicht zeigt einen Überblick über die Interviewformen (nach Bauer et al., 1996, S. 77):

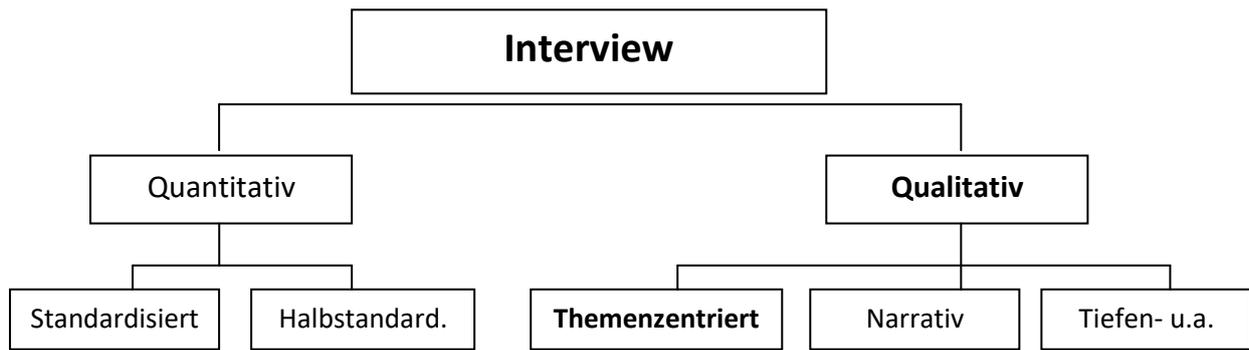


Abb. 36: Überblick über die Interviewformen nach Bauer (1996, S. 77)

Qualitative Interviews können in narrative, themenzentrierte und Tiefeninterviews unterschieden werden. Da Themenzentrierung nach Mayring (1993, S. 46) sowohl umfasst, dass an Themen angesetzt wird, deren wesentliche Aspekte vom Forscher schon vor der Interviewphase erarbeitet wurden und die konkrete Gestaltung der Interviews auf ein bestimmtes Thema bzw. Problem bezogen sein soll, fiel die Wahl in dieser Studie auf themenzentrierte Interviews; diesen wurde ein Gesprächsleitfaden zugrunde gelegt, um die Kommunikation auf bestimmte Themen zu lenken und Fragestellungen zu fokussieren, die sich durch die Auswertung der Fragebogenerhebung ergaben (vgl. Bauer et al., 1996, S. 42, Meuser & Nagel, 2013, S. 464). Nach Meuser und Nagel sollte der Leitfaden alle wichtigen Themen enthalten, die im Interview unbedingt angesprochen werden sollen - aber keine detaillierten und ausformulierten Fragen, um eine natürliche Gesprächssituation zu ermöglichen. Der Leitfaden sollte außerdem nach Themenkomplexen geordnet sein und eine unbürokratische und flexible Handhabung ermöglichen; durch die Art der Formulierung wird so der Rahmen hergestellt, in dem sich die Interviewkommunikation bewegt (vgl. Meuser & Nagel, 2013, S. 465).

3.2.1. Experteninterviews

Die leitfadengestützten Interviews wurden als Experteninterviews durchgeführt. Als Experte wird jemand verstanden, der auf einem bestimmten Fachgebiet ein fundiertes Wissen hat. Im wissenschaftlichen Sinne ist der Begriff Experte ein "hinsichtlich des jeweiligen Erkenntnisinteresses vom Forscher verliehener Status; jemand wird zur Expertin in ihrer und durch ihre Befragtenrolle. Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir, wie auch immer begründet, annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung zielt das ExpertInneninterview." (Meuser & Nagel, 2013, S. 461) Im Gegensatz zum "Mann auf der Straße" und zum "gut informierten Bürger" zeichnet einen Experten nach Schütz (1972, S. 87) aus, dass er über Expertenwissen verfügt, das ein begrenztes, in seiner Begrenzung dem Experten klar und deutlich verfügbares Wissen ist. Die Ansicht eines Experten "gründet sich auf sichere Behauptungen; seine Urteile sind keine bloße Raterei oder unverbindliche Annahmen." (Schütz, 1972, S. 87) Hitzler unterscheidet Experten von Laien und Spezialisten und schreibt den Experten eine relative Autonomie zu,

wohingegen das Aufgabengebiet von Spezialisten von einem Auftraggeber oder Vorgesetzten vorgegeben und kontrolliert wird (Hitzler, 1994, S. 25 ff.).

Meuser und Nagel beschreiben, dass die Meinungen über Experteninterviews auseinander gehen:

"Während Flick (2000, S. 263 f.) dieses Verfahren als eine "Abkürzungsstrategie" begreift, die bei Interviews mit solchen Interviewpartnern zur Anwendung gelangt, "die unter hohem Zeitdruck stehen", verweisen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008, S. 131) auf Besonderheiten gegenüber anderen Interviewverfahren, die "essentiell mit dem Status und der gesellschaftlichen Funktion von "Experten", mit der daraus resultierenden spezifischen Beziehung zwischen Interviewer und dem Experten sowie mit den Besonderheiten des "Expertenwissens"" zusammenhängen. Auch Pfadenhauer (2002, S. 127 f.) betont zu Recht, das ExpertInneninterview sei "ein sehr voraussetzungsvolles und damit auch ausgesprochen aufwendiges Instrument zur Datenerhebung", "dessen kompetente Verwendung hohe Feldkompetenzen (...) voraussetzt." (Meuser & Nagel, 2013, S. 459)

Nach Meuser und Nagel unterscheidet sich das Experteninterview in zentralen Punkten von narrativen, fokussierten, problemzentrierten und biografischen Interviews: in der Gesprächsführung und in der Auswertung des Interviewmaterials. Als Grund hierfür nennen sie das besondere Erkenntnisinteresse bei Experteninterviews (Meuser & Nagel, 2013, S. 459). Als mögliche Gefahren des Misslingens werden für Experteninterviews neben einer unstimmgigen Kommunikationsebene zwischen Interviewer und Befragtem auch die zu starke Orientierung des Interviewers an der Fragestellung der Untersuchung und der damit verbundenen direktiven Interviewführung genannt, die bei den Befragten eine Zurück- oder Zurechtweisung hervorrufen und möglicherweise sogar zu einem Abbruch des Interviews führen kann. Narrative Passagen erweisen sich bei Experteninterviews oft als wichtig für die Rekonstruktion des Expertenwissens, da in ihnen häufig die "Spannung zwischen institutionellen Vorgaben und individueller Regelinterpretation zum Ausdruck" (Meuser & Nagel, 2013, S. 465) kommt.

"Im Falle des Gelingens des Expertinneninterviews trifft die Untersuchung bzw. der Forscher bei der Expertin auf Neugierde an der Sache, und diese agiert in der Haltung der Protagonistin, der Akteurin, die zu wissenschaftlichen Zwecken den "Vorhang" - wenigstens ein bisschen und kontrolliert - hebt, sich in die Karten gucken lässt, ihre Geheimnisse lüftet." (Meuser & Nagel, 2013, S. 465)

Die Beurteilung der eigenen Kompetenz wird " nicht als die zuverlässigste Form der Kompetenzerfassung [angesehen], da der Aussagewert durch verzerrte retrospektive Selbstwahrnehmung, -bewertung, Effekte sozialer Erwünschtheit sowie Antworttendenzen eingeschränkt werden kann. Dennoch wird der Proband in der empirischen Forschungspraxis gemeinhin als Experte der eigenen Kompetenz betrachtet." (Maag Merki, 2014, S. 752)

Die in der Studie durchgeführten Interviews mit einzelnen Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst sind als qualitative Ergänzung zu der online-Fragebogenerhebung gedacht. So sollen die Aussagen der TeilnehmerInnen durch die persönliche Befragung unterstützt, belegt und näher erläutert werden; zudem werden durch diese Methode verschiedene Bereiche des beruflichen Selbstverständnisses der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst sowie andere Bereiche erforscht, die

durch die online-Fragebogenerhebung noch nicht abgedeckt wurden. In dieser Studie werden die Grundschullehrkräfte, die die Zusatzqualifikation für den Erziehungsdienst absolviert haben, als ExpertInnen angesehen. Sie wissen über den Ablauf des Qualifizierungsprogramms Bescheid und haben durch die Zusatzqualifikation Erfahrungen in den beiden Arbeitsfeldern Grundschule und Kindertagesstätte gesammelt, außerdem mussten sie sich - im Rahmen jeweils verschiedener Möglichkeiten - für eine der beiden Tätigkeiten entscheiden. Da nur die TeilnehmerInnen der drei Qualifizierungsprogramme so detailliert über ihre Erfahrungen berichten können, fiel die Wahl auf die Durchführung von Experteninterviews mit ausgewählten AbsolventInnen. Die leitfadengestützten Experteninterviews werden aber, wie beschrieben, nicht als eigenständiges Verfahren, sondern im Rahmen eines Methodenmix eingesetzt. Aus der Gruppe derjenigen, die sich freiwillig zusätzlich zur Beantwortung des Fragebogens zu einem Interview bereit erklärten, wurde nach folgenden Kriterien eine bewusste Auswahl ("Judgment sample") getroffen (vgl. Diekmann, 2009, S. 379): aktuelle Tätigkeit in Grundschule bzw. Kindertagesstätte, Teilnahme am Qualifizierungsprogramm 2011, 2012 oder 2013 und Geschlecht. Diese bewusste Entscheidung für bestimmte TeilnehmerInnen wurde getroffen, um verschiedene Aspekte der Bereiche Berufsbiografie, berufliches Selbstverständnis und berufliche Zufriedenheit abbilden zu können.

3.2.2. Bildgestützter Interviewleitfaden

Nach der Ergebnisanalyse der Fragebogenerhebung wurden die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden zusammengestellt. Bauer et al. (1996, S. 80) sehen für themenzentrierte Interviews folgendes Ablaufmodell vor:

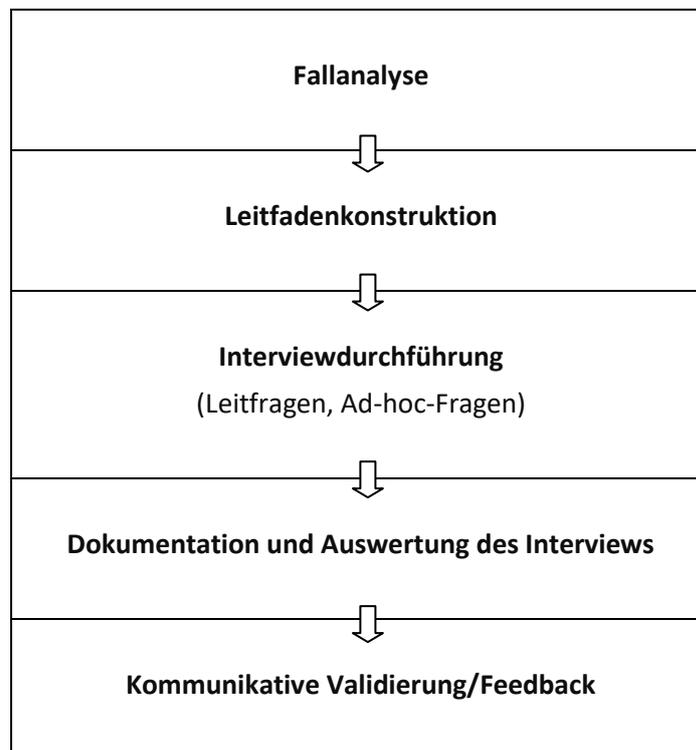


Abb. 37: Ablaufmodell für themenzentrierte Interviews nach Bauer (1996, S. 80)

Qualitative Interviews werden von der sozialen Kompetenz des Interviewers beeinflusst, die die Gesprächsatmosphäre maßgeblich beeinflusst. Der Interviewer sollte es schaffen, das Gespräch locker und für den Befragten angenehm zu führen und den Interviewpartner frei reden zu lassen, trotzdem aber auf alle wesentlichen Fragen eine Antwort zu bekommen (vgl. Bauer et al., 1996, S. 85).

"Für die Schaffung einer angenehmen und ungestörten Atmosphäre im Interview sollte der Interviewer z.B. auf das Setting achten. Normalerweise sollte ein Interview möglichst in einem kleinen und privaten Raum stattfinden, wie in der eigenen Wohnung oder im Arbeitszimmer, in dem der Interviewpartner sich nicht fremd und unsicher fühlt." (Bauer et al., 1996, S. 86)

Aus diesem Grund wurde die Wahl des Befragungsortes sowie der Befragungszeitpunkt den Grundschullehrkräften überlassen; so konnten sie bestimmen, ob das jeweilige Interview während, vor oder nach der Arbeitszeit und in ihrer pädagogischen Einrichtung, bei ihnen zu Hause oder an einem neutralen Gesprächsort stattfand. Um eine möglichst lockere Gesprächsatmosphäre zu schaffen und spontane Äußerungen der Befragten so weit wie möglich zuzulassen und hervorzurufen, wurden für den Interviewleitfaden keine Fragen entwickelt, sondern Bilder- und Fotoimpulse zu den jeweiligen Themen ausgesucht und auf Karteikarten gedruckt, die mit passenden Schlagworten unter den Bildern versehen waren.

"Als allgemeine Faustregel für die Erstellung des Interviewleitfadens gilt, gleich am Anfang eine lockere und allgemeine Frage als Warming-up einzuplanen. In den meisten Fällen wurden z.B. "Berufswahlkriterien" als Einstiegsthema im Interview verwendet. Die eigene Berufswahl ist etwas Persönliches und gleichzeitig Allgemeines - dadurch wird der Interviewpartner nicht gleich mit abstrakten Begriffen und komplizierten Fragen konfrontiert." (Bauer et al., 1996, S. 81)

Dieser offene Interviewleitfaden diente zur Orientierung, um im Gespräch den roten Faden nicht zu verlieren, alle wesentlichen Punkte anzusprechen und ermöglichte gleichzeitig ein flexibles Eingehen auf Äußerungen der Befragten.

"Ziel der offenen Fragetechnik ist, die Befragten mit offenen Fragen und Diskussionsanreizen in der Interviewsituation dazu anzuregen, sich in selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern und ihnen dabei Raum zu lassen z.B. zum Argumentieren und Gefühle schildern." (Schmidt, 2013, S. 474)

Nach Mayring (1993, S. 48) besteht ein leitfadengestütztes Interview neben den Leitfadenfragen zusätzlich aus sogenannten Ad-hoc-Fragen, also Fragen, die der Interviewer spontan formuliert, wenn sie thematisch passen oder für die Einhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam sind.

Der für die Studie entwickelte Interviewleitfaden enthielt insgesamt 10 Themen mit Bildern und Bildunterschriften zu den folgenden Bereichen:

I. Wer bist du?

II. Gewissheit - Ungewissheit

III. Zwischen den Stühlen - Grundschullehrerin oder Erzieherin?

- IV. Motivation
- V. Zertifikat Qualifizierungsprogramm - Verbeamtungsurkunde
- VI. Pädagogische Zusammenarbeit
- VII. Gutes Team - Gutes Kollegium
- VIII. Arbeiten in der Kita ist "gesünder" als Arbeiten in der Grundschule
- IX. Belastungen
- X. Fazit

Vor Beginn der Interviews wurden im Oktober 2016 zwei Probeinterviews durchgeführt, um die ungefähre Gesprächsdauer feststellen und mögliche unverständliche Frageformulierungen verbessern zu können. Aufgrund der Analysen der Pretests, in denen ein Erzieher und eine Grundschullehrerin befragt wurden, wurden noch einmal einzelne Fragen aus dem Interviewleitfaden gestrichen, da die Interviewdauer sonst zu lange gewesen wäre und sich der Inhalt der Fragen und Antworten mit anderen überschneidet bzw. deckt (vgl. Diekmann, 2009, S. 193 ff.). Die Interviews dauerten insgesamt zwischen 40 und 70 Minuten und wurden mit zwei Diktiergeräten aufgenommen.

Während der Interviews wurde versucht, das Gesagte auf der Metaebene zu reflektieren und Rückfragen zum Gesagten zu stellen. Nach Abschluss der einzelnen Themenbereiche wurden die Aussagen der Grundschullehrkräfte zusammengefasst und entsprechende Schlüsse gezogen. Auf diese Methode verweisen auch Bauer et al.:

"Der Interviewer sollte z.B. nach Abschluss eines Themas Schlüsse aus den Aussagen ziehen und Kategorien bilden, was auch Feedback und Bestätigung für den Interviewpartner bedeutet. Eine solche Methode ist hilfreich für die spätere Auswertung, wenn das Interview stark narrativ gestaltet ist. Um den Interviewpartner ungestört erzählen zu lassen, kann sich der Interviewer bei Unklarheiten stichwortartige Notizen machen, um zum Schluss Rückfragen zu stellen. Wichtig ist, dass die Fragen nicht verloren gehen." (Bauer et al., 1996, S. 86)

Bei der persönlichen Befragung der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst wurden forschungsethische Aspekte wie Datenschutz, Anonymisierung, Vertraulichkeit sowie der Schutz der Befragten besonders beachtet und den Befragten im Gespräch auch noch einmal zugesichert (vgl. Friebertshäuser, 2013, S. 452).

3.2.3. Transkription

Die Auswertung des Datenmaterials beginnt mit der Transkription der aufgezeichneten Interviews. Durch die Form der Transkription bestimmt der Forscher schon die Möglichkeiten der Auswertung mit. Transkripte spiegeln aber nicht die aufgezeichneten Daten oder die Gesprächssituationen wider, sondern stellen eine spezifische wissenschaftliche Konstruktion dar und können sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Langer, 2013, S. 515 ff.).

"Transkripte sollen mündliche Rede und das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache verfügbar machen. (...) Beim Transkribieren werden die gesprochenen Worte bzw. Wortfolgen, eventuell auch die lautliche Gestaltung sowie die die

Rede begleitenden nicht-sprachlichen Gesten oder Handlungen verschriftet." (Langer, 2013, S. 515/516)

Besonders der "Grad an Detailliertheit und der Fokus der Aufmerksamkeit wird wesentlich durch den Forschungsgegenstand, die Ziele und Fragen bestimmt." (Langer, 2013, S. 517) Nach Langer wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung aufgrund des Forschungsinteresses sowie zugunsten der Einfachheit und einer besseren Lesbarkeit auf aufwendige Notationssysteme oft verzichtet (vgl. Meuser & Nagel, 2013, S. 466, S. 521). Nachdem bei den durchgeführten Experteninterviews eine zu präzise Wiedergabe des gesprochenen Wortes nicht zielführend erschien und gleichzeitig nicht auf parasprachliche und dialektbezogene Elemente verzichtet werden sollte, wurden auch bei der vorliegenden Studie als Transkriptionskriterien die Komplexität sowie die Les- und Bearbeitbarkeit in den Vordergrund gestellt; dafür wurden die Interviews nicht nur in Ausschnitten sondern komplett transkribiert. In Anlehnung an die Einteilung von Kowal und O'Connell (2000, S. 441) wurde für die Transkripte hauptsächlich die Standardorthografie verwendet, die das Transkribieren und die Lesbarkeit erleichtert; auch die orthografische Zeichensetzung wurde beibehalten. Je nach Ausprägung der Dialektfärbung wurde jedoch auf die literarische Umschrift zurückgegriffen und umgangssprachliche Feinheiten wurden beibehalten (z.B. gehts, des). Pausenfüllende Ausdrücke (z.B. "ähm") wurden ebenfalls transkribiert um das Nachdenken zu signalisieren. Im Abgleich mit der relevanten Literatur (vgl. Langer, 2013, S. 523, Deppermann, 2008, S. 44, Bauer et al., 1996, S. 88) wurden folgende Transkriptionsregeln festgelegt:

I:	Interviewerin (Stefanie Leufer)
A (GS):	Person A (arbeitet derzeit in einer Grundschule)
B (Kita):	Person B (arbeitet derzeit in einer Kindertagesstätte)
T	Träger
E	Einrichtung
F	Firma
O	Ort
P	Person
(lacht)	Parasprachliche oder nonverbale Äußerungen, körperliche Aktionen
...	Kurze Pause
[...]	Beschreibung der Situation außerhalb des Interviews, Anmerkung der Verfasserin
"..."	Fragen / Items vorgelesen

Tab. 3: Übersicht über die Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)

Um die Anonymität der befragten Personen zu gewährleisten, wurden zunächst Pseudonyme nach dem Alphabet vergeben, in Klammern wurde jedoch zur besseren Verständlichkeit und einfacheren Interpretation des Gesagten das aktuelle Tätigkeitsfeld (GS für Grundschule bzw. Kita für Kindertagesstätte) eingefügt. Auch die Orte und pädagogischen Einrichtungen, die die befragten Grundschullehrkräfte in den Interviews nannten, wurden anonymisiert (z.B. Ort A, Kita A) (vgl. Langer, 2013, S.

518 f.). Zusätzlich zu den eigentlichen Transkripten wurde zu jedem Interview auf einem gesonderten Blatt ein Transkriptionskopf ausgefüllt, auf dem direkt nach den Interviews jeweils folgende Punkte vermerkt wurden:

- das Pseudonym
- Datum des Interviews
- Dauer des Interviews
- Ort des Interviews
- Angaben zur interviewten Person (Geschlecht, Alter, Jahr der Teilnahme)
- weitere relevante Informationen
- kurze Schilderung der Interviewsituation und des Gesprächsverlaufs (z.B. Störungen)
- Gespräche vor bzw. nach der Aufnahme (vgl. Langer, 2013, S. 521 f.)

3.2.4. Auswertung: Methoden und Gütekriterien

Nach der Transkription aller Interviews erfolgte die Auswertung. Nach Mayring steht bei der kommunikationswissenschaftlichen Textanalyse die Inhaltsanalyse im Zentrum. Dabei ist der entscheidende Punkt, "die Zuordnung von Kategorien zu Textmaterialstellen so genau mit inhaltsanalytischen Regeln zu fassen, dass eine intersubjektiv eindeutige Zuordnung möglich wird." (Mayring & Brunner, 2013, S. 328)

"Die beschriebene Strategie lässt sich als "inhaltsanalytisch" einordnen. Wilfried Bos und Christian Tarnai unterscheiden zwei inhaltsanalytische Verfahrensweisen: die "hermeneutisch-interpretierende" und die "empirisch-erklärende" Inhaltsanalyse. Gemäß dieser Einteilung ist die hier vorgestellte Auswertungsstrategie eine Form der qualitativen Analyse, die als Mischform zwischen diesen Zugangsweisen verstanden werden kann (vgl. Bos/Tarnai 1989 S. 2, 7). Im Unterschied zu sequenziellen Techniken, die nacheinander jede Interview-Sequenz für sich interpretieren, um die Texte nicht "auseinander zu reißen" und um texteigene Strukturen zu erkennen (...) handelt es sich hier um Techniken, die das Material nach Themen oder Einzelaspekten ordnen und thematisch zusammenfassen. Solche Themen und Aspekte werden im Folgenden als Auswertungskategorien bezeichnet." (Schmidt, 2013, S.473/474)

Meuser und Nagel sehen das Experteninterview als Verfahren der qualitativ-interpretativen Sozialforschung. Die Auswertung von Experteninterviews orientiert sich an thematischen, inhaltlich zusammengehörenden Einheiten (vgl. Bohnsack, 2003, Meuser, 2003, Meuser & Nagel, 2013, S. 468).

"Es ist der gemeinsam geteilte institutionell-organisatorische Kontext der Expertinnen, der die Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitgehend sichert; darüber hinaus wird Vergleichbarkeit gewährleistet durch die leitfadenorientierte Interviewführung. Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der Expertinnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren." (Meuser & Nagel, 2013, S. 466)

So waren auch bei der Auswertung der Interviews die Hauptkategorien bereits durch den Bilderleitfaden festgelegt. Beim ersten Durchgehen der transkribierten Interviews wurden deshalb die Interviewpassagen den einzelnen Fragen zugeordnet, die Antworten thematisch zusammengefasst und

kodiert. In einem weiteren Schritt wurden die Antworten der Befragten auf die einzelnen Leitfadepunkte verglichen, Gemeinsamkeiten und Differenzen festgestellt und weitere Kategorien gebildet.

"Der Prozess der Kategorienbildung impliziert einerseits ein Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs." (Meuser & Nagel, 2013, S. 467)

Bei wissenschaftlichen Untersuchungen können die Auswertungskategorien häufig nicht ausschließlich vor der Erhebung festgelegt werden, sondern ergeben sich erst aus dem erhobenen Material; dies hängt mit dem Anspruch der Offenheit zusammen, der der qualitativen Forschung zugrunde liegt (vgl. Schmidt, 2013, S. 474). Die Ergebnisse des thematischen Vergleichs und die verallgemeinernden Rückschlüsse wurden immer wieder an den Interviewpassagen auf Triftigkeit, Vollständigkeit und Validität geprüft (vgl. Meuser & Nagel, 2013, S. 467). Für die Auswertung nennt Mayring (1993, S. 98) folgende Möglichkeiten zur Typenbildung: Idealtypen, besonders häufige / seltene Fälle als Typen, Extremtypen und Fälle von besonderem theoretischem Interesse als Typen.

Zusätzlich zur Erstkodierung wurden die Interviews im Rahmen der Auswertung unabhängig davon auch ein zweites Mal kodiert; als Zweitkodiererin fungierte eine erfahrene Sozialpädagogin und Erzieherin, die auch über Erfahrungen im Grundschulbereich verfügt. Im Anschluss an die beiden Kodierungen wurden die Ergebnisse von beiden Kodiererinnen abgeglichen und diskutiert, sodass für alle ungleichen Passagen jeweils eine eindeutige Interpretation gefunden werden konnte.

Bei der Auswertung der vorliegenden Studie sollte nicht der Erfolg des Qualifizierungsprogramms durch eine Evaluation überprüft werden, sondern das Ziel lag in der Darstellung der Auswirkungen auf den Lebenslauf der einzelnen TeilnehmerInnen; aus diesem Grunde wurde keine Kontroll- bzw. Vergleichsgruppe von Personen festgelegt. Bei der Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen sollten folgende drei Arten von Fehlerquellen beachtet werden:

1. *"Befragtenmerkmale (soziale Erwünschtheit, Response-Set, „Meinungslose“),*
2. *Fragemerkmale (Frageformulierung, Frageposition, Effekt von Antwortkategorien),*
3. *Merkmale des Interviewers und der Interviewsituation (Interviewermerkmale, Anwesenheit Dritter, Interviewsituation)." (Diekmann, 2009, S. 447)*

Die meisten Fragen - sowohl im Fragebogen als auch in den Interviews - waren Retrospektivfragen und bezogen sich auf das Qualifizierungsprogramm, eine in der Vergangenheit liegende Weiterbildungsmaßnahme; die Befragten mussten sich also zum Zeitpunkt der Erhebung an die Qualifizierung zurückerinnern, was nur mit einem entsprechenden Erinnerungsvermögen geleistet werden kann (vgl. Diekmann, 2009, S. 312 f.). Da die Interviews alle auf freiwilliger Basis erfolgten, ist davon auszugehen, dass die befragten TeilnehmerInnen insgesamt aufgeschlossener gegenüber dem Qualifizierungsprogramm und einer Tätigkeit im Erziehungsdienst sind bzw. waren, allgemein motivierter sind und ihre Tätigkeit stärker reflektieren als die Grundgesamtheit aller TeilnehmerInnen der Qualifizierungsprogramme; es ist also vermutlich zu einer Selbstselektion gekommen (vgl. Diekmann, 2009, S. 342). Dies könnte eventuell zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt haben.

"Bei der Überprüfung der Wirksamkeit von Weiterbildungen muss beachtet werden, dass die Teilnehmer gegenüber dem Thema und der Zielsetzung der Maßnahme positiv eingestellt sind, so dass der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und daraus resultierenden Folgen nicht zwangsläufig auf kausalen Effekten der Weiterbildung beruhen muss." (Becker & Hecken, 2008, S. 152)

Der positive Effekt einer Weiterbildung kann also auch daraus resultieren, dass die TeilnehmerInnen des Programms motivierter und besser qualifiziert waren, möglicherweise auch ohne die Fortbildung bessere Beschäftigungschancen gehabt hätten und Drittfaktoren das Ergebnis beeinflussten. So sind für die Beurteilung von kurz- oder langfristigen Weiterbildungseffekten Längsschnittstudien notwendig, wobei nur schwer abzuschätzen ist, wie lange es dauert, bis die Wirkung der Weiterbildung einsetzt und wann und wie lange das in der Weiterbildung erworbene neue Wissen umgesetzt wird (vgl. Becker & Hecken, 2008, S. 154).

Sowohl äußere Merkmale wie Geschlecht, Kleidung und Alter der Interviewer als auch das Verhalten haben ebenfalls Einfluss auf die Antworten der Befragten, wobei nach Reinecke (1991) die Ergebnisse umso weniger verzerrt sind, je geringer die soziale Distanz zwischen Interviewern und Befragten ist (vgl. Diekmann, 2009, S. 466). Da die Interviewerin der vorliegenden Studie selbst am Qualifizierungsprogramm teilgenommen hat und so mit den Befragten auf Augenhöhe sprechen konnte, war dieser Effekt hier vermutlich weniger stark ausgeprägt. Trotz dem Versuch einer neutralen Interviewtechnik könnte es bei der Durchführung der Interviews aber zu einem Versuchsleitereffekt gekommen sein, da die Fragen nicht vorformuliert waren, sondern von der Interviewerin spontan zum jeweiligen Gesprächsinhalt passend gestellt wurden. Mimik, Gestik, Körpersprache sowie eventuelle Erwartungen und unbewusste Reaktionen der Interviewerin könnten von den befragten Personen als Signale der Zustimmung oder Ablehnung interpretiert worden sein und zu Verzerrungen der Antworten geführt haben (vgl. Diekmann, 2009, S. 65 f., S. 439, S. 458). Teilweise wurden von der Interviewerin absichtlich sogenannte "weiche" Elemente durch zustimmende Reaktionen eingebaut, um bei den Interviewten Gesprächshemmungen abzubauen, das Gespräch zu unterstützen und zu weiteren Antworten zu ermuntern (vgl. Diekmann, 2009, S. 440). Auch die Interviewsituation kann Einfluss auf die Antworten haben - hier wird besonders die Anwesenheit Dritter genannt (vgl. Diekmann, 2009, S. 468), wobei bei den hier geführten Interviews die Befragten den Ort der Befragung selbst festlegten und so selbst über die Anwesenheit Dritter bestimmen konnten (z.B. im Café die Bedienung, im Lehrerzimmer andere ErzieherInnen, zu Hause niemand).

Ein weiterer Aspekt, der die TeilnehmerInnen beeinflussen könnte, ist das Wissen um die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Forschungsstudie; dies könnte zu einer Einstellungs- bzw. Verhaltensänderung geführt haben, was als Hawthorne-Effekt oder Verzerrung durch Reaktivität bezeichnet wird (vgl. Diekmann, 2009, S. 342). Allgemein antizipieren Befragte durchaus, welche Ziele eine Untersuchung verfolgt und beziehen ihre Antworten auf diese Vermutungen. Da die Interviewerin eine Interview-Teilnehmerin bereits von der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm kannte, könnte dies eventuell "erwünschte Antworten" begünstigt und die Ergebnisse im positiven Sinn verfälscht haben (vgl. Friebertshäuser, 2013, S. 452). Je heikler eine Frage aus der Sicht der Befragten ist und je unsicherer sich die Person bezüglich der richtigen Antwort ist, desto stärker ist der Effekt der sozialen

Erwünschtheit. Um diesen Effekt zu reduzieren, wurden möglichst neutrale Frageformulierungen gewählt (vgl. Diekmann, 2009, S. 449).

"Die Antwortreaktionen können verzerrt werden zum einen durch eine oder mehrere Fremddimensionen, zum anderen durch den Faktor soziale Erwünschtheit. Mit sozialer Erwünschtheit wird die Tendenz umschrieben, das tatsächliche Verhalten oder die eigene Meinung in Richtung auf das sozial erwartete Verhalten oder die sozial erwünschte Meinung zu verzerren. Dies muss nicht unbedingt bewusst geschehen." (Diekmann, 2009, S. 443)

Die Kenntnis des "Auftraggebers" - in diesem Fall das Wissen um die Organisation durch das pädagogische Institut der Landeshauptstadt München und den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität - könnte zu sogenannten "Sponsorship-Effekten" geführt haben, die Antworten könnten also positiv beeinflusst sein, um eine weitere Durchführung des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" herbeizuführen (vgl. Diekmann, 2009, S. 470). Verzerrungen könnten auch durch das Problem der selektiven Wahrnehmung aufgetreten sein; so werden besonders solche Aspekte wahrgenommen, die "liebgewonnene Vorurteile und Hypothesen bestätigen." So spielt der Effekt der "sich selbst erfüllender Prognosen" (selffulfilling prophecy) auch bei der Bestätigung von Vorurteilen und Alltagshypothesen eine Rolle. Andere Aspekte werden auch subjektiv unterschiedlich als wahr bewertet, sodass eine verzerrte Antwort keineswegs als Lüge empfunden werden muss (vgl. Diekmann, 2009, S. 55 f., S. 444).

Neben Effekten der Frage- und Antwortformulierung hat auch die Position der Fragen im Fragebogen eine Auswirkung auf die Antworten, Fragen könnten durch den Fragereiheneffekt (auch Fragekontexteffekt, Positionseffekt genannt) auf andere Fragen "ausstrahlen" (Halo-Effekt). Besonders deutlich treten solche Positionseffekte bei Fragen nach der Zufriedenheit auf. So werden Fragen nach der allgemeinen Lebenszufriedenheit als relativ unzuverlässig eingeschätzt, da die Antwort stark von der aktuellen Situation, momentanen Stimmung und Befindlichkeit der Befragten beeinflusst wird (vgl. Diekmann, 2009, S. 465). In der vorliegenden Studie wurde bei der Auswertung der Pretests und der Überarbeitung des Interviewleitfadens besonders auf die Vermeidung dieser Effekte geachtet. Diekmann fasst mögliche Antwortverzerrungen im Interview in folgender Grafik zusammen (2009, S. 471):

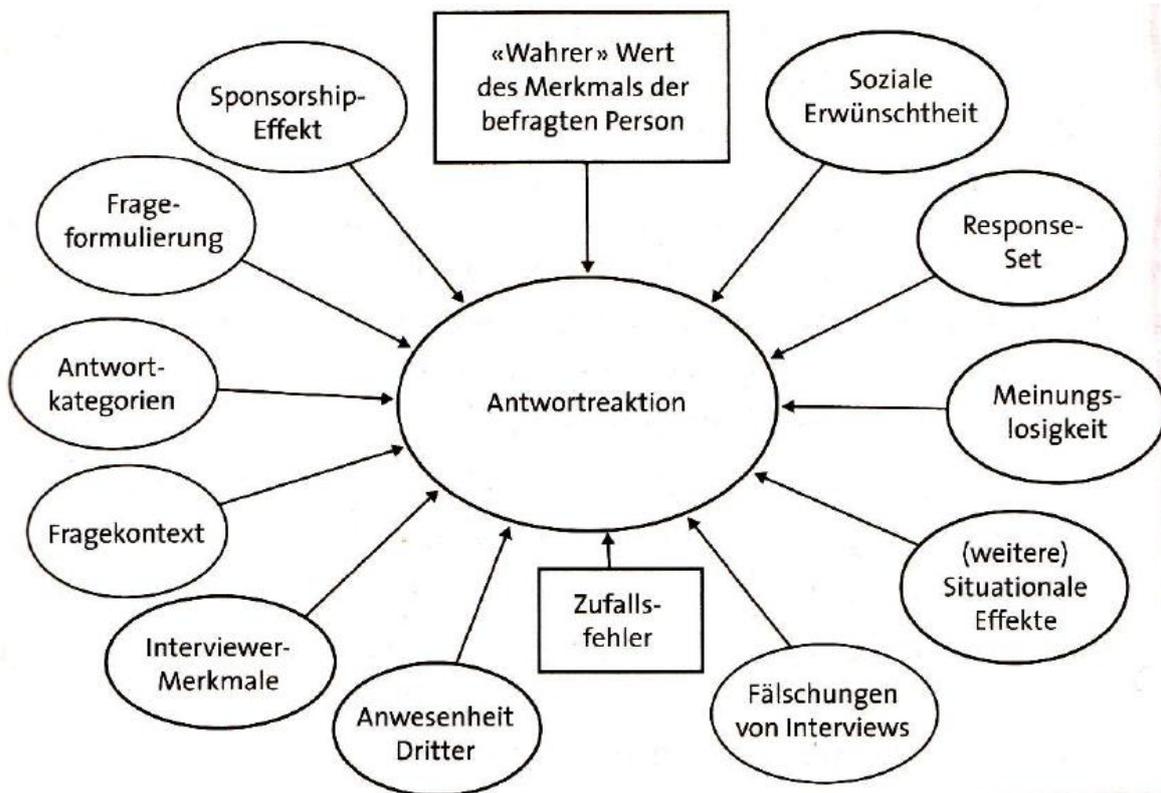


Abb. 38: Überblick über mögliche Antwortverzerrungen in Interviews nach Diekmann (2009, S. 471)

Aus den Antworten auf die Fragen des Interviewleitfadens ergaben sich Informationen über die Berufsbiografie, die Grundhaltung und Arbeitsmotivation sowie das berufliche Selbstverständnis, die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen sowie Probleme und Belastungen bei der Tätigkeit in Grundschule und Erziehungsdienst. Nach Bauer et al. sind dies "Faktoren, die zum Professionalisierungsprozess beitragen oder ihn verhindern." (Bauer et al., 1996, S. 85)

3.3. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie basiert auf einem Methodenmix von einer quantitativen Fragebogenerhebung in Kombination mit qualitativen Interviews. In beiden Erhebungsmethoden wurden Aspekte der Berufsbiografie, der unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, des beruflichen Selbstverständnisses sowie der beruflichen Zufriedenheit der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" abgefragt.

Neben einigen selbst entwickelten Items und Fragen enthielt der Fragebogen auch Teile aus dem Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters, den Commitment-Skalen, der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala sowie Items aus der AQUA-Studie und des DIPF-SEL-Projekts; einzelne Ausschnitte sind auch ähnlich aufgebaut wie der Lehrerfragebogen des isb Bayern zur Evaluation der bayerischen Schulen (ISB Lehrerfragebogen). Den Fragebogen bearbeiteten insgesamt 40 der 117 TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms.

Um detailliertere Informationen über die untersuchten Aspekte zu erhalten und Erklärungen für noch offene Fragen zu finden, wurden im Anschluss an die Fragebogenerhebung mit 9 TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms zusätzlich leitfadengestützte Experteninterviews geführt und ausgewertet. Der Leitfaden bestand dabei aus 10 Bildkarten mit Stichpunkten, über die in den Interviews gesprochen wurde.

Wie oben dargestellt wurde versucht, möglichst viele Fehlerquellen zu vermeiden und auszuschalten, sowie die Gütekriterien für Fragebogenerhebungen und Interviews zu beachten. Besonders Objektivität, Reliabilität und Validität wurden vor Beginn der Untersuchungen noch einmal überprüft und verbessert, um möglichst aussagekräftige Daten zu erhalten; außerdem wurden die Interviews von einer Zweitkodiererin bearbeitet, die Ergebnisse besprochen, verglichen und überarbeitet.

4. Vorstellung der empirischen Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt dieser Arbeit werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie dargestellt. Die Aussagen der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst aus den Interviews ergänzen und erweitern dabei die Resultate der quantitativen online-Befragung. Neben Aussagen zur Berufsbiografie werden auch unterschiedliche Fragen zur beruflichen Werthaltung, zu den verschiedenen Arbeitsbedingungen in Grundschule und Kindertagesstätte, zum beruflichen Selbstverständnis der TeilnehmerInnen nach der Zusatzqualifikation sowie zum selbst eingeschätzten beruflichen Erfolg analysiert. Da - wie im Folgenden näher ausgeführt - 40 der insgesamt 117 Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst an der Befragung teilnahmen, sind die Analysen zwar im Sinne der Statistik nicht repräsentativ für die Gesamtheit der TeilnehmerInnen, jedoch ist anzunehmen, dass sie wesentliche Tendenzen widerspiegeln, die für die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst insgesamt zutreffen.

4.1. Berufsbiografie

Das Ziel des Qualifizierungsprogramms lag in der Gewinnung von zusätzlichen pädagogischen Fachkräften für den Erziehungsdienst sowie der Eröffnung einer weiteren Berufstätigkeit für Grundschullehrkräfte, die keine Stelle im staatlichen Schuldienst bekommen hatten. Welche Auswirkungen die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm tatsächlich auf die Berufsbiografie der teilnehmenden Grundschullehrkräfte hatte, wurde im Fragebogen und in den Interviews erfragt.

4.1.1. Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die Auswertung der Fragen zur Berufsbiografie in Kombination mit den personenbezogenen Daten ergibt, dass die befragten TeilnehmerInnen bei der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms durchschnittlich 31 Jahre alt waren (31,5 Jahre, StD = 5,60, N = 39), wobei die jüngste TeilnehmerIn 25 Jahre und die älteste 50 Jahre alt war. Privat sind 7 TeilnehmerInnen (17,5 %, N = 40) zum Zeitpunkt der Befragung ledig, die übrigen 33 (82,5 %) haben einen festen Partner. 22 Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst haben eigene Kinder, wobei 13 (32,5 %, N = 40) TeilnehmerInnen ein Kind und 9 (22,5 %) zwei Kinder haben; etwas weniger als die Hälfte der AbsolventInnen (18 Personen, 45 %, N = 40) hatten zum Zeitpunkt der Befragung noch keine eigenen Kinder.

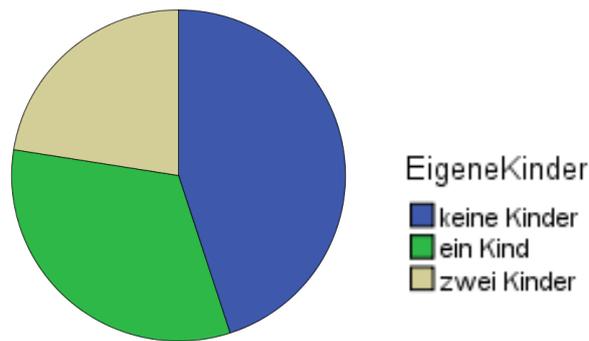


Abb. 39: TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms mit eigenen Kindern (eigene Darstellung)

Durchschnittlich drei bis vier Jahre (3,85, StD = 5,00, N = 39) nach dem zweiten Staatsexamen haben die Grundschullehrkräfte die Zusatzqualifikation absolviert, wobei die Dauer weit gestreut ist: eine Grundschullehrerin begann mit dem Qualifizierungsprogramm direkt im Anschluss an das Staatsexamen, eine andere erst 24 Jahre nach dem Staatsexamen. Die Wartezeit von 5 Jahren oder mehr spielt hierbei eine wichtige Rolle, da diese TeilnehmerInnen bereits von der Warteliste des Kultusministeriums gestrichen wurden und somit keine direkte Chance mehr auf eine Verbeamtung im staatlichen Schuldienst haben. So gingen 9 AbsolventInnen (23,1 %, N = 39) länger als 5 Jahre einer anderen Tätigkeit nach und standen somit schon nicht mehr auf der Warteliste, als sie am Qualifizierungsprogramm teilnahmen, 31 Grundschullehrkräfte (77,5 %, N = 40) waren zum Zeitpunkt des Qualifizierungsprogramms noch auf der Warteliste des Kultusministeriums. 14 der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst (35 %, N = 40) verzichteten schon einmal auf die Einstellung in den staatlichen Schuldienst, wobei aus der Fragestellung leider nicht hervorging, ob dies nur für das folgende Schuljahr zutraf oder für die komplette Einstellung in den Schuldienst. Zwei TeilnehmerInnen (5 %) beantworteten diese Frage nicht, 24 AbsolventInnen (60 %) gaben keine Verzichtserklärung gegenüber dem Kultusministerium ab.

Aktuelle Tätigkeit

Nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" nahmen von den 40 per Fragebogen befragten GrundschullehrerInnen alle eine Erwerbstätigkeit auf und alle arbeiteten in einem pädagogischen Beruf. Zum Zeitpunkt der Befragung waren 30 (75 %) von ihnen berufstätig, die übrigen 10 (25 %) befanden sich in Mutterschutz oder Elternzeit.

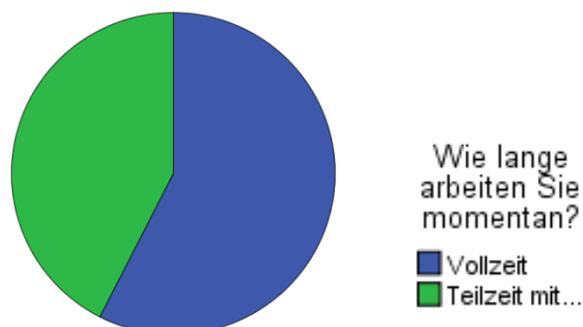


Abb. 40: Arbeitszeit der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)

23 Befragte (57,5 %) arbeiteten zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung in Vollzeit, 17 Befragte (42,5 %) in Teilzeit, wobei die Stundenzahl pro Woche zwischen 10 Wochenstunden (als LehrerIn in der Grundschule ohne Klassenleitung) und 33 Wochenstunden (als ErzieherIn als Gruppenleitung im Kindergarten) variierte. Die Arbeitszeit der AbsolventInnen, die in der Grundschule arbeiteten (11 Vollzeit, 57,9 % und 8 Teilzeit, 42,1 %) und die im Erziehungsdienst arbeiteten (12 Vollzeit, 57,1 % und 9 Teilzeit, 42,9 %) unterschieden sich dabei nicht. Eine Grundschullehrerin ist mit 6 Wochenstunden in der Grundschule und mit weiteren 19,5 Wochenstunden in einer Kindertagesstätte tätig. Die Beschäftigungsdauer - Vollzeit oder Teilzeit ist abhängig von der Frage nach eigenen Kindern: alle in Teilzeit arbeitenden TeilnehmerInnen haben mindestens ein eigenes Kind.

10 Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst (25 %, N = 40) waren zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Einrichtung beschäftigt, in der sie schon während dem Qualifizierungsprogramm gearbeitet hatten, 30 TeilnehmerInnen (75 %) haben inzwischen den Arbeitgeber gewechselt.

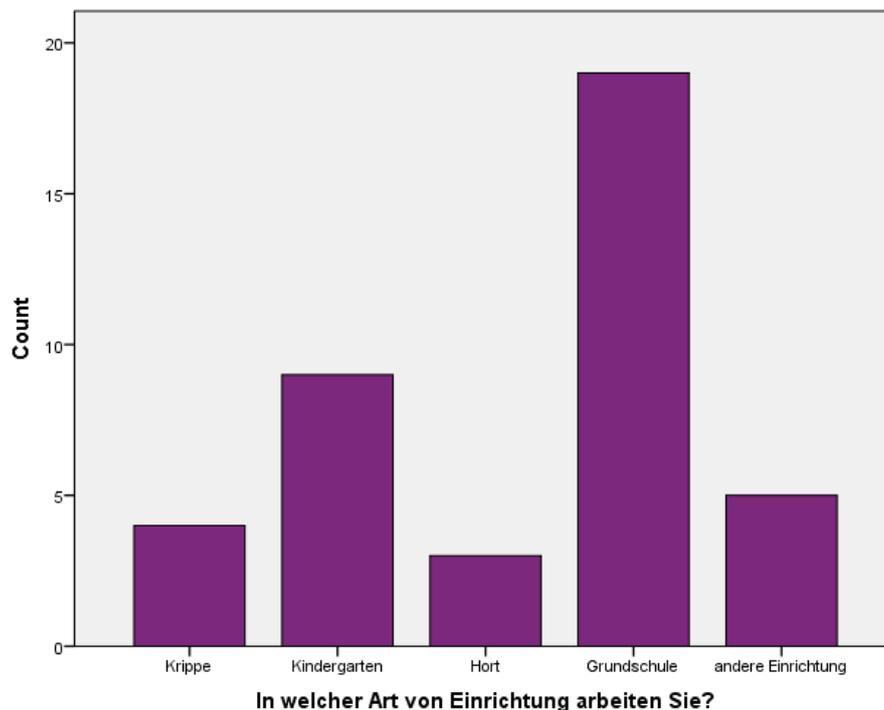


Abb. 41: Aktuelles Berufsfeld der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)

Im Frühjahr 2016 arbeiteten insgesamt 52,5 % der Befragten in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen: 10 % (4 Befragte, N = 40) der per Fragebogen Befragten in einer Krippe, 22,5 % (9 Befragte) in einem Kindergarten, 7,5 % (3 Befragte) in einem Hort und 12,5 % (5 Befragte) in anderen außerschulischen pädagogischen Einrichtungen. Insgesamt sind also drei, vier oder fünf Jahre nach der erfolgreichen Absolvierung des Qualifizierungsprogramms immer noch etwas mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt, der größte Teil von ihnen als ErzieherInnen als Gruppenleitung oder ohne Gruppenleitung. Von den vier TeilnehmerInnen, die "Sonstiges" angaben ist eine TeilnehmerIn Springkraft in einer pädagogischen Einrichtung und zwei arbeiten als stellvertretende Leitungen von pädagogischen Einrichtungen.

Knapp die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte (47,5 %) sind in den Schuldienst zurückgekehrt, 14 AbsolventInnen (35 %, N = 40) leiteten zum Zeitpunkt der Befragung eine eigenen Klasse, 4 (10 %) waren ergänzende Lehrkräfte an Schulen, 2 (5 %) mobile Reserve. Eine der TeilnehmerInnen, die "Sonstiges" angekreuzt hat, arbeitete als Erzieherin in einer pädagogischen Einrichtung als sie in Mutterschutz ging und während der Elternzeit verbeamtet wurde.

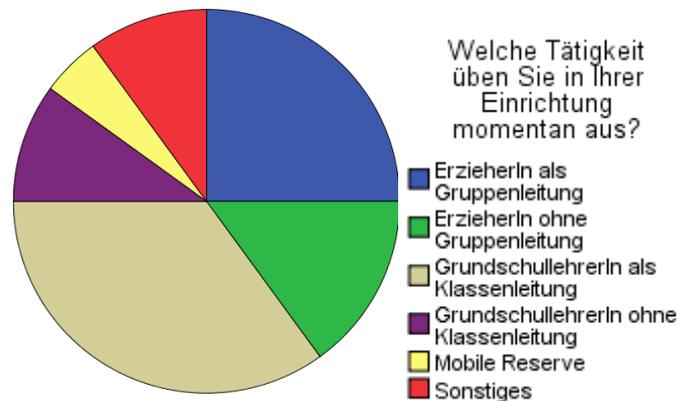


Abb. 42: Aktuelle Tätigkeit der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)

Im Anschluss an die Absolvierung des Qualifizierungsprogramms arbeiteten zunächst alle befragten TeilnehmerInnen noch weiter in einer Kindertagesstätte:

- In Kindertagesstätten arbeiteten die befragten TeilnehmerInnen zusätzlich zum Qualifizierungsprogramm durchschnittlich etwas mehr als zweieinhalb Jahre (2,80, StD = 1,34, N = 40), wobei die kürzeste Zeit ein halbes Jahr und die längste Zeit 6 Jahre betrug.
- In der Grundschule arbeiteten 18 TeilnehmerInnen (45 %, N = 40) bis zum Zeitpunkt der Befragung nur während des Referendariats, 22 TeilnehmerInnen (55 %) arbeiteten zusätzlich zum Referendariat im Durchschnitt etwas mehr als dreieinhalb Jahre (3,67, StD = 4,97, N = 21) in Grundschulen, wobei die kürzeste Zeit ein halbes Jahr und die längste Zeit 24,5 Jahre betrug. Während dieser Zeit waren die Arbeitsstellen und Arbeitsbedingungen sehr unterschiedlich: neben den GrundschullehrerInnen, die Beamtenverträge auf Probe erhielten, arbeiteten auch einige als angestellte LehrerInnen mit befristeten oder unbefristeten Verträgen, in Privatschulen oder als Religionslehrerin.

Befragt nach den Gründen für die Rückkehr vom Erziehungsdienst in den Schuldienst führten 13 GrundschullehrerInnen (68,4 %, N = 19) die Verbeamtung als Hauptgrund an, 6 Befragte (31,6 %) nannten andere Gründe: eine Teilnehmerin wollte unbedingt zurück in den Schuldienst, für zwei GrundschullehrerInnen waren unbefristete Verträge als Angestellte im Schuldienst lukrativer als die Arbeit in der Kindertagesstätte, eine Grundschullehrerin nannte Probleme mit einer Arbeitskollegin als Wechselgrund, eine weitere schlechte Arbeits- und Teambedingungen bei der Stadt München und eine Grundschullehrerin gab an, einen höheren Anspruch an sich selbst zu haben und deshalb lieber in der Grundschule zu arbeiten.

Der durchschnittliche Arbeitsweg der im Erziehungsdienst tätigen Befragten beträgt 10,4 Kilometer, die Lehrkräfte, die in die Schule zurückgekehrt sind, legen durchschnittlich 17,8 Kilometer auf ihrem

Weg zur Arbeit zurück, wobei zwischen dem Minimum von 0,5 Kilometern (jeweils eine Grundschullehrerin, eine Erzieherin in der Krippe und eine Erlebnispädagogin) bis zum Maximum von 300 Kilometern (eine unbefristet angestellte Grundschullehrerin) ein großer Unterschied besteht.

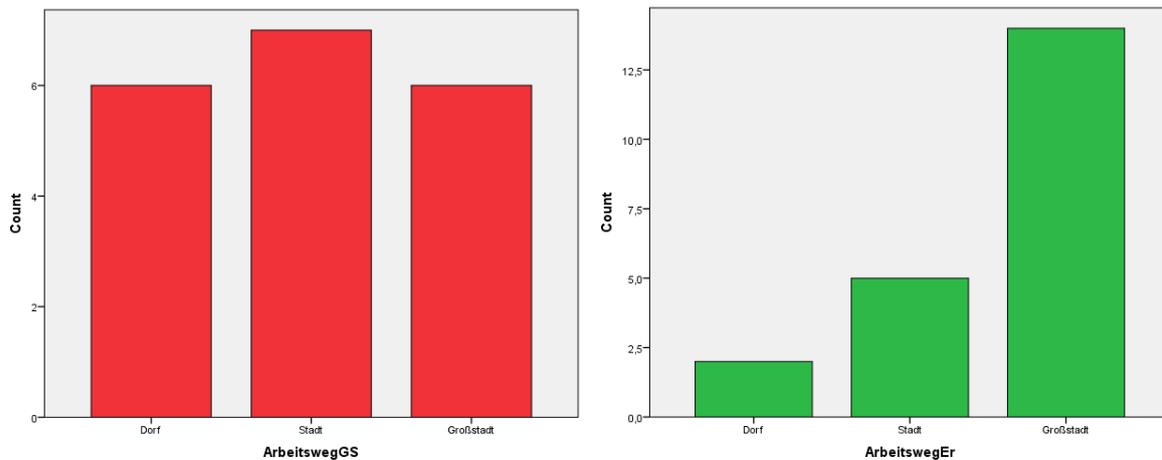


Abb. 43: Durchschnittlicher Arbeitsweg der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)

Wie der Vergleich der Grafiken zeigt, verteilten sich die Arbeitsstätten der GrundschullehrerInnen, die in einer Grundschule arbeiten, relativ gleichmäßig auf Dorf (6 Stück, 28,6 %, N = 19), Stadt (7 Stück, 33,3 %) und Großstadt (6 Stück, 28,6 %). Grundschullehrkräfte, die weiterhin im Erziehungsdienst tätig waren, arbeiteten jedoch deutlich häufiger in Großstädten (14 Stück, 66,7 %, N = 21) als in Städten (5 Stück, 23,8 %) oder Dörfern (2 Stück, 9,5 %).

Absolvierung des Qualifizierungsprogramms

Von der Qualifizierungsmaßnahme "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" erfuhren die TeilnehmerInnen der Fragebogenerhebung aus unterschiedlichen Quellen:

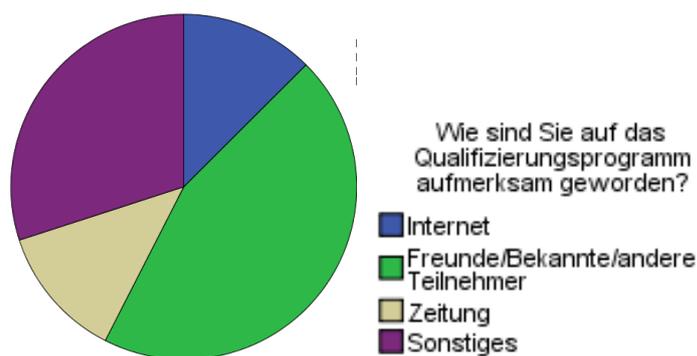


Abb. 44: Mögliche Informationsquellen über das Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)

18 TeilnehmerInnen (45 %, N = 40) hörten von Freunden, Bekannten oder anderen TeilnehmerInnen vom Qualifizierungsprogramm, jeweils 5 TeilnehmerInnen (12,5 %) lasen im Internet und 5 TeilnehmerInnen (12,5 %) in der Zeitung davon und weitere 12 TeilnehmerInnen erfuhren aus sonstigen Quellen von der Fortbildungsmaßnahme; als solche wurden das Seminar (3-mal), die Kindergartenleitung, die Eltern in der Kindertageseinrichtung, die Regierung von Schwaben, ein Schreiben vom Kul-

tusministerium, das Landratsamt, der Personalchef der Stadt, das Arbeitsamt, das Radio und ein U-Bahn-Werbe-Video genannt. Auf die Frage, warum sie am Qualifizierungsprogramm teilnahmen, gaben 55 % der Befragten (22 Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst, N = 40) die drohende oder bestehende Arbeitslosigkeit an, 35 % (14 Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst) hatten Interesse an einem anderen Arbeitsfeld, nämlich dem der Kindertageseinrichtungen, und 10 % (4 Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst) nannten die Frustration in ihrem bisherigen Arbeitsfeld - der Grundschule - als Begründung.

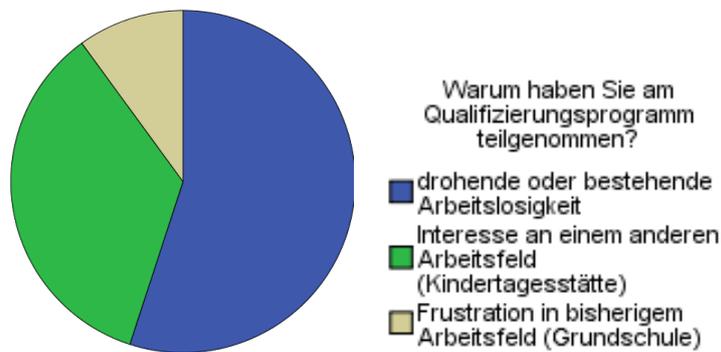


Abb. 45: Gründe für die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)

Die Frage, ob das Qualifizierungsprogramm eine Voraussetzung für die aktuelle Tätigkeit war und ob der derzeitige Arbeitgeber die Zusatzqualifikation nutzt, muss differenziert ausgewertet werden. Obwohl einige GrundschullehrerInnen im Erziehungsdienst arbeiten, gaben sie an, dass das Qualifizierungsprogramm keine Voraussetzung für ihre Tätigkeit sei; ohne die Zusatzqualifikation könnten sie jedoch nur als pädagogische Ergänzungskraft in den Kindertagesstätten arbeiten. So muss davon ausgegangen werden, dass die Arbeitgeber von allen 21 im Erziehungsdienst arbeitenden Grundschullehrkräften die Weiterbildung zumindest indirekt nutzen, da die Lehrkräfte alle als pädagogische Fachkräfte eingesetzt werden. Speziell genutzt wird die Doppel-Qualifikation der Grundschullehrkräfte in den Kindertagesstätten zusätzlich in folgenden Bereichen:

- ... drei ErzieherInnen sind in Kindergärten KooperationspartnerInnen für die Grundschule, übernehmen die Vorschule und Einschulung zusammen mit der Grundschule,
- ... vier ErzieherInnen arbeiten in Kindergarten und Hort und nutzen die Qualifikation so in ihrer täglichen Arbeit,
- ... zwei ErzieherInnen arbeiten im Tagesheim und nutzen ihre Doppelqualifikation vor allem bei der Betreuung der Hausaufgaben, aber auch im täglichen Umgang mit den Kindern.

Von den 19 LehrerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, gaben zusätzlich 5 (26,3 %, N = 19) an, dass ihre Qualifikation von den Arbeitgebern folgendermaßen genutzt wird:

- ... eine Grundschullehrerin leitet an einer Grundschule eine Arbeitsgemeinschaft, in der Kindergartenkinder mit Schulkindern lesen,
- ... in drei Fällen unterrichten GrundschullehrerInnen in der Schule bzw. im Kindergarten den Vorkurs der Kindergartenkinder und sind KooperationspartnerInnen für den Kindergarten,
- ... eine Grundschullehrerin hat an einer Grundschule die Klassenleitung einer ersten IPS-Ganztagesklasse, die eine enge Kooperation mit dem Tagesheim voraussetzt.

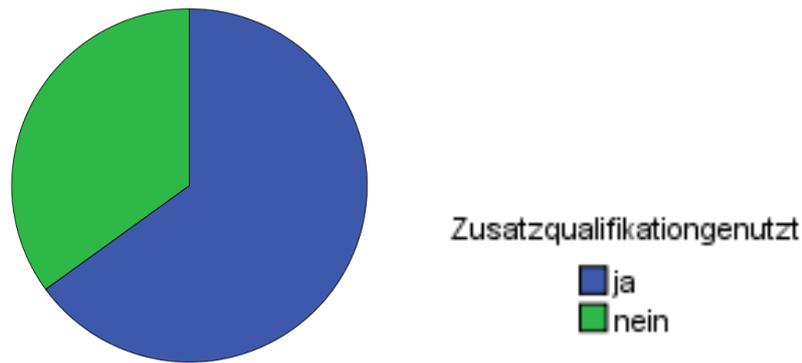


Abb. 46: Verwendung der Zusatzqualifikation bei der aktuellen Tätigkeit (eigene Darstellung)

So wird die Zusatzqualifikation also insgesamt von 26 Befragten (65 %, N = 40) und ihren Arbeitgebern genutzt, 14 Grundschullehrkräfte mit Zusatzqualifikation (35 %) sind als LehrerInnen in die Grundschule zurückgekehrt, ohne dass ihre Zusatzqualifikation genutzt wird.

Neben der Möglichkeit, nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms in den Kindertageseinrichtungen als Fachkraft arbeiten zu können, wurden die TeilnehmerInnen der Maßnahme im Fragebogen auch dazu befragt, welchen Wissens- und Kompetenzzuwachs ihnen die Fortbildung persönlich gebracht hat. Als besonders nützliche Teile des Qualifizierungsprogramms nannten die TeilnehmerInnen folgende Bereiche:

- das Eingehen auf die pädagogischen Unterschiede zwischen Schule und Kindertagesstätte und den Vergleich der Konzepte von Schule und Kita,
- das unterschiedliche Bild vom Kind im sozialpädagogischen Bereich im Vergleich zum schulischen Bereich,
- die Erweiterung der pädagogischen Kenntnisse auf den frühkindlichen Bereich und die Vorstellung der Entwicklungsschritte im Kleinkind- und Kindesalter, besonders auch im Bereich der unter 3-jährigen in der Krippe,
- die rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen der Arbeit in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen (z.B. BEP, BayKiBiG),
- die Durchführung und Auswertung von Beobachtungen mit verschiedenen Beobachtungsinstrumenten,
- die Elternarbeit in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen,
- aber auch sehr häufig die praktische Tätigkeit in der Einrichtung und praktische Anregungen dafür im Seminar (beispielsweise Vorschläge zur Bilderbuchbetrachtung, zur Sprachförderung, zur Vernetzung mit anderen Förderstellen),
- die Stärkung der eigenen Rolle als PädagogIn,
- sowie den Austausch mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und die Absprachen in der pädagogischen Einrichtung mit KollegInnen.

Positiv erwähnt wurde auch, dass bei Bedarf selbst Themen eingebracht werden konnten und somit auch Bereiche behandelt werden konnten, die im Curriculum nicht vorgesehen gewesen wären.

Da die Benennung und Organisation der jeweiligen Anleitung den Trägern bzw. Einrichtungen selbst überlassen war, hätten manche TeilnehmerInnen eine intensivere Begleitung der Praxis durch die

Anleitungen erwartet. Die Vermittlung folgender Bereiche hätten sich die befragten Grundschullehrkräfte zusätzlich gewünscht:

- mehr praxisorientierte Inhalte wie Lieder, Spiele, Fingerspiele, aber auch z.B. den Umgang mit Kindern ohne Deutschkenntnissen,
- Kompetenzen für Gruppenleitungen, wie z.B. den Umgang mit Formularen,
- Kompetenzen als Anleitung einer SPS (z.B. Ablauf einer "klassischen" Erzieherausbildung),
- spezielle Behandlung der Kleinkindpädagogik, z. B. Hygiene sowie
- das Kennenlernen mehrerer verschiedener Einrichtungen (z.B. einer Krippe, eines Kindergartens, eines Horts).

Einige Themen waren den Befragten schon aus Studium und Referendariat bekannt oder wurden von mehreren Dozenten behandelt, teilweise wurde nach Meinung der Befragten auch auf einem zu tiefen Niveau angesetzt. Über die Supervisionseinheiten waren sich die Befragten nicht einig: während 2 TeilnehmerInnen diese explizit als nützlich erwähnten, hielten 2 andere TeilnehmerInnen sie für überflüssig; dies hängt vermutlich am Einsatz unterschiedlicher SupervisorInnen, wie die jeweiligen Personen mit diesen zurechtkamen und an der Zusammensetzung der jeweiligen Supervisionsgruppen.

Insgesamt nutzen 47,6 % der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst (10 Stück, N = 21), die in Kindertagesstätten arbeiten, das Wissen aus der Zusatzqualifikation zum Zeitpunkt der Befragung immer noch manchmal, 33,3 % (7 Befragte) sogar oft, und auch von den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst, die wieder in der Grundschule arbeiten, greifen 57,9 % (11 Befragte, N = 19) immer noch manchmal, 15,8 % (3 Befragte) sogar oft auf das Wissen aus der Zusatzqualifikation zurück.

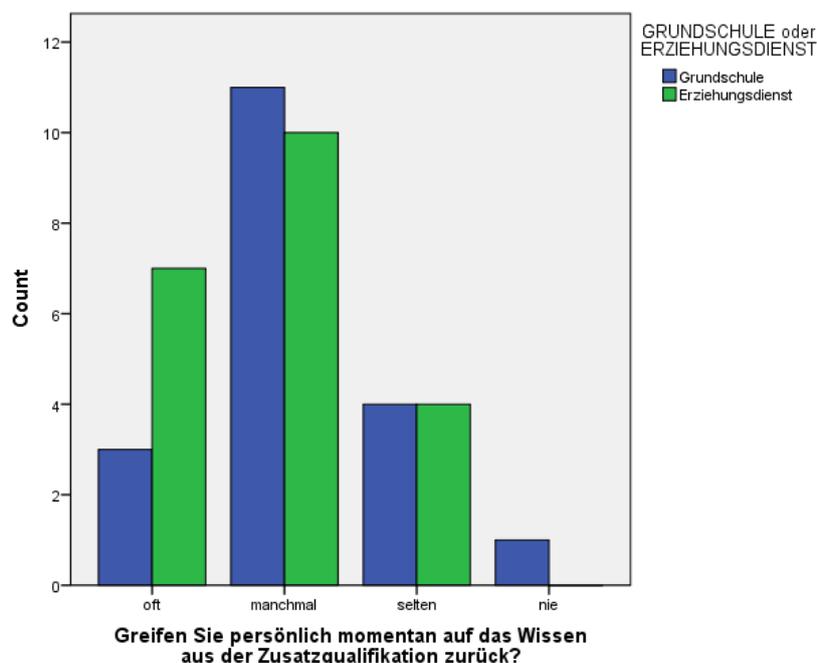


Abb. 47: Verwendung von Wissen und Kompetenzen aus dem Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)

Welche durch das Qualifizierungsprogramm vermittelten Bereiche für die befragten Grundschullehrkräfte besonders prägnant waren, zeigt folgende Übersicht:

Item	Gesamt	Erz*	GS*
Definition der Begriffe Bildung, Betreuung, Erziehung	2,80	2,95	2,63
Erzieherische Kompetenz	3,00	3,10	2,89
Grundlagen gruppenpädagogischen Handelns, Arbeiten im Team	3,05	3,10	3,00
Verschiedene pädagogische Ansätze (z.B. Reggio, Montessori,...)	2,23	2,24	2,21
Verschiedene Beobachtungsverfahren	2,75	2,90	2,58
Kindliche Entwicklungsprozesse, Sprachentwicklung, Sprachförderung	2,82	2,67	3,00
Aufsichtspflicht, Datenschutz, Kinderschutz	2,90	3,00	2,79
Vernetzung mit anderen Institutionen	2,37	2,48	2,26

*Erz = Befragte, die zum Zeitpunkt der Befragung im Erziehungsdienst arbeiten

*GS = Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung in der Grundschule arbeiten

Tab. 4: Übersicht über die Verwendung von Wissen und Kompetenzen aus dem Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)

Auf einer Skala von 1 (= gering) bis 4 (= sehr hoch) schätzten die GrundschullehrerInnen ihren Wissens- und Kompetenzzuwachs am höchsten im Bereich des gruppenpädagogischen Handelns und Arbeitens im Team ein, einem Bereich also, der sich zwischen der Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte grundlegend unterscheidet. Den niedrigsten Wert weist das Item "Verschiedene pädagogische Ansätze (z.B. Reggio, Montessori,...)" auf; vermutlich verfügten die GrundschullehrerInnen auf diesem eher theoretischen Gebiet bereits über Vorwissen aus Studium und Referendariat, sodass der Wissenszuwachs durch das Qualifizierungsprogramm niedriger eingeschätzt wurde. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Grundschullehrkräfte, die immer noch im Erziehungsdienst beschäftigt sind, ihren Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs in fast allen Bereichen höher einschätzen als die Grundschullehrkräfte, die zurück in die Schule wechselten. Die einzige Ausnahme bildet hier der Punkt "Kindliche Entwicklungsprozesse, Sprachentwicklung, Sprachförderung"; in diesem Bereich haben die Grundschullehrkräfte allem Anschein nach Wissen erworben, das sie nachhaltig auch in der Grundschule verwenden können und über das sie durch Studium und Referendariat noch nicht verfügten. 39 der 40 befragten Grundschullehrkräfte (97,5 %, N = 40) meinen, das Qualifizierungsprogramm sei insgesamt sehr gut geeignet, um GrundschullehrerInnen auf die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung vorzubereiten; lediglich eine Grundschullehrerin (2,5 %) war der Ansicht, das Qualifizierungsprogramm sollte praxisorientierter sein und es fehlte die Vermittlung des richtigen Umgangs mit Formularen. Alle TeilnehmerInnen (40 Befragte, 100 %, N = 40) waren aber mit der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms so zufrieden, dass sie einer Kollegin, die das zweite Staatsexamen bestanden hat und nicht in den staatlichen Schuldienst übernommen wird auf jeden Fall raten würden, an der Fortbildung teilzunehmen, wenn diese angeboten wird.

4.1.2. Ergebnisse der Interviews

Auch zu Beginn der Interviews wurden die TeilnehmerInnen nach ihrer Berufsbiografie gefragt. Sie sollten zunächst ihren beruflichen Werdegang nach Abschluss des Studiums darstellen, die Bedeutung von Arbeit allgemein in ihrem Leben beschreiben und dabei darauf eingehen, aus welchen Gründen sie am Qualifizierungsprogramm teilnahmen.

Berufsbiografie der Teilnehmerin A

Teilnehmerin A ist keine "durchschnittliche" Teilnehmerin des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst", da sie zum Zeitpunkt der Maßnahme deutlich älter als die anderen TeilnehmerInnen war (A, Z. 321).

"Ja, ich meine das hab' ich ja auch in der Fortbildungsmaßnahme schon festgestellt. Ich meine ich hätte die Mutter von allen sein können, die da saßen... Und natürlich wollten die jetzt grade alle dringend Lehrer werden... hätten werden wollen. Und saßen da ganz anders als ich." (A, Z. 320 ff.)

Sie absolvierte das Qualifizierungsprogramm aus der Überzeugung heraus, eine alternative Tätigkeit zum Schuldienst in Bayern zu finden (A, Z. 46) und ist begeistert von der Idee der Doppelqualifikation.

"Ich bin ja letztlich immer noch total begeistert, weil ich denke: Es ist so schön, dass wir mal interdisziplinär arbeiten dürfen jetzt! Und ich kann nur sagen, der Erfolg wird sicherlich großartig. Also von allem was ich sehe, klappt das wunderbar. Und ich denke auch, dass es den Institutionen jeweils gut tut." (A, Z. 326 ff.)

Im Gegensatz zu vielen anderen Grundschullehrkräften studierte sie mit einer Studiendauer von 10 Jahren bereits deutlich länger als viele anderen, da ihr das Studium nach eigenen Angaben großen Spaß machte (A, Z. 16). Nach dem erfolgreichen Bestehen des 1. Staatsexamens folgten ein Aufenthalt in Hamburg und in Amerika, wo sie zunächst in einem amerikanischen Kindergarten in der Vorschule, danach in einer deutschen Privatschule im Kindergarten und später als Lehrerin arbeitete (A, Z. 21 ff.). Wieder zurück in Deutschland absolvierte Teilnehmerin A das Referendariat und war ein Jahr in Teilzeit an einer Grundschule beschäftigt, bevor sie 12 Jahre in Elternzeit bei ihren beiden Kindern keiner Erwerbstätigkeit nachging (A, Z. 32 ff.). Aus der Erfahrung der eigenen Kinder mit der bayerischen Grundschule folgte ihr Entschluss, nicht mehr als Lehrerin in der Grundschule anzufangen, sondern etwas anderes zu machen, da das enge bayerische Schulsystem ihrer Meinung nach den Lehrern zu wenig Freiheit lässt (A, Z. 36 ff, Z. 131, Z. 168 ff.). In der Zeitung las die Befragte vom Qualifizierungsprogramm (A, Z. 45), bewarb sich und absolvierte es direkt bei der Stadt München, anschließend arbeitete sie für ein weiteres Jahr in einer städtischen Kindertageseinrichtung (A, Z. 214 ff., Z. 243). Aktuell ist Teilnehmerin A als Erzieherin in Teilzeit in einem kleinen Integrationskindergarten mit 15 Kindern (A, Z. 52, 384), die Bezahlung der Tätigkeit spielt für sie keine Rolle (A, Z. 393), sie arbeitet im Kindergarten, weil es ihr Spaß macht (A, Z. 400).

"Also für mich ist die Arbeit nicht eben etwas, das muss ich jetzt machen, sondern... Ja, Arbeit soll ja schön sein! Also ich arbeite, damit ich mich bereichere, sonst hätt' ich ja auch vor ein paar Jahren einfach auf der Couch sitzen bleiben können und jeden Tag schwimmen gehen können. (lacht) Das ist mir sehr wichtig, mhm." (A, Z. 461 ff.)

Berufsbiografie der Teilnehmerin B

Teilnehmerin B erhielt nach erfolgreich abgeschlossenem Studium und Referendariat (B, Z. 17 f.) keine Anstellung im Staatsdienst als Grundschullehrerin und begann deshalb, in einem Hort eines privaten Trägers in ihrem Wohnort zu arbeiten (B, Z. 19). Dort erfuhr sie auch vom Qualifizierungsprogramm und nahm ab Januar des folgenden Jahres daran teil (B, Z. 22). Sie hätte sich nicht vorstellen können, in einer Krippe oder einem Kindergarten zu arbeiten, ihr Interesse beschränkte sich auf die Arbeit in einem Hort (B, Z. 57). Die Teilnehmerin sah das Qualifizierungsprogramm und die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung von Anfang an nur als Übergangslösung für die Überbrückung der Zeit bis zur Anstellung im Staatsdienst.

"Hab' auch fest damit gerechnet, dass ich mindestens noch ein Jahr im Hort bleibe und dann kam aber die Staatsnote raus. (B, Z. 22 ff.) Ich habe mit mindestens noch 1 - 2 Jahren gerechnet, hab' ich gedacht: Gut, da kriege ich mehr Gehalt, dann..." (B, Z. 188 f.)

B benennt auch klar die Nachteile, die ihr aus der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms entstanden: nachdem sie nicht bei der Stadt München angestellt war und ihr Arbeitgeber die Kosten für die Maßnahme nicht übernahm, musste sie den vollen Betrag selbst bezahlen und die durch die Teilnahme an den Modulen fehlenden Arbeitsstunden als Überstunden leisten. Außerdem konnte sie die Qualifikation anschließend gar nicht verwenden, weil sie im folgenden Schuljahr einen Beamtenvertrag auf Probe erhielt.

"Also hab' ich 160 Überstunden gemacht, 1.500,- € gezahlt und konnte es dann gar nicht nutzen, weil ich dann eine Stelle hatte..." (B, Z. 183 f.)

Obwohl die Teilnehmerin die Arbeit im Hort für stressfreier und gesünder hält (B, Z. 225 f.), arbeitet sie lieber in der Grundschule (B, Z. 54), weil sie dort mehr verdient (B, Z. 309) und sich geforderter fühlt (B, Z. 309 f.).

"Zum Einen vor allem aus Gehaltsgründen. Also ich verdiene einfach wesentlich mehr, das ist leider so. Ähm... Ich fühle mich hier geforderter und gebrauchter." (B, Z. 309 f.)

Bei der Arbeit im Hort dagegen fühlte sie sich teilweise unterfordert oder wusste nicht, was sie genau tun sollte, wie sie am Beispiel des Perlensortierens erklärt. Diese Art von "Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen" kennt sie von der Tätigkeit als Grundschullehrerin nicht (B, Z.246 ff).

"Vielleicht nur eine Sache zur Erklärung: Ich hab' hier hingeschrieben beim Hort "Unterforderung". Des war für mich anstrengend, oft vormittags dazusitzen und nicht so wirklich zu wissen, was denn jetzt so zu tun und dann hab' ich in meiner Not Perlen nach Farbe sortiert. (...) Und

kam mir einfach so nutzlos, so hilflos vor. Oder da hatte ich eine Kollegin, die hat dann, es ging um Elternbriefe, die waren auf A4 kopiert und sie wollte sie in A5 schneiden. Und ich bin es halt gewohnt, da nimmt man den Packen, legt ihn unter die Schneidemaschine, einmal runter-hoch, fertig. Und die hat jedes Blatt mit der Schere von Hand durchgeschnitten. (...) Des waren teilweise, ich weiß nicht, so Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. Des hat mich ein bisschen irre gemacht..." (B, Z. 246 ff.)

So arbeitet Teilnehmerin B auch zum Zeitpunkt der Befragung bereits seit 6 Jahren wieder in Vollzeit an einer Grundschule in der 3. / 4. Klasse, die etwa 20 Minuten von ihrem Wohnort entfernt liegt (B, Z. 25).

Berufsbiografie der Teilnehmerin C

Nach dem Studium kam kurz vor dem Ende des Referendariats die Tochter von Teilnehmerin C als Frühgeburt auf die Welt (C, Z. 16), sodass sie zunächst ein halbes Jahr Elternzeit nahm (C, Z. 17 f.). Anschließend arbeitete sie mit einem befristeten Angestelltenvertrag als mobile Reserve in der Grundschule (C, Z. 23 f.), wobei sie relativ schnell für einen Festeinsatz in der Mittelschule eingeteilt wurde (C, Z. 25). Diese Zeit empfand sie als sehr anstrengend, weil sie sich alles neu erarbeiten und zusätzlich ein kleines Kind zu Hause betreuen und erziehen musste (C, Z. 26 ff.); aus diesem Grund blieb C im darauf folgenden Schuljahr wieder in Elternzeit zu Hause und gab Nachhilfe, bis ihr Sohn geboren wurde (C, Z. 36 f.). Während der weiteren Elternzeit wurde sie von der Warteliste gestrichen (C, Z. 38). Die Kindergartenleitung ihrer Tochter informierte sie dann über die Möglichkeit des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" (C, Z. 41); so nahm C eine Stelle als Gruppenleitung in einem Hort an und absolvierte die Maßnahme (C, Z. 49). Nach einem Jahr wechselte sie in eine städtische Krippe, und hat seitdem einen unbefristeten Vertrag als Gruppenleitung einer Krippengruppe (C, Z. 59). Sie beschreibt, dass sie auch nach dem Abitur schon gerne Erzieherin geworden wäre, dann aber zu einem Studium überredet wurde (C, Z. 101 ff.).

"Die Urkunde über des Staatsexamen ist ganz nett, dass man es hat. Aber im Nachhinein ärgere ich mich jetzt eigentlich, dass ich diesen Umweg genommen hab' und eigentlich nur, da es dieses Programm gab, diese Maßnahme gab, dass ich da die Chance hatte, also von dem her ist des Zertifikat... Des ist eigentlich das, was ich immer machen wollte und jeder hat dann immer gesagt gehabt nach dem Abitur: Ach, nach dem Abitur Erzieherin... Und: Da studiert man doch! Also hab' ich studiert." (C, Z. 101 ff.)

C betont, dass die Arbeit in der Krippe sehr gut mit ihrer familiären Situation vereinbar ist (C, Z. 69 ff., 74, 480 ff.), für sie stressfreier ist als die Arbeit in der Grundschule (C, Z. 901) und sie Babys so gerne mag (C, Z. 332).

"Mhm, genau, von 8 bis 13 Uhr. Des ist eine super Zeit... Wie gesagt, wenn es jetzt ist, wenn jetzt wirklich viele Kollegen krank sind, dann lässt man nicht um 1 alles stehen und liegen, dann macht man halt mal Überstunden. Aber das ist halt der Vorteil, diese Überstunden krieg' ich ja entweder durch einen Freizeitausgleich irgendwann anders wieder. Also ich hab' im Sommer zwischen vier und fünf Wochen Urlaub. (C, Z. 479 ff.) Aber alles in allem muss ich sagen, es ist

trotzdem stressfreier. Weil ich halt einfach, ich kann zu der Tür mittags raus gehen und ich mach' die Tür hinter mir zu und dann ist die Sache einfach erst mal erledigt." (C, Z. 900)

Obwohl die Nichteinstellung in den Schuldienst inzwischen schon einige Jahre zurück liegt, beklagt sich C immer noch über die unfaire Einstellungspolitik (C, Z. 704 ff., 797 ff.) und versucht, sich für ihre Nichteinstellung dadurch zu rächen, dass sie Stellenangebote, die ihr für die Grundschule gemacht werden, nicht annimmt (C, Z. 830 ff., 877 ff.).

"Also eigentlich... Sie machen's grad wie sie wollen... Ich find' auch diese Noten bei, die ganzen Noten auf Ordner und sowas, des ist rein willkürlich. (C, Z. 796 f.) Aber wie gesagt, ich hab' jetzt eben auch, der Schulrat hat mich ja angerufen, auch, zuerst hat's die Frau P probiert, also die Sekretärin. Ich hab' ja der Schulleitung ja die Abfuhr erteilt und der Sekretärin die Abfuhr erteilt, die Sekretärin hat im August schon angerufen gehabt, der hab' ich die Abfuhr erteilt, dann hab' ich der Rektorin die Abfuhr erteilt. Dann hab' ich eine, des war damals Konrektorin als ich im Referendariat war und die hat die Stunden bei mir in der Klasse aufgefangen an den 2 Seminartagen. Die hat mich auch angerufen und gesagt: P, wie ist es jetzt? Und die ist jetzt eben auch Rektorin. Sag' ich: Nein, P, nein danke. (...) Dann hat der Schulrat mich angerufen, dann hab' ich gesagt gehabt: Nein, ich wurde verarscht von hinten bis vorne, sag' ich, belogen und betrogen, sag' ich, und jetzt, weil es Not am Mann ist, sollte man wieder hüpfen. Des mach' ich nicht! Sag' ich, da ist mein Stolz einfach zu groß, hab' ich gesagt: Ne." (C, Z. 876 ff.)

Auch die Bezahlung spielt bei der Wahl ihres Arbeitsplatzes für C keine so große Rolle, statt dessen ist der Teilnehmerin wichtig, dass sie sich bei der Arbeit wohl fühlt (C, Z. 681 ff.). So beschreibt sie, wie viele aus ihrem Umfeld versuchten, sie zu einer Bewerbung als freie Bewerberin zu motivieren und nicht verstehen, dass ihr der Spaß an der Arbeit wichtiger ist (C, Z. 693).

"P, bewirb' dich! Gib' deine Unterlagen ab als freier Bewerber, sie nehmen jeden. Und komm' und mach' und ich so: Nein, ich will nicht. Die haben alle, auch meine Kollegen in der Schule, die Direktorin von meiner Tochter, von meinem Sohn, die schütteln alle den Kopf und sagen: Du hast die Möglichkeit, du kannst verbeamtet werden, du kriegst einen Haufen Kohle! Warum machst du des nicht? Naja, ich sag' immer: Weil Kohle nicht alles ist. Wenn ich jetzt alleine wäre, oder mein Mann würd' schlecht verdienen, oder was weiß ich, dann wär's vielleicht was anderes. Weil wie gesagt... Aber ich fühl' mich halt wohl, wo ich bin. (C, Z. 680 ff.) Ich kann halt des machen, was mir wirklich Spaß macht. Aber des versteht keiner." (C, Z. 692)

Allerdings betont sie doch die Relevanz des gesellschaftlichen Ansehens und der Anerkennung; so ist sie stolz darauf, studiert zu haben und anderen Akademikern deshalb - wie sie meint - auf Augenhöhe begegnen zu können (C, Z. 107 ff.).

"Von dem her - natürlich ist man stolz, dass man ein Staatsexamen hat und man ist dann auch jemand, also man kann doch jemandem, einem Diplom-Ingenieur und sowas gegenüber treten und kann sagen: Ich bin kein Vollidiot! Und muss auch sagen in der Arbeit ist es schon teilweise von Vorteil, also ich merk' schon, dass die Eltern, also grade Lehrer-Eltern, muss man ganz böse sagen, gerade Lehrer-Eltern, mit einem anders sprechen, wenn sie den Hintergrund wissen, dass man selber aus dem Bereich kommt, als wie sie mit Erziehern sprechen." (C, Z. 107 ff.)

Sie erwähnt auch bewusst vor den Eltern ihre besondere Qualifikation, weil sie der Meinung ist, dass ihr dies das Arbeitsleben erleichtert (C, Z. 515 ff.).

"Wobei ich gelernt hab', ich hab' in meinem ersten Jahr hab' ich das nicht erwähnt, dass ich Lehrer bin und hab' eine Lehrermutter gehabt, auch eine Grundschullehrerin, die gemeint hat sie ist... sie weiß alles und ich weiß nichts. Und dieses... die letzten 2 Jahre habe ich es so gemacht, dass ich am Elternabend mich auch schon so vorgestellt habe. Und hab' eben schon gesagt gehabt, dass ich aus dem Grundschulbereich komme, dass ich die beiden Staatsexamen hab' und aber einfach die Qualifizierung als Erzieherin. Und des macht das Leben - warum auch immer - schon leichter... Da wird man ganz anders... die sprechen ganz anders mit einem. Da kommt kein: Aber ich weiß alles besser!" (C, Z. 515 ff.)

Berufsbiografie der Teilnehmerin D

Teilnehmerin D hörte nach dem Studium (D, Z. 18 ff.) bereits während des Referendariats vom Qualifizierungsprogramm, weil ihre Mutter in einem Tagesheim tätig war (D, Z. 26 ff.). Da das Referendariat für sie sehr anstrengend war und sie krank machte (D, Z. 446), beschloss sie bereits zu diesem Zeitpunkt am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen, wobei ihr Ziel war, ebenfalls in einem Tagesheim zu arbeiten (D, Z. 30). Sie hätte sich nicht vorstellen können, in einer Krippe oder einem Kindergarten tätig zu sein (D, Z. 415 ff.).

"Nein! Nein, also dann wäre ich vielleicht in den Hort gegangen. Nein, ich bin mit Kinderkrippen... Ich hab' ein Patenkind von einem Jahr, ich bin mit Kinderkrippen-Kindern komplett überfordert. Ähm... und Kindergarten eher noch, aber ich bin einfach ausgebildet für Grundschule." (D, Z. 415 ff.)

Aktuell arbeitet D seit 4 Jahren in Vollzeit als Gruppenleitung in einem Tagesheim (D, Z. 31 ff.), was ihr großen Spaß macht (D, Z. 363). Sie bezeichnet diese Zeit als Genusszeit, besonders weil es ihr große Freude bereitet, mit den Tagesheim-Kindern Projekte durchzuführen (D, Z. 623).

"... großen Spaß im Team zu arbeiten." Auch definitiv hier. (D, Z. 363) Doch, ich kann schon sagen. Meine Lieblingstätigkeit, ich denke ich werde immer die Zeit als Erzieher genießen. Also meine Genusszeit." (D, Z. 620 f.)

Es war D wichtig, durch das Qualifizierungsprogramm auch die offizielle Anerkennung als Erzieherin zu erlangen, um mit ihren KollegInnen auf Augenhöhe sprechen zu können (D, Z. 122).

"Also ich find' es wichtig, weil wenn ich hier mit meinen Kollegen sitze, jetzt auch sagen kann: Ich hab' eine Anerkennung bekommen, ich bin demnach auch Erzieher. Ist es sehr wichtig." (D, Z. 122 ff.)

Trotzdem kann sich die Teilnehmerin mit beiden Berufen identifizieren (D, Z. 54 ff.) und ist auch stolz auf den erfolgreichen Abschluss des Staatsexamens (D, Z. 115 ff.).

"Ja, klar, das Staatsexamen ist der zweithöchste Abschluss, den man kriegen kann, demnach natürlich bin ich da stolz drauf, dass ich den geschafft habe. Außerdem hat der einen goldenen Löwen drauf... (lacht) Muss man jetzt mal sagen... Goldener Löwe drauf. Also der ist... die Urkunde ist mir sehr wichtig." (D, Z. 115 ff.)

Obwohl sie der Meinung ist, dass bei der Arbeit in der Grundschule der Stress höher und die Arbeit mehr ist (D, Z. 460 f.), denkt sie trotzdem aktuell über einen Wechsel zurück in Grundschule nach (D, Z. 572 f.). Als Gründe für diese Überlegung nennt sie, gerne etwas Neues ausprobieren zu wollen (D, Z. 81 f.) und dass sie die Eingruppierung bzw. Umgruppierung der Gehaltsstufe im Tagesheim als ungerecht empfand (D, Z. 514 ff., 531 ff., 553 ff.), dagegen aber nichts tun konnte.

Berufsbiografie der Teilnehmerin E

Teilnehmerin E studierte Lehramt Grundschule mit Hauptfach katholische Religionslehre (E, Z. 9) und gab, nachdem sie nach dem Referendariat keine Anstellung im Staatsdienst erhielt, für die katholische Kirche Religionsunterricht an Grund- und Hauptschulen (E, Z. 12 ff.). Die Verbeamtung war ihr zu diesem Zeitpunkt sehr wichtig; sie beschreibt die Anstellung als Lehrerin als ihr Lebensziel, dessen Nichterreichen für sie sehr deprimierend war (E, Z. 191 ff.).

"Ja, fang' ich mit der Urkunde der Lehrerin an. (atmet tief durch, lacht) Zweites Staatsexamen hatte für mich früher eine ganz gravierende Bedeutung, weil es mein Lebensziel immer war. Ich wollte immer Lehrerin werden und dann war ich's. Und dann hab' ich keinen Job bekommen und dann stand ich erst mal da. (...) Deswegen, also das war immer mein Ziel, diese Urkunde zu bekommen und als ich sie hatte, hat sie mir eigentlich gar nichts gebracht... Und deswegen hat mich das auch nochmal eine Zeit lang sehr deprimiert. (...) Was, wie gesagt, mir fehlt das Unterrichten manchmal schon." (E, Z. 191 ff.)

Durch Zufall erfuhr E während der Tätigkeit bei der Kirche vom Qualifizierungsprogramm und absolvierte dies direkt bei der Stadt München in einem Integrationshort (E, Z. 18 ff.). Derzeit ist sie seit zweieinhalb Jahren als stellvertretende Einrichtungsleitung in einem 2-gruppigen Hort tätig (E, Z. 25 f.) und wohnt wegen diesem, wie sie sagt sicheren Job und den guten Arbeitsbedingungen, auch in München. E hätte sehr gerne einen Hund, dies ist aber als Single in München leider fast nicht möglich (E, Z. 545) und eigentlich würde sie auch lieber zurück in die Heimat ziehen (E, Z. 534 ff., 554 f.), findet dort aber keine adäquate Stelle (E, Z. 514 ff.).

"Wobei es mich schon sehr in die Heimat zieht. Also mich zieht's schon sehr ins O und... das Problem ist halt nur, ja, wie gesagt, ich bin stellvertretende Leitung, also ich würde dann schon mindestens stellvertretende Leitung sein wollen. (...) Ja deswegen, so viele Angebote gibt's da auch nicht. Und von der Arbeit her ist es wirklich bei der Landeshauptstadt halt einfach Wahnsinn, weil du hast wirklich so viel Ausbildungstage wie glaub' sonst nirgends. Du hast halt die Möglichkeit: Wenns mir hier nicht gefällt, kann ich mich weg bewerben an eine andere städtische Kita. Da ändert sich von den Rahmenbedingungen her nicht so viel. Ich weiß, womit ich zu rechnen hab'. Klar muss ich mit dem Team dann klar kommen, aber ich hab' einen sicheren Job." (E, Z. 514 ff.)

Inzwischen ist E sehr gerne Erzieherin, hat Freude an ihrem Job und identifiziert sich auch damit (E, Z. 101 ff., 119 f., 124 ff.).

"Erzieherin find' ich einfach, drum bin ich auch hierbei geblieben, doch, der passt mir besser, weil man nicht so auf dieses: Ich muss den Lehrplan durchbringen, ich muss schauen, dass ich allesdurchkriege. Ich kann viel mehr auf das Kind und seine Bedürfnisse schauen, das ist mir persönlich viel wichtiger, als dass das Kind irgendwas kann, sondern dass man schaut: Geht's dem Kind gut? Entwickelt sich des, auch vom Verhalten?" (E, Z. 101 ff.)

Obwohl E die Tätigkeit in der Kita grundsätzlich für anstrengender hält als in der Grundschule, weil es hier ihrer Meinung nach weniger Entspannungsphasen gibt (E, Z. 451), ist sie über die Absolvierung des Qualifizierungsprogramms immer noch sehr froh, weil sie sich in ihrer aktuellen Tätigkeit wohl fühlt und sie dabei glücklich ist (E, Z. 200 ff.); sie könnte sich auch vorstellen in einem Kindergarten oder einer Krippe zu arbeiten (E, Z. 257 f.), vermisst aber manchmal trotzdem die Schule und wäre auch gerne dort wieder für einige Stunden tätig (E, Z. 97, 632 f.). Die geringere Bezahlung der Tätigkeit im Erziehungsdienst ist für E nicht so wichtig, die Freude und der Spaß an der Arbeit haben für sie Vorrang.

"Und diese Zusatzqualifikation zur Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst, des war halt praktisch, ja, wie so ein Tor, das sich plötzlich geöffnet hat... Es gibt noch eine Alternative! Und schau' doch da mal hin und schau' mal wie es läuft! Und es hat sich rausgestellt, dass des genau das Richtige war. Und dass ich eigentlich hier viel glücklicher bin als als Lehrerin. (E, Z. 200 ff.) Aber ich mach' es nicht des Lohns wegen, sondern weil mir die Arbeit wirklich Spaß macht und deswegen... (E, Z. 214 f.) Also ich könnte mir schon vorstellen, ein paar Stunden so irgendwie so Teilzeit Schule, Teilzeit Kita, aber nicht wegen der Bezahlung..." (E, Z. 632 f.)

Berufsbiografie der Teilnehmerin F

Nachdem Teilnehmerin F nach Studium und Referendariat (F, Z. 33 f.) nicht direkt in den Staatsdienst übernommen wurde, begann sie als Kinderpflegerin zunächst in einer Hort-, anschließend in einer Kindergartengruppe zu arbeiten (F, Z. 46 ff.). Der Personalchef informierte sie während dieser Zeit über das Qualifizierungsprogramm (F, Z. 51), das sie anschließend absolvierte; der private Träger übernahm die Kosten dafür, im Gegenzug verpflichtete sich F, für mindestens 2 Jahre weiter in der Einrichtung zu arbeiten (F, Z. 237). Als Gruppenleitung dieser Kindergartengruppe war sie insgesamt sogar 3 Jahre tätig (F, Z. 58 f.), bevor sie die Zusage der Verbeamtung erhielt und nach München versetzt wurde, wo sie 2 Jahre in einer Grundschule beschäftigt war (F, Z. 60 ff.). Durch die Verbeamtung empfand F ein großes Gefühl der Erleichterung (F, Z. 158 ff.), verspürte aber gleichzeitig eine Einengung durch das Beamtensystem und die daraus resultierenden Zwangsversetzungen (F, Z. 164).

"Ich fang' mal mit rechts an, mit der Verbeamtung. Das war einfach eine riesen große Erleichterung. Also das ist... ja, das Klischee stimmt, das ist eine Sicherheit, die man hat, über die ich sehr froh bin. Die, für mich jetzt persönlich zumindest, hart erkämpft war... und, ja, mit großer Erleichterung verbunden. Gleichzeitig aber auch mit... naja, wie soll ich sagen? Mit ein bisschen Unwillen, weil man halt doch in diesem engen Verbeamtungs... oder Beamtenkorsett drin ist und da nicht viele Möglichkeiten hat. Dennoch, das Sicherheitsgefühl überwiegt." (F, Z. 157 ff.)

Besonders die Beurteilung durch den Schulrat beschreibt die Teilnehmerin als enormen psychischen Stress, der mit einer sehr großen Angst verbunden war (F, Z. 363 ff., 375 ff., 423 ff.).

"Vor dem Schulratsbesuch hatte ich so eine Angst, davon hängt die Verbeamtung ab. Und wie soll man einen unangekündigten... also wie soll man immer so vorbereitet sein, dass man einen unangekündigten Besuch locker flockig erledigen kann in einer Vorzeigestunde, das... Boah, ja, da krieg' ich heute noch Schweißausbrüche. (lacht, lacht mit) Das ist einfach furchtbar." (F, Z. 362 ff.)

Nach der Verbeamtung auf Lebenszeit heiratete F und schloss, um aus München weg zu kommen, einen Deal mit der Regierung von Oberbayern: sie wurde in ihre Heimat versetzt, weil sie sich bereit erklärte, in der Mittelschule eingesetzt zu werden (F, Z. 68 ff., 128 ff., 139 ff.).

"Und damit, das war alles gar nicht so einfach und da war der Deal, also die haben ganz klar gesagt: Ne, Sie kommen nicht in die Grundschule, keine Stelle frei, aber wir können Sie versetzen, wenn Sie in die Mittelschule gehen. Also es war wirklich ein Deal, man kann es nicht anders nennen, weil ich weiß nicht, ich glaub' im Nachhinein sogar hätten sie mich doch einsetzen können, aber das... Ja, da wurde ich ein bisschen vorgeführt." (F, Z. 68 ff.)

Aktuell ist F in Teilzeit mit 14 Stunden als zusätzliche Lehrerin in der Mittelschule tätig (F, Z. 74 ff.), hofft aber, im folgenden Schuljahr in die Grundschule zurückkehren zu können. Nachdem F den Druck in der Grundschule als teilweise zu groß empfindet (F, Z. 123) und erzählt, dass die Tätigkeit im Kindergarten deutlich entspannter und mit weniger Stress verbunden war (F, Z. 351 ff.), schließt sie grundsätzlich eine Rückkehr in den Erziehungsdienst nicht aus (F, Z. 98 ff.).

"Ja, also ich würde mich auf den Grundschullehrer-Stuhl setzen, weil ich das, also theoretisch zumindest, im Moment bin, wenn auch als Mittelschul-Lehrer. Ich würde aber tatsächlich, jetzt mal vom Sinnbildlichen ausgehend, eine Hand an dem Erzieher-Stuhl lassen, weil ich nicht ausschließen kann und werde, dass ich dahin nicht doch nochmal zurückkehre." (F, Z. 98 ff.)

Gleichzeitig beschreibt sie aber auch die Unterforderung, die sie im Erziehungsdienst als "normale" Erzieherin erlebte und aufgrund derer sie bei einer längerfristigen Tätigkeit nach einer höheren Position gestrebt hätte (F, Z. 109 ff., 469 ff., 478 ff.).

"Als Erzieher war ich viel entspannter... Viel entspannter, hatte diesen Stress nicht, der jetzt als Lehrer ist. Gleichzeitig habe ich mich aber auch unterfordert gefühlt. Also ich wäre, wäre ich dort geblieben, wäre zum Beispiel von der Warteliste nicht mehr runter gekommen, hatten wir auch schon ausgemacht mit der Kindergarten-Leitung, dass ich dann angelernt werde, eben um die Heimleitung zu übernehmen. Das wäre auch mein Ziel gewesen, um da einfach mehr gefordert zu werden... (F, Z. 109 ff.) Es waren halt dann irgendwelche Spiele, die ich gemacht hab', aber (...) ich fand das teilweise unfassbar langweilig, da zu sitzen und zu warten bis es 17 Uhr ist und die Kinder im Garten zu beobachten, während sie spielen. Das war so richtig... hab' ich ja auch vorher gesagt, dass mir der Anspruch da gefehlt hat. Da hab' ich richtig das Gefühl gehabt ich verдумme. (...) Stifte spitzen und irgendwelche Sachen basteln oder vorschneiden oder Fensterbilder, damit es halt schön aussieht. (...) Also sehr viele sehr einschläfernde Tätigkeiten." (F, Z. 469 ff.)

Berufsbiografie der Teilnehmerin G

Teilnehmerin G beschreibt das Referendariat als puren Stress, in dem sie sehr viel Druck und Anspannung erlebte (G, Z. 95 ff.). Sie wollte immer verbeamtet werden (G, Z. 243 f.), hätte aber aufgrund von Gewichtsproblemen sowieso Schwierigkeiten bei der Gesundheitsprüfung gehabt (G, Z. 389).

"Hm, naja gut, das eine hab' ich, das andere nicht. (lacht) Das ist schon mal ein Punkt. Das rechte [Verbeamtungsurskunde] wollte ich immer, hab's nie gekriegt.(G, Z. 243 f.) Ja gut, vom Gewicht her hätt' ich den eh nicht geschafft... (lacht) Von da her. Ja nein, ist so, muss man ja ehrlich sein. Ne, muss man ehrlich sein, das ist so, fertig. Und ja, mei, hier interessiert das keinen Menschen." (G, Z. 389 ff.)

Nach dem erfolgreichen Abschluss von Studium und Referendariat (G, Z. 14) bekam G nach eigenen Angaben keine Stelle im Schuldienst, weil sie "nur eine 2 Komma hatte" (G, Z. 16). Sie leitete deshalb eine Mittagsbetreuung und während dieser Zeit informierte sie ein Kollege über einen Zeitungsartikel zum Qualifizierungsprogramm (G, Z. 17 ff.), an dem sie so erfolgreich teilnehmen konnte. Seit dieser Zeit ist sie "brav bei der Stadt geblieben" (G, Z. 31 f.) und beschreibt, dass sie hier fast die gleiche Jobgarantie hat, wie bei einer Verbeamtung (G, Z. 247 ff.).

"Wobei man ja ehrlich sagen muss, bei der Stadt ist man ja auch relativ sicher. Also da muss man schon wirklich Mist bauen, dass man gekündigt wird. Also da muss man schon wirklich... Keine Ahnung, ein Kind schlagen oder... weiß ich nicht. Da ich das nicht vorhabe, bin ich hier eigentlich auch sehr sicher..." (G, Z. 247 ff.)

Vor eineinhalb Jahren übernahm G die stellvertretende Leitung eines Hauses für Kinder, in dem Kinder von 3 bis 10 Jahren betreut werden (Kindergarten und Hort). Aktuell hat sie sich für die derzeit freie Stelle der Einrichtungsleitung beworben (G, Z. 37 ff.) und identifiziert sich mit dem Erziehungsdienst (G, Z. 62, 74 ff.).

"Und wenn ich da mich nicht angekommen fühlen würde, würde ich es nicht mehr tun. Also da hätte ich mir was anderes gesucht auf Dauer." (G, Z. 74 ff.)

Obwohl diese Einstellung auch durch ihre Denkweise über Lehrer allgemein zum Vorschein kommt (G, Z. 549), beschreibt sie, dass bei ihrer Arbeit manchmal "der Lehrer" durchkommt (G, Z. 63).

"Also mei, wir haben ja hier auch Kontakt mit den Lehrern, ich will jetzt nicht über die herziehen oder lästern, aber manchmal denkt man sich schon: Mensch, Alter, mach' verdammt nochmal deinen Job! Ja? Also so." (G, Z. 549 ff.)

Eine ihr später angebotene Angestelltenstelle im Schuldienst lehnte sie aus diesen Gründen dann auch ab (G, Z. 379).

"Ah ja. Mich hätten sie mittlerweile auch eingestellt, aber ich hab' gesagt: Jetzt mag ich nicht mehr. Jetzt könnt's ihr mich auch gern haben. Nach 6 Jahren hab' ich irgendwann auch keine Lust mehr..." (G, Z. 379 ff.)

Da sie bereits eine Führungsposition hat und die Aufstiegsmöglichkeiten, die sich im Erziehungsdienst bieten, weiter nutzen möchte, verspürt G auch keine Langeweile oder Unterforderung bei ihrer Tätigkeit (G, Z. 351, 520). Sie erklärt, dass der Druck auf der Führungsebene in der Kita doch größer sei, als bei der Tätigkeit als normaler Erzieherin (G, Z. 83), wobei viel "unnötiger Verwaltungskram" (G, Z. 715) anfallt; im Gegensatz zur Arbeit als Lehrerin könne sie sich hier aber ihre Zeit freier einteilen und habe zu Hause frei (G, Z. 86 ff.).

"Wir haben schon auch Druck, so ist es nicht. Also grade jetzt auch auf der Führungsebene kommt schon auch einiges von oben runter, aber es ist eine andere Form. Man kann sich die Zeit viel freier einteilen natürlich... Und wenn man nach Hause geht, hat man frei!" (G, Z. 83 ff.)

Berufsbiografie der Teilnehmerin H

Da Teilnehmerin H nach dem 1. und 2. Staatsexamen (H, Z. 16) keine Stelle im Schuldienst bekam (H, Z. 19), wollte sie als pädagogische Hilfskraft in einer außerschulischen pädagogischen Einrichtung arbeiten (H, Z. 21). Die Stellensuche gestaltete sich dabei schwierig, da es nach Meinung von H viele Vorbehalte gab, ob sie auch niederwertigere Tätigkeiten wie Kinder zu wickeln erledigen würde (H, Z. 111 ff.). Nachdem sie dann eine Stelle im Kindergarten gefunden hatte, erfuhr sie vom Qualifizierungsprogramm und arbeitete nach der erfolgreichen Absolvierung 2 Jahre weiter als Erzieherin (H, Z. 24), bevor sie aufgrund ihrer Schwangerschaft ein Beschäftigungsverbot erhielt (H, Z. 24); zum Zeitpunkt der Befragung ist der Sohn von H 2 Jahre alt. Da sie für sich nur noch wenig Chancen sieht, verbeamtet zu werden, hat die Tätigkeit im Erziehungsdienst für die Teilnehmerin eine sehr große Bedeutung (H, Z. 75 ff.).

"Also dieses Qualifizierungszertifikat hat für mich schon sehr viel mehr verändert als das Staatsexamen... oder das zweite. Von daher... also ich hab' des, ich weiß schon noch was ich für einen Schnitt hatte, aber im Prinzip hat des für mich keine Bedeutung, dadurch, dass die Verbeamtung für mich wahrscheinlich eh durch ist. Also deswegen ist des Zertifikat wichtiger für mich, oder hat mehr Bedeutung als das Staatsexamen." (H, Z. 75 ff.)

Die Verbeamtung sieht H insgesamt zwiespältig, auf der einen Seite fände sie es einfacher, verbeamtet zu sein, da dies ihrer Meinung nach die Familienplanung erleichtern würde (H, Z. 348 ff.). Auf der anderen Seite möchte sie nicht im Beamtenkorsett eingeeignet sein, sondern selbst bestimmen, wo sie arbeitet (H, Z. 344 ff.).

"Klar ist es halt im Moment so, oder solange er [Sohn] so klein ist... Ich mein', klar ist es geschickt, wenn ich jetzt schon verbeamtet wäre und sagen kann: Ja okay, ich muss mir jetzt keine Gedanken machen, ob er noch ein Geschwisterchen kriegt oder wann wir des zeitlich irgendwie anfangen oder so. (H, Z. 348 ff.) Ich weiß schon, dass es ein bisschen idealistisch ist, ja, so zu sagen ich möchte die nächsten 30 Jahre einen Job machen, der mir einfach Spaß macht. Und ich mach' den Job jetzt in der Schule seit einem dreiviertel Jahr oder seit einem Jahr und

kann definitiv sagen: Neeee, 30 Jahre mach' ich das nicht. (lacht) Und da ändert dann auch die Verbeamtung glaub' ich einfach nichts dran. (...) Und des ist klar, ich bin verheiratet mit Kind, mit der Versetzung des ist so eine Sache. Ich wüsste ja nicht mal, wo ich jetzt hinkomme. Und ja, ne. Also ich möcht' das keine 30 Jahre lang machen. Und Grundschule ist halt wirklich so, jetzt im Moment, die machen nur 14 Stunden und mehr mit Klassleitung. Und des ist mir mit ihm zu viel einfach. Weil des ist schon auch so in der Mittelschule, ich bin schon auch froh, dass ich da nur Fachlehrer bin und keine Klassleitung hab' und nicht Eltern hinterher telefonieren muss und halb Sozialarbeiter spielen muss... Also da bin ich schon auch froh drum." (H, Z. 344 ff.)

Da der Angestelltenvertrag im Kindergarten während der Elternzeit momentan ruht (H, Z. 25), H aber aufgrund des Geldes nebenbei einige Stunden in Teilzeit arbeiten wollte, beschloss sie, im Schulamt nach einer befristeten Stelle zu fragen. Seit knapp einem Jahr ist sie deshalb mit 10 Stunden in der Mittelschule angestellt (H, Z. 26). Die Vorteile dieser Tätigkeit liegen für sie in der Möglichkeit, wenige Wochenstunden zu arbeiten und dafür eine angemessene Bezahlung zu erhalten, da die Bezahlung für die Teilzeitstelle für H ein wichtiges Thema war und bei ihrer Entscheidung eine große Rolle spielte (H, Z. 212 ff., 273 ff.).

"Bis der P [Sohn] kam hat die [Bezahlung] überhaupt keine Rolle gespielt, also da war es wirklich so, ich mein', da hab' ich Vollzeit gearbeitet, da kann man schon damit leben, des geht. Ähm... Jetzt ist es so, mit nur noch Teilzeit ist die Entscheidung im Moment wirklich: Ich geh' in die Schule, weil ich halt mit, ich hab' jetzt im Moment 10 Stunden, klar da hängt natürlich noch Vorbereitung und alles mit dran, und krieg' knapp 1000 € raus. Des würd' ich im Kindergarten wahrscheinlich für das Doppelte bekommen. (...) Deswegen spielt des leider - und ich muss wirklich für mich leider sagen - wirklich eine Rolle. Weil wenn die Bezahlung im Kindergarten besser wäre, würde ich definitiv im Kindergarten arbeiten und zwar besser heute als morgen. (...) Ich möchte definitiv auch wieder in den Kindergarten zurück. (H, Z. 212 ff.) Ja, des Geldes wegen und wegen der geringen Teilzeitstunden einfach. Ich hab' mich schon auch nochmal im Kindergarten umgehört, in meinem alten Kindergarten wären 10 Stunden gar nicht gegangen, wenn dann in einem anderen Kindergarten, und da wär's aber auch irgendwie 5 Nachmittage 2 Stunden und das ist einfach auch ungeschickt, ja... Also wegen der geringen Teilzeitstunden und der damit verbundenen Bezahlung Schule aber das Herz, das Herz ist im Kindergarten..." (H, Z. 273 ff.)

Die Arbeitsbedingungen in der Mittelschule sind für H außerdem sehr günstig (H, Z. 283 ff.).

"Ich hab' 10 Stunden an 3 Tagen und hab' gesagt ich kann Mittwoch und Freitag nicht. (...) Ich fang' nur einmal in der Früh um 8 an, sonst fang' ich erst um halb 10 an. Also, ich hab' Stunden am Stück, ich hab' keine großen Lücken dazwischen, ich hatte am Anfang noch nachmittags eine Stunde, aber jetzt seit dem neuen Schuljahr auch nicht mehr, also die waren schon sehr bemüht, dass des so klappt einfach und dass ich nicht einen groß zerpflückten Stundenplan hab', also... Das sind auch wieder gute Bedingungen, dass ich sag': Ja gut, ich hab' nur ein paar Stunden und die liegen noch alle zusammen und an 3 Tagen, deswegen ist das völlig in Ordnung so." (H, Z. 283 ff.)

H identifiziert sich inzwischen mehr mit dem Erziehungsdienst und hat an dieser Tätigkeit mehr Spaß und Freude als in der Schule (H, Z. 51 ff.), weil sie es interessanter findet, die Kindergartenkinder beim Lernen zu begleiten, als in der Schule nur Stoff zu vermitteln (H, Z. 58).

"Ich merk' einfach, dass ich mich in der Erzieher-Rolle sehr viel wohler fühle als in der Lehrer-Rolle. (H, Z. 51) Und einfach dieses... zu sehen wie da einfach, was in den Kindern vorgeht, wie die lernen, wie die arbeiten oder wie die zu... wie sich die ihr Weltbild aufbauen, find' ich einfach sehr viel interessanter oder für mich einfach bereichernder zu sehen, wie die des machen, wie ich die dabei unterstützen kann, als nach Buch Stoff zu vermitteln. Einem chaotischen Haus, der eigentlich nicht hört." (H, Z. 58 ff.)

Sie kann sich wegen der nervlichen Belastung, die sie in der Mittelschule empfindet (H, Z. 293 ff.), auch nicht vorstellen, dauerhaft im Schuldienst zu bleiben, sondern möchte auf jeden Fall in Zukunft wieder im Kindergarten arbeiten (H, Z. 154 ff., 226).

"Also ich werd' definitiv nicht... also ich mach' das Schuljahr noch zu Ende und ich bin auch nur in der Schule, weil des jetzt mit ihm [Sohn] und mit dem Geld einfach gut passt... Wenn das die Frage beantwortet. (lacht)" (H, Z. 154 ff.)

Berufsbiografie der Teilnehmerin J

Nach dem Studium (J, Z. 12) war J skeptisch, ob sie gleich mit dem Referendariat beginnen sollte (J, Z. 16) und hatte zu diesem Zeitpunkt bereits erste Zweifel an der Berufswahl; das Referendariat empfand sie dann auch als "besondere Zeit", die anstrengend war (J, Z. 149).

"Und da war ich eigentlich schon, muss ich sagen, ein bisschen skeptisch, das Referendariat dann gleich anzufangen oder ob man nicht eher ein bisschen noch ... bissl länger was anderes machen sollte." (J, Z. 16 ff.)

Dass sie im Anschluss an das Referendariat keine Anstellung im Staatsdienst bekam (J, Z. 24), sieht sie jetzt nur noch positiv (J, Z. 27) und sie begann, in einem Hort zu arbeiten (J, Z. 30).

"Was ich im Nachhinein nur noch positiv sehe. Das hat mich dann nicht dazu verleitet, vielleicht da weiter zu machen, sondern war dann gleich so, okay, dann machen wir jetzt was anderes. Hat mich eigentlich gefreut und dann hab' ich angefangen, im Hort zu arbeiten." (J, Z. 27 ff.)

Das Qualifizierungsprogramm absolvierte J bei einem privaten Träger und unterschrieb, damit der Träger die Kosten dafür übernahm, einen Bindungsvertrag (J, Z. 35 ff.). 3 Jahre lang arbeitete sie insgesamt in diesem Hort, bevor sie vom Träger weitere 2 Jahre in einem Modellprojekt in einer Ganztagsklasse eingesetzt wurde (J, Z. 42 ff.). Anschließend war sie ein halbes Jahr als Springer in verschiedenen Krippen, Kindergärten und Horten tätig (J, Z. 63 f.), in denen sie vielfältige Erfahrungen sammeln konnte und sich erst seit dieser Zeit als "richtige" Erzieherin fühlt (J, Z. 69). Nachdem sie ein halbes Jahr in Elternzeit zu Hause war (J, Z. 76 ff.), betreut sie aktuell in einer großen Gemeinschaftsunterkunft die Kinder und Familien von Asylbewerbern (J, Z. 89 ff.). J sieht das 1. und 2. Staatsexamen als Grundlage für ihre jetzige Erzieherstätigkeit und ist froh, diese erste Ausbildung komplett abgeschlossen zu haben, das Zertifikat zur "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" ist ihr aber insgesamt, auch im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft, wichtiger (J, Z. 154 ff.).

"Also die [Verbeamtungsurkunde] hab' ich ja gar nicht. Nur so ein Abschlusszeugnis... Und ohne dieses Abschlusszeugnis hätte es ja das [Zertifikat] gar nicht gegeben. Deswegen war es natürlich schon nicht verkehrt, also zumindest so lange dran zu bleiben. Das ist auch das, warum ich sage: Okay, deshalb war es gut, nicht in der... das Referendariat nicht zu lassen (lacht). Deswegen hat es sich gelohnt, dass man wenigstens bis zum Ende gemacht hat. Ähm... Sonst ist für mich das [Zertifikat] ganz klar wichtiger, es war der Einstieg praktisch in einen neuen Beruf, auch als Fachkraft dann... Und hat mir halt einen neuen Weg ermöglicht, der sehr positiv verlaufen ist bisher. Und wo ich sagen kann: Es war absolut richtig das zu machen!" (J, Z. 154 ff.)

J identifiziert sich ganz klar mit dem Erziehungsdienst (J, Z. 121 ff., 165 ff.) und sieht auch ihre berufliche Zukunft definitiv in diesem Tätigkeitsfeld (J, Z. 133, 446, 474). Auf die Frage nach einer möglichen Rückkehr als Lehrerin in die Schule antwortet sie: "Kommt für mich in der Hinsicht in der Form nicht mehr in Frage, nein." (J, Z. 132 f.)

"Also inzwischen würde ich mich ganz klar auf den Erzieher-Stuhl setzen, also wenn mich jemand fragt, was ich arbeite, sage ich auch immer: Ich bin Erzieher. (J, Z. 121 f.) Also ich werde sicherlich erst mal so weitermachen in diesem Beruf, im Erzieherberuf. Da gibt's ja viele Möglichkeiten, also ich finde schon allgemein so diese Altersgruppe Schulkinder sehr spannend, also Hort oder auch Ganztagsklasse. Also ich hab' jetzt ja auch nicht ganz ins Blaue hinein mich für diesen Beruf damals entschieden, sondern schon weil ich halt auch einen besonderen Bezug hab' zu dieser Altersgruppe und mir des auch Spaß macht mit Kindern in dem Alter zu arbeiten, also werde ich... habe ich im Moment vor, schon als Nächstes dann wieder, also ich bin ja erst mal noch Springer, aber dann so ab September halt wieder eher eine Stelle in einem Hort oder so oder Ganztagschule mir auch zu suchen." (J, Z. 447 ff.)

J beschreibt, dass ihr selbst ihr Status als Grundschullehrerin nicht so wichtig ist und sie dies auch nicht als besonders erwähnenswert empfindet (J, Z. 257).

"Aber auch, also mir persönlich war des zum Beispiel immer nicht so wichtig, also das war dann eher so, dass auch meine Leitung das eher immer so herausgestellt hat, sie fand das halt eher toll, wenn da auch Leute mit verschiedenen Professionen arbeiten. Das fand ich aber auch gut. Also eher ein großer Gewinn für die Einrichtung, dass da Grundschullehrer auch arbeiten und ich selber wollt's eigentlich eher immer... weil mir ist das eigentlich nicht so wichtig, das muss jetzt nicht jeder so gleich... aber es ist jetzt auch nicht, dass ich es als Kritik empfinde." (J, Z. 257 ff.)

Die Verbeamtung war für J schon sehr früh kein Thema mehr (J, Z. 165 ff.), auch die Bezahlung ist für sie bei der Wahl ihrer Tätigkeit nicht ausschlaggebend (J, Z. 173 ff.); sie ist der Meinung, im Erziehungsdienst ebenfalls eine Jobgarantie vergleichbar mit den Beamten zu haben (J, Z. 471).

***"War die Bezahlung jemals ein Thema?** Ja, also ich sag' mal so, man ärgert sich schon vielleicht ab und zu, wenn man das dann so sieht, denkt man sich: Ja, muss jetzt eigentlich auch nicht sein, dass das so unterschiedlich ist, aber ist für mich jetzt nicht ausschlaggebend. (J, Z. 172) Also Angst um seinen Arbeitsplatz muss man sicher nicht haben, also ich glaube, man hat genauso eine Jobgarantie auf Lebenszeit, wie als Beamter, aber man muss halt schauen, dass man das findet, was einem auch taugt und wo man auch Spaß dran hat. Eine Rückkehr in die Schule als Lehrer ist für mich eigentlich zum jetzigen Zeitpunkt vollkommen ausgeschlossen." (J, Z. 472 ff.)*

4.1.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Fragebogenerhebung ergab, dass die Grundschullehrkräfte bei der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm durchschnittlich 31 Jahre alt sind. 55 % der Befragten nahmen wegen einer bestehenden oder drohenden Arbeitslosigkeit am Qualifizierungsprogramm teil, 35 % hatten Interesse an einem anderen Arbeitsfeld. Knapp ein Viertel der Befragten sind zu diesem Zeitpunkt nach 5-jähriger Wartezeit bereits von der Warteliste des Kultusministeriums gestrichen worden und hatten so nur noch wenig Chancen auf eine Stelle in der Grundschule mit einer Zusage zur Verbeamtung auf Lebenszeit. Zum Zeitpunkt der Befragung arbeitet ein Viertel der Befragten immer noch in der Einrichtung, in der sie auch das Qualifizierungsprogramm absolvierten. Insgesamt sind drei, vier oder fünf Jahre nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms 47,5 % der Befragten in die Grundschule zurückgekehrt, wobei die meisten von ihnen eine eigene Klasse leiten. Als Hauptgrund für die Rückkehr wird die Verbeamtung genannt. 52,5 % der Befragten arbeiten in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen:

- 10 % in einer Krippe,
- 22,5 % in einem Kindergarten,
- 7,5 % in einem Hort und
- 12,5 % in anderen außerschulischen pädagogischen Einrichtungen.

Der Großteil der Befragten, die noch in den Kindertagesstätten arbeiten, sind als ErzieherInnen tätig und leiten eine eigene Gruppe. Die Möglichkeit zur Arbeit als pädagogische Fachkraft und die Kompetenzen aus der Zusatzqualifikation werden insgesamt von 65 % der Befragten genutzt, in 35 % der Fälle sind die TeilnehmerInnen in die Grundschule zurückgekehrt, ohne dass ihre besondere Doppelqualifikation dort genutzt wird.

Die folgende Übersicht zeigt, in welchen Einrichtungen die TeilnehmerInnen der Interviews tätig sind:

Person	Tätig als...	Einrichtung
A	ErzieherIn	Kindergarten
B	LehrerIn	Grundschule
C	ErzieherIn	Krippe
D	ErzieherIn	Tagesheim
E	ErzieherIn	Hort
F	LehrerIn	Mittelschule
G	ErzieherIn	Kindergarten
H	LehrerIn	Mittelschule
J	ErzieherIn	Asylantenheim

Abb. 48: Übersicht über aktuelle Tätigkeiten der InterviewteilerInnen (eigene Darstellung)

Die Gründe, die für die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm genannt werden, können zwei Ursachen zugeordnet werden. Auf der einen Seite werden die Vorteile einer Tätigkeit im Erziehungsdienst genannt:

- mehr bewirken und den Kindern mehr beibringen im Erziehungsdienst,
- Spaß an der Tätigkeit,
- ErzieherIn schon früher Berufswunsch,
- Erziehungsdienst stressfreier und sehr gut mit Familie vereinbar.

Auf der anderen Seite werden die Nachteile einer Tätigkeit im Schuldienst aufgeführt:

- unfaire Einstellungspolitik und Versetzungspolitik der Regierung für Lehrer,
- Nicht-Einstellung in den Schuldienst aufgrund körperlicher Voraussetzungen.

Als negative Aspekte an der Tätigkeit im Erziehungsdienst werden das geringere gesellschaftliche Ansehen sowie die geringere Bezahlung, besonders im Rahmen einer Teilzeitarbeit genannt. Für einige TeilnehmerInnen war das Qualifizierungsprogramm von Beginn an nur eine "Übergangslösung" während der Wartezeit auf die Einstellung in den Schuldienst. Einige Befragte beschrieben auch, dass für sie nur eine Tätigkeit im Hort oder einem Tagesheim in Frage käme, da sie nicht mit Krippen- oder Kindergartenkindern arbeiten wollten. Auch die Anforderungen an die Tätigkeit im Erziehungsdienst wurden zwiespältig gesehen; so fühlten sich manche der Befragten im Erziehungsdienst unterfordert und beklagten die geringere Verantwortung im Vergleich zur Arbeit in der Grundschule. Zusätzliche Tätigkeiten im Rahmen einer Leitungsposition führen jedoch dazu, dass sich nicht das Gefühl der Unterforderung einstellt.

Die Tatsache, dass die Qualifikation für den Erziehungsdienst von 65 % der Befragten genutzt wird und auch dass diejenigen, die ihre Doppelqualifikation offiziell nicht nutzen im pädagogischen Alltag trotzdem noch auf das Wissen und die Kompetenzen aus dem Qualifizierungsprogramm zurückgreifen, lässt die Weiterbildungsmaßnahme als gelungen erscheinen. Besonders für eine Führungstätigkeit in den Kindertagesstätten sind die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst sehr gut geeignet, da sie sich im pädagogischen Alltagsgeschäft ohne weitere Verantwortung unterfordert fühlen. Die alleinige Verantwortlichkeit als KlassenlehrerIn für eine Schulklasse verlangt allem Anschein nach mehr Verantwortung, als die Erziehung und Betreuung der Kinder im Team einer Kindertagesstätte.

4.2. Arbeits- und Rahmenbedingungen

Bei der Betrachtung der Arbeitsbelastung und Zufriedenheit mit der jeweiligen Tätigkeit müssen auch die Arbeitsbedingungen berücksichtigt werden. Aus diesem Grund schätzten die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst Items zu folgenden fünf Arbeitsbereichen ein:

1. Pädagogische Leitung
2. Kooperation
3. Elternarbeit
4. Erziehungsarbeit
5. Material, Medien und Fortbildung

Die Skala reichte hier von

1 = fühlen sich mit ihrem Arbeitgeber / Beruf sehr verbunden bis

5 = fühlen sich mit dem Arbeitgeber / Beruf nicht verbunden.

4.2.1. Pädagogische Leitung

Um vorgegebene Ziele erreichen zu können, braucht es sowohl in den Kindertagesstätten als auch in den Grundschulen Führungskräfte, die neben Fachwissen auch Kompetenzen im Umgang mit den MitarbeiterInnen mitbringen, sich für diese einsetzen, nötige Entscheidungen treffen und bei Problemen verfügbar sind. Ein erfolgreiches Führungsverhalten geht einher mit einer hohen Zufriedenheit der MitarbeiterInnen, einer hohen Bindung an die Organisation, einem verminderten Stresserleben sowie einer verringerten Fluktuationsquote. Ein positives Führungsverhalten beinhaltet eine klare und transparente Begründung von Entscheidungen, gerechte und unterstützende Kritik sowie gegenseitigen Respekt und Übereinstimmungen zwischen Führungskraft und MitarbeiterInnen. Auch in der AQUA-Studie bestätigten die befragten Kita-Fachkräfte die Wichtigkeit eines guten Verhältnisses zu den Vorgesetzten (vgl. AQUA, 2014, S. 86). Da die pädagogischen Leitungen der Einrichtungen neben den Trägern sowohl in den Schulen als auch in den Kindertagesstätten einen sehr großen Einfluss auf die Arbeits- und Rahmenbedingungen haben, wurden die TeilnehmerInnen der Fragebogenerhebung und der Interviews gebeten, das Verhältnis zu ihren Rektoren während der Tätigkeit in der Grundschule und zu den Einrichtungsleitungen während der Zeit in der Kindertagesstätte zu vergleichen.

Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Die Ergebnisse der Arbeits- und Rahmenbedingungen sind jeweils unterteilt in die Beurteilung der Arbeit in der Grundschule und in der Kindertagesstätte. Innerhalb der jeweiligen Teile wird neben der Gesamttendenz aller Befragten noch einmal unterschieden zwischen den Befragten, die weiterhin in einer Kindertagesstätte arbeiten (Kita-BleiberInnen) und denjenigen, die in die Grundschule zurück-

gekehrt sind (GS-RückkehrerInnen), da dieser Aspekt für die Beurteilung der jeweiligen Unterpunkte sehr wichtig erscheint.

Arbeit in der Grundschule

Während der Zeit in den Grundschulen waren die Grundschullehrkräfte insgesamt mit der Arbeit der Direktoren zufrieden (3,36, SD = 0,93, N = 40), wobei die LehrerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, ihren aktuellen Vorgesetzten deutlich höhere Kompetenzen bescheinigen (3,91, SD = 0,81, N = 19) als GrundschullehrerInnen, die im Erziehungsdienst gebliebenen sind (2,86, SD = 0,75, N = 21). Besonders die Grundschul-RückkehrerInnen bestätigen ihren Direktoren, dass sie ihnen Aufgaben übertragen, die ihren Fähigkeiten entsprechen (4,21, SD = 0,86, N = 19), bei Ausfällen zuverlässig eine Vertretung organisieren (4,21) und eine hohe Fachkompetenz haben (4,11). So meinen sie, insgesamt einen "guten Draht" zu ihren Vorgesetzten zu haben (4,11). Die Schulleiter schaffen aber nach Meinung der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst, die wieder in der Grundschule arbeiten, auch eine kollegiale Atmosphäre (3,95), unterstützen die LehrerInnen bei Problemen in der Arbeit (3,74) und sprechen leistungsgerecht Lob und Kritik aus (3,58). Am wenigsten halten die Grundschullehrkräfte ihre Direktoren aufgeschlossen für neue Ideen und Anregungen (3,42).

	Gesamt (N = 40)	Kita-Bleib (N = 21)	GS-Rück (N = 19)
... überträgt mir Aufgaben, die meinen Fähigkeiten entsprechen.	3,55 (SD = 1,34)	2,95 (SD = 1,43)	4,21 (SD = 0,86)
... spricht leistungsgerecht Lob und Kritik aus.	3,08 (SD = 1,21)	2,62 (SD = 1,07)	3,58 (SD = 1,17)
... unterstützt mich bei Problemen in der Arbeit.	3,05 (SD = 1,28)	2,43 (SD = 0,98)	3,74 (SD = 1,24)
... schafft eine kollegiale Atmosphäre.	3,27 (SD = 1,26)	2,67 (SD = 1,07)	3,95 (SD = 1,13)
... ist neuen Ideen und Anregungen gegenüber aufgeschlossen.	2,73 (SD = 1,22)	2,10 (SD = 1,00)	3,42 (SD = 1,07)
... hat eine hohe Fachkompetenz.	3,95 (SD = 0,99)	3,81 (SD = 0,93)	4,11 (SD = 1,05)
... und ich haben einen "guten Draht" zueinander.	3,45 (SD = 1,22)	2,86 (SD = 1,20)	4,11 (SD = 0,88)
... organisiert bei Ausfällen zuverlässig eine Vertretung.	3,80 (SD = 1,32)	3,43 (SD = 1,36)	4,21 (SD = 1,18)

Tab. 5: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Pädagogischen Leitung - Grundschule (eigene Darstellung)

Sehr auffällig ist, dass die Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, ihre Vorgesetzten deutlich besser beurteilen (im Mittel um 1,06 Punkte, Min = 0,30, Max = 1,32), als die

Grundschullehrkräfte, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, ihre ehemaligen Direktoren in der Grundschule beurteilen. Hier fallen alle Werte niedriger aus (zwischen "... hat eine hohe Fachkompetenz" 3,81, SD = 0,93, N = 21 und "... ist neuen Ideen und Anregungen gegenüber aufgeschlossen" 2,10).

Arbeit in der Kindertagesstätte

Den LeiterInnen der Kindertagesstätten (4,00, SD = 0,77, N = 39) bescheinigen die Grundschullehrkräfte insgesamt noch höhere Kompetenzen als den Grundschuldirektoren, wobei sich hier umgekehrt zeigt, dass die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst geblieben sind, ihre aktuellen Leitungen besser beurteilen (4,17, SD = 0,64, N = 21) als die LehrerInnen, die wieder in der Grundschule arbeiten (3,79, SD = 0,88, N = 18).

	Gesamt (N = 39)	GS-Rück (N = 18)	Kita-Bleib (N = 21)
... überträgt mir Aufgaben, die meinen Fähigkeiten entsprechen.	4,08 (SD = 1,09)	3,89 (SD = 1,18)	4,24 (SD = 1,00)
... spricht leistungsgerecht Lob und Kritik aus.	3,92 (SD = 1,04)	3,72 (SD = 1,13)	4,10 (SD = 0,94)
... unterstützt mich bei Problemen in der Arbeit.	4,10 (SD = 1,02)	3,83 (SD = 1,30)	4,33 (SD = 0,66)
... schafft eine kollegiale Atmosphäre.	4,05 (SD = 1,05)	3,89 (SD = 1,23)	4,19 (SD = 0,87)
... ist neuen Ideen und Anregungen gegenüber aufgeschlossen.	3,85 (SD = 0,99)	3,56 (SD = 1,04)	4,10 (SD = 0,89)
... hat eine hohe Fachkompetenz.	4,05 (SD = 1,08)	3,72 (SD = 1,27)	4,33 (SD = 0,80)
... und ich haben einen "guten Draht" zueinander.	4,28 (SD = 0,94)	4,00 (SD = 1,09)	4,52 (SD = 0,75)
... organisiert bei Ausfällen zuverlässig eine Vertretung.	3,79 (SD = 1,34)	3,72 (SD = 1,27)	3,57 (SD = 1,40)

Tab. 6: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Pädagogische Leitung - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Im Bereich der Kindertagesstätten zeigt sich, dass die Werte fast durchgehend höher ausfallen als die Werte für die Grundschule. Die pädagogischen Leitungen der Kindertagesstätten werden also insgesamt noch kompetenter in ihren Leitungsfähigkeiten eingeschätzt als die Direktoren. Auffällig ist auch hier, dass die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst geblieben sind, die pädagogischen Leitungen besser einschätzen als die LehrerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind.

So haben die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst einen besonders guten Draht zur pädagogischen Leitung der Einrichtung (4,52, SD = 0,75, N = 21) und schätzen die Leitungen als sehr kompetent.

tent ein (4,33). Bei Problemen in der Arbeit fühlen sie sich von den Leitungen unterstützt (4,33) und sie bekommen Aufgaben übertragen, die ihren Fähigkeiten entsprechen (4,24); außerdem schaffen die Einrichtungsleitungen eine kollegiale Atmosphäre (4,19), sprechen leistungsgerecht Lob und Kritik aus (4,10) und sind neuen Ideen und Anregungen gegenüber aufgeschlossen (4,10).

Das einzige Item, das von den Grundschul-RückkehrerInnen besser beurteilt wurde als von den im Erziehungsdienst verbliebenen ist die Organisation einer Vertretung bei Ausfällen (3,57, SD = 1,40, N = 21); dieses Item wurde auch insgesamt am negativsten bewertet (3,79, SD = 1,34, N = 39), wobei der Wert von 3,79 im allgemeinen Vergleich immer noch sehr hoch angesiedelt ist.

Ergebnisse der Interviews

Die Kategorie "Pädagogische Zusammenarbeit" des Interviewleitfadens beinhaltete als ersten Punkt das Verhältnis der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst zur pädagogischen Leitung der Einrichtungen - also zu den Direktoren der Grundschulen bzw. zu den Einrichtungsleitungen der Kindertagesstätten. Von den 9 interviewten Grundschullehrkräften waren fast alle der Meinung, das Verhältnis zu Rektor bzw. Einrichtungsleitung sei sehr unterschiedlich gewesen. Während die Leitung der Kindertagesstätten häufig als KollegIn gesehen wird, ist der Rektor für viele eine Respektsperson, die den anderen Lehrkräften hierarchisch deutlich übergeordnet ist (B, Z. 80 ff., H, Z. 86 ff.) und der Dienstweg zur Leitung "ist näher und kürzer als zum Rektor" (A, Z. 178 ff., G, Z. 273 ff.). Die Nähe der Kita-Leitungen zum Kita-Team wird auch damit begründet, dass diese im normalen Gruppendienst tätig sind und alltägliche Aufgaben mit übernehmen (G, Z. 309 ff.), während in der Schule jeder Lehrer seine Klasse hat bzw. in verschiedenen Klassen einzelne Fächer unterrichtet.

"Also definitiv, ich hab' in der Leitung im Kindergarten, das war eine Kollegin... Also das hatte nichts mit Leitung und jemand ist da ganz oben und ich bin unten in der Hierarchie, sondern das ist wirklich und zwar sowohl als pädagogische Hilfskraft als auch mit Qualifizierung als Erzieher dann. In der Schule ist der Rektor für mich einfach, oder die Rektorin, eine Respektsperson. Ob das jetzt in der Grundschule oder in der Mittelschule war. Und die hat mir schon den Rücken gestärkt damals, aber so, dass ich sage: Ja, so wie das bei meiner Leitung in der Grundschule wär, wenn es da irgendwie Schwierigkeiten mit Eltern oder irgendwie gegeben hätte, ja, die hätt' sich da schon irgendwie drum gekümmert. Aber so, dass ich jetzt sag': Ja, da kann ich mich jetzt drauf verlassen, so war das definitiv nicht. Des Verhältnis zur Leitung war definitiv ein ganz anderes..." (H, Z. 86 ff.)

Auch die Art und der Umgang mit Kritik hängt vom Verhältnis zum jeweiligen Rektor bzw. zur Einrichtungsleitung ab, wie die folgende Teilnehmerin im Interview beschreibt. Sie erwähnt dabei auch die persönliche Gesprächsebene, die nur mit der Kita-Leitung möglich war.

"Ja, definitiv, absolut. In meiner Refl-Zeit hatte ich eine Rektorin, die sehr unsicher war in ihrer Arbeit, die sehr stark auf Elternkritik gehört hat (...) Und ich das Gefühl hatte, nicht ausreichend Unterstützung zu bekommen. Beziehungsweise die falsche Unterstützung zu bekommen. Nicht ganz richtig gedacht... Und auch immer sehr kritisch. Also es wurde nicht positiv gewertet, sondern es wurde alles immer nur auf die negativen Punkte hin beobachtet. (...) Und jetzt hab' ich eine Leitung, die sehr, sehr gut ist, die aber auch im Endeffekt wirklich wie so ein Mentor für mich ist und auch ganz viel mir beigebracht hat in den letzten 4 Jahren. Und mit der ich auch

sehr offen umgehen kann, also selbst wenn ich jetzt wirklich auch persönliche Themen hab', wenn ich sag': Mir ist des und des aufgefallen. Wie ich auch mit der Leitung persönlich reden kann, so: Wie geht's dir? Ich merk' grad ist bei dir irgendwas? Oder so... Dass man da wirklich einen ganz, ganz nahen Austausch hat und miteinander reden kann und offen reden kann. Und dort auch die Würdigung einfach höher ist, sehr, sehr viel höher ist als eben Kritik, sondern Kritik auch oft, also eher klein gehalten wird, wenn was da ist, dann eher auch nicht aufgebauscht wird." (D, Z. 148 ff.)

Festgemacht wird das Verhältnis zur Leitung häufig über die Anrede: während die Leitungen in den Kindertagesstätten oft geduzt werden, bestehen die Grundschulleitungen häufig auf dem förmlicheren "Sie" (C, Z. 122 ff., F, Z. 182 ff.).

"Wir haben, so bei den förmlichen Sachen angefangen, den Rektor den haben wir gesiezt und, ja, des würde ich auch sagen war fachlich ganz anders und organisatorisch ganz anders aufgestellt. Zur Kindergarten-Leitung, (...) war das ein sehr... freundschaftlich ist vielleicht das falsche Wort... sehr kollegiales Verhältnis, sehr locker. Ja, die ganze Art der Zusammenarbeit war viel unkomplizierter. Also man hat sich geduzt oder auch sonst irgendwie mal getroffen im kleinen Kreis und so Gesprächsthemen bestimmte wären mit dem Rektor gar nicht möglich gewesen. Also tendenziell eher freundschaftlich." (F, Z. 182 ff.)

Einige Befragte sind der Meinung, die Hierarchie zur Leitung hängt in den verschiedenen pädagogischen Einrichtungen davon ab, wie die jeweiligen Leitungen ihre Stellung selbst sehen oder definieren, die Hierarchieebenen seien also personenabhängig (A, Z. 437 ff., 448 f., G, Z. 273 ff., J, Z. 184 ff.).

"Des würde ich sagen hängt eigentlich extrem von der Person ab, also des kommt also ganz drauf an einfach, wie die Person selbst ihre Stelle so interpretiert oder wie sie so... einfach auch kompetent ist. Hatte ich eigentlich insgesamt meistens gute Verhältnisse, sowohl in der Schule, also mein Schulleiter, den ich damals hatte im Referendariat, war ich 2 Jahre an der gleichen Schule, habe ich auch sehr geschätzt und war wirklich ein sehr kompetenter Mensch, mit dem ich auch gut ausgekommen bin, der auch wirklich immer so da war. Kann ich also nicht jetzt sagen. Ich find' des extrem personenabhängig. Also ein bisschen ist die Funktion schon anders, so auf dem Papier jetzt, weil der Schulleiter ja doch eher so ein Kollegium leitet, der ist jetzt ja der Dienstvorgesetzte praktisch und Leitung Kita ist mehr jetzt so, eigentlich so die Chefin vom Team, also ist noch bissl von der Funktion her noch bissl ein Unterschied, aber es ist eigentlich vom... Ja und das Team ist meistens in der Schule auch halt sehr groß, deswegen, oft ist der halt gar nicht so ansprechbar der Schulleiter, kommt auch vor. Also, aber es hängt sehr von der Person ab, find' ich, und es sind manchmal sind die Lehrer auch selber Schuld, also viele haben immer so extremsten Respekt vor den Schulleitern, wo man auch eigentlich ganz normal mit denen reden könnte. Oder auch mal sich einfach mit Problemen an die wenden könnte. Also ich hab's eigentlich nie so erlebt, dass die nicht hilfsbereit gewesen wären und nicht beraten würden." (J, Z. 184 ff.)

Viele TeilnehmerInnen beschreiben anhand des Umgangs mit den Vorgesetzten auch, wie unterschiedlich sie die Wertschätzung des Arbeitgebers ihnen gegenüber erlebt haben. Dies zeigt sich besonders in den Schilderungen der Begegnungen mit den Schulräten:

"Ich finde ein großer Unterschied zwischen der Lehrertätigkeit und der Tätigkeit als pädagogischer Fachkraft in der KiTa ist schon auch die Wertschätzung, die einem vom Arbeitgeber ent-

gegengebracht wird. Gerade wenn man vergleicht, wie herablassend und teilweise respektlos die Schulräte uns teilweise begegnet sind und ich dann vergleiche wie jetzt unsere zuständigen Referenten/Referentinnen, die ja in etwa die selbe Position haben, mit ihrem Personal so umgehen, dann liegen da schon Welten dazwischen. Und beim Freistaat ist man ja auch nicht mehr als eine Nummer auf einer Liste. Und die wird entweder gebraucht, oder eben nicht." (J, Z. 527 ff.)

Während das Verhältnis zur Kita Leitung als "freundschaftlich, aber mit Respekt" und "ausgewogen" bezeichnet wird (C, Z. 370 f., F, Z. 230 f.), beschreiben die Befragten das Verhältnis zu Schulräten bei den Prüfungen bzw. Verbeamtungsbesuchen in einer herablassenden und teilweise respektlosen Umgangsweise (J, Z. 531 f.), verbunden mit Angstzuständen und Schweißausbrüchen (F, Z. 366).

"Vor dem Schulratsbesuch hatte ich so eine Angst, davon hängt die Verbeamtung ab. Und wie soll man einen unangekündigten... also wie soll man immer so vorbereitet sein, dass man einen unangekündigten Besuch locker flockig erledigen kann in einer Vorzeigestunde, das... Boah, ja, da krieg' ich heute noch Schweißausbrüche. (lacht, l lacht mit) Das ist einfach furchtbar... Und diese Beurteilungssituation gab's im Kindergarten nicht, sondern die hat ja... die Leitung hat ständig gesehen, wie ich arbeite. Oder wenn sie am Zimmer vorbei ging hat sie es gehört und mitbekommen und mich erlebt, das war ganz anders. Da musste man nicht extra kommen, sich reinsetzen und mich mit Brille und Bleistift kontrollieren. Das ist ein ganz anderes Gefühl. (...) Zumal ich auch einfach die Beurteilung an sich lächerlich finde, also wenn ich jetzt noch im Nachhinein dran denke, was die Schulrätin... an was die alles - gedacht hat - ist jetzt noch nett ausgedrückt. Was sie alles untersucht hat, das ist einfach ein Witz... Es ist einfach nur ein Witz. Da komm' ich mir vor wie ein Fünftklässler, als erwachsener Mensch, der... ja, zwei Examen hinter sich hat. Das ist eine sehr bizarre Situation und klar, der Druck ist einfach enorm. Deswegen auch die Erleichterung bei der Verbeamtung... (lacht) Genau." (F, Z. 362 ff.)

Lediglich eine Teilnehmerin ist der Meinung, dass es keinen Unterschied gab zwischen dem Verhältnis zum Rektor in der Grundschule und zur Leitung in der Kita.

"Ne, ich denk', das ist was ganz Individuelles. Also wenn ich denk' mein ehemaliger Chef, des wäre jetzt egal gewesen, ob das mein Rektor war oder ob in der Kita der Chef. Also jetzt mittlerweile, nach zweieinhalb Jahren, bin ich mit meiner Leitung hier in der Kita halt auch, wir sind mittlerweile per du. Aber das wär' ich an der Schule... War ich das teilweise auch nach 2 - 3 Jahren. Also ich denk' da ist kein großer Unterschied dazu da." (E, Z. 269 ff.)

Diese Teilnehmerin beschreibt aber auch die Ängste ihrer aktuellen Kita-Leitung davor, dass sie als Grundschullehrerin, die über ein abgeschlossenes Studium verfügt, mehr wissen könnte als die Leitung selbst oder ihr die Position wegnehmen könnte (E, Z. 322 ff., 610 ff.).

"Was ich bei meiner jetzigen Leitung schon hab' ist, dass ich nicht so irgendwie kommen darf mit so Sachen wie: Das kenn' ich aus der Schule. Oder: Das ist halt... In der Schule wird das so und so gehandhabt. (...) Da ist es ein wenig schwierig, weil die ich glaub' schon ein bisschen Ängste hat, dass ich ihr was wegnehmen möchte. (...) Also ich hab' eine Chefin die sehr... sie ist die Leitung und sie ist auch die Leitung und solange sie im Haus ist haben alle mit bestimmten Belangen zu ihr zu kommen, auch die Eltern. Und erst wenn sie nicht im Haus ist bin ich die Stellvertretung. (...) Aber ich denk' sie hat da schon manchmal irgendwo... ja, paar Ängste, dass man ihr was wegnehmen will oder dass ich was weiß, was sie nicht weiß. Wo ich sag': Ja, das

ist ja nicht schlimm. Man kann sich ja ergänzen. Ja, aber da... hat sie Probleme damit." (E, Z. 322 ff.)

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Fragebogenerhebung ergab, dass die TeilnehmerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind (GS-RückkehrerInnen), ihre Rektoren deutlich positiver beurteilen (3,91) als die TeilnehmerInnen, die noch im Erziehungsdienst arbeiten (Kita-BleiberInnen; 2,86). Umgekehrt schätzen die Kita-BleiberInnen die Kita-Leitungen kompetenter ein (4,17) als die GS-RückkehrerInnen (3,79). Insgesamt werden die Kita-Leitungen noch kompetenter und besser beurteilt als die Rektoren in den Grundschulen.

Aus der Auswertung der Interviews ergab sich ein Hierarchiegefälle: während die Kita-Leitung als KollegIn angesehen wird, mit der auch persönliche Gespräche möglich sind, ist der Rektor in der Grundschule eine Respektsperson, die hierarchisch deutlich übergeordnet ist. Fest gemacht wird diese unterschiedliche Hierarchieebene häufig in der Anrede: die Kita-Leitungen werden fast immer geduzt, viele Rektoren bleiben beim förmlichen "Sie". Der Dienstweg zu den Kita-Leitungen wird als deutlich kürzer beschrieben, was unter anderem darauf zurückgeführt wird, dass diese auch im normalen Gruppendienst tätig und so mehr in das Alltagsgeschäft involviert sind. Eine besonders hohe Stellung wird dem Schulrat bescheinigt, vor dessen Besuch viele der Befragten Respekt - teilweise sogar Angst haben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Befragten, egal ob Kita-BleiberInnen oder GS-RückkehrerInnen, mit ihren aktuellen Vorgesetzten und pädagogischen Leitungen sehr zufrieden sind. In der Grundschule besteht ein deutlicheres Hierarchiegefälle Schulrat - Rektor - Lehrer als in den Kindertagesstätten, in denen die Leitung eher als normale ErzieherIn mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben gesehen wird.

4.2.2. Kooperation und Teamarbeit

Durch die gestiegenen Anforderungen im pädagogischen Alltag sowie durch die sich daraus ergebenden Belastungen können eine gute Zusammenarbeit im Team und Kooperation als zentrale Ressourcen und Schutzfunktionen fungieren und sind eine wichtige Voraussetzung für gute pädagogische Arbeit - sowohl in den Grundschulen als auch in den Kindertagesstätten. Auch in der AQUA-Studie schätzten die teilnehmenden Fachkräfte ein gutes Teamklima als sehr bedeutsam ein (vgl. AQUA, 2014, S. 97).

Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Neben der Zusammenarbeit mit der pädagogischen Leitung spielen auch die KollegInnen im Team bzw. im Kollegium eine wichtige Rolle für die Arbeitsatmosphäre in der Kindertagesstätte bzw. Grundschule.

Arbeit in der Grundschule

Die Grundschullehrkräfte sind insgesamt zufrieden mit der Kooperation im Kollegium der Grundschule (3,52, SD = 0,83, N = 40); die GrundschullehrerInnen, die aktuell in der Grundschule arbeiten, schätzen die Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen dabei deutlich besser ein (4,10, SD = 0,61, N = 19), als die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst arbeiten, die Zusammenarbeit mit ihren ehemaligen KollegInnen bewerten (3,01, SD = 0,64, N = 21).

	Gesamt (N = 40)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 21)
Wir haben ein gutes Verhältnis zueinander.	3,97 (SD = 1,00)	4,58 (SD = 0,61)	3,43 (SD = 0,98)
Wir arbeiten im Team effektiv zusammen.	3,25 (SD = 1,20)	3,95 (SD = 1,18)	2,62 (SD = 0,81)
Neue KollegInnen werden gut ins Team integriert.	3,47 (SD = 1,11)	4,21 (SD = 0,92)	2,81 (SD = 0,81)
In unserem Team gibt es Spannungen / Konflikte.*	3,82 (SD = 1,13)	4,53 (SD = 0,77)	3,19 (SD = 1,03)
Wir tauschen uns im Team auch über persönliche Probleme aus.	3,08 (SD = 1,25)	3,63 (SD = 1,21)	2,57 (SD = 1,08)
Wir verfolgen als Team gemeins. Ziele und erarbeiten Strategien zur Bewältigung berufl. Schwierigkeiten.	3,12 (SD = 1,36)	3,58 (SD = 1,39)	2,71 (SD = 1,23)
Bei Teamsitzungen / Lehrerkonferenzen beteiligen sich die meisten KollegInnen aktiv an den Diskussionen.	3,03 (SD = 1,14)	3,47 (SD = 1,02)	2,62 (SD = 1,12)
Ich arbeite selbstständig und eigenverantwortlich.	4,48 (SD = 0,88)	4,89 (SD = 0,32)	4,10 (SD = 1,04)

*Das Item "In unserem Team gibt es Spannungen / Konflikte." wurde aufgrund der negativen Formulierung umgepolt.

Tab. 7: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Kooperation und Teamarbeit - Grundschule (eigene Darstellung)

Auch im Bereich der Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen lässt sich feststellen, dass die Grundschul-RückkehrerInnen ihr derzeitiges Kollegium teilweise sehr viel besser einschätzen als die GrundschullehrerInnen, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, ihr ehemaliges Kollegium. So bestätigen die GrundschullehrerInnen, dass ihre KollegInnen ein sehr gutes Verhältnis zueinander haben (4,58, SD = 0,61, N = 19), es keine Spannungen oder Konflikte gibt (4,53) und neue KollegInnen gut integriert werden (4,21). Im Team arbeiten die LehrerInnen effektiv zusammen (3,95), verfolgen gemeinsam

Ziele und erarbeiten Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten (3,58). Am negativsten bewertet wurde die Beteiligung aller KollegInnen bei den Diskussionen in den Lehrerkonferenzen (3,47). Die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst geblieben sind, meinen sich während der Arbeit in der Grundschule mit ihren KollegInnen nicht so oft über persönliche Probleme ausgetauscht zu haben (2,57, N = 21) als die Grundschullehrkräfte, die aktuell in der Grundschule arbeiten (3,63, N = 19).

Sowohl die in die Grundschule zurückgekehrten, als auch die im Erziehungsdienst verbliebenen GrundschullehrerInnen bestätigen übereinstimmend, in der Grundschule sehr selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten bzw. gearbeitet zu haben (4,48, SD = 0,88, N = 40).

Arbeit in der Kindertagesstätte

Die Kooperation mit den ErzieherInnen und KinderpflegerInnen in den Kindertagesstätten beurteilen die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst insgesamt etwas besser (3,88, SD = 0,64, N = 39) als die Zusammenarbeit mit den LehrerInnen in der Grundschule.

Im Vergleich mit den TeilnehmerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind (3,66, SD = 0,68, N = 18) schätzen die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst arbeiten, die Zusammenarbeit mit ihren derzeitigen KollegInnen (4,08, SD = 0,56, N = 21) noch etwas positiver ein.

	Gesamt (N = 39)	GS-Rück (N = 18)	Kita-Bleib (N = 21)
Wir haben ein gutes Verhältnis zueinander.	4,18 (SD = 0,89)	4,17 (SD = 1,10)	4,19 (SD = 0,68)
Wir arbeiten im Team effektiv zusammen.	4,05 (SD = 0,97)	3,72 (SD = 1,13)	4,33 (SD = 0,73)
Neue KollegInnen werden gut ins Team integriert.	3,92 (SD = 0,87)	3,78 (SD = 0,94)	4,05 (SD = 0,81)
In unserem Team gibt es Spannungen / Konflikte.*	3,38 (SD = 1,13)	3,22 (SD = 1,00)	3,62 (SD = 1,12)
Wir tauschen uns im Team auch über persönliche Probleme aus.	4,21 (SD = 0,89)	4,11 (SD = 1,08)	4,29 (SD = 0,72)
Wir verfolgen als Team gemeins. Ziele und erarbeiten Strategien zur Bewältigung berufl. Schwierigkeiten.	3,79 (SD = 1,08)	3,56 (SD = 0,98)	4,00 (SD = 1,14)
Bei Teamsitzungen / Lehrerkonferenzen beteiligen sich die meisten KollegInnen aktiv an den Diskussionen.	3,54 (SD = 0,97)	3,22 (SD = 1,06)	3,81 (SD = 0,81)
Ich arbeite selbstständig und eigenverantwortlich.	3,95 (SD = 1,00)	3,50 (SD = 1,15)	4,33 (SD = 0,67)

*Das Item "In unserem Team gibt es Spannungen / Konflikte." wurde aufgrund der negativen Formulierung umgepolt.

Tab. 8: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Kooperation und Teamarbeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Der Vergleich der einzelnen Items zeigt, dass die Grundschullehrkräfte, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, die Zusammenarbeit mit ihren aktuellen KollegInnen in allen Bereichen noch positiver beurteilen als die GrundschullehrerInnen, die wieder in der Grundschule arbeiten. Die effektive Zusammenarbeit im Team (4,33, SD = 0,73, N = 21) sowie die selbstständige und eigenverantwortliche Arbeitsweise (4,33, SD = 0,67, N = 21) wird dabei besonders hervorgehoben. Betont wird aber auch der Austausch über persönliche Probleme (4,29) und das gute Verhältnis im Team (4,19), in das auch neue KollegInnen gut integriert werden (4,05). In den Kindertagesstätten verfolgen die Teams gemeinsame Ziele und erarbeiten gemeinsam Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten (4,00); in Teamsitzungen beteiligen sich viele ErzieherInnen und KinderpflegerInnen aktiv an den Diskussionen (3,81). Durch die enge Kooperation in den Teams der Kindertagesstätten stellen die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst aber auch fest, dass teilweise Spannungen und Konflikte auftreten (3,62).

Ergebnisse der Interviews

Die Art der Zusammenarbeit mit den KollegInnen unterscheidet sich zwischen den Kindertagesstätten und den Grundschulen, wobei die Kooperation im Kita-Team oft als deutlich selbstverständlicher beschrieben wird als mit den anderen Lehrkräften an den Schulen (F, Z. 382 ff.).

"Also weil das find' ich so ein enormer Druck ist in der Schule ist es umso schöner, wenn man wirklich nicht alleine ist sondern vielleicht noch Parallelklassen hat, mit denen man zum Beispiel allein den Stoff, ja, durchzieht. Dass man ungefähr gleichschrittig ist oder eben mal der eine schreibt eine Probe und entwirft die und der andere dann beim nächsten Mal, dass man einfach eine Aufteilung halt. Also der Wert der Teamarbeit ist da viel... für mich war er viel, viel höher, weil er viel mehr Entlastung gebracht hat. Im Kindergarten wiederum war es einfach dieses... das musste eh klappen. Aber es war einfach ein ganz natürliches Miteinander aber nichts was mich jetzt irgendwie vor einem Druck oder vor einem Stress gerettet hat, sondern der hat dazu gehört. Hat dazu gehört, ja genau, es hätte nicht funktioniert. Ich kann nicht, ja, mit einer Gruppe raus gehen zum Schlitten fahren, wenn nicht noch die anderen von der anderen Gruppe einfach mitdenken und auch noch schauen, ob da auch noch Kinder irgendwo rumwuseln und so weiter. Ist eine selbstverständlichere Teamarbeit." (F, Z. 382 ff.)

Während einige Befragte keinen Unterschied im Verhältnis zu ihren KollegInnen im Team und in der Schule empfanden (C, Z. 133 ff.), beschreiben andere das Verhältnis zu den KollegInnen in den Kitas als deutlich enger und freundschaftlicher als zu den KollegInnen in der Schule (B, Z. 90 ff, D, Z. 331 ff., G, Z. 354 ff., 559 ff., 577 ff., H, Z. 99 ff.).

"Ich glaube, dass im Hort man noch enger mit dem Team zusammenarbeitet grade mit demjenigen, mit dem man eine Gruppe zusammen betreut und auch gerade im Hort, weil ja vormittags da noch Zeit ist zum Vorbereiten und so, wo man einfach viel Zeit hat sich auch privat mal auszutauschen und mal zu gucken: Was machen die anderen so? Wer sind die so? Ähm... In der Schule ist doch jeder mehr oder weniger ein Einzelkämpfer. Die Zimmertür ist zu und dann macht jeder des, was er meint." (B, Z. 90 ff.)

"Weil man auch mehr gemeinsame Möglichkeiten hat. Ich mein, wir haben einmal im Monat MAB, also Mitarbeiterbesprechung, wo alle zusammen an einem Tisch sitzen. Lehrerkonferenz ist zu den Zeugnissen und wenn es brennt. (...) Oder vielleicht nochmal, wenn man irgendwie

diese Qualitätsgeschichten hat und muss. Aber im Normalfall setzt man sich nicht zAm. Also allein das... Die Struktur ist da ganz anders gegeben." (G, Z. 559 ff.)

"Ich war jedes Mal an großen Schulen und hatt' natürlich auch ein großes Kollegium, wo es dann natürlich schwer ist, die passenden Leute sag' ich jetzt mal, zu finden. Oder dann muss man ja parallel arbeiten und so Sachen. Und des ist halt in einem offenen Kindergarten... Ich hatte, des weiß ich schon, des war ein super Team, ja? Wir sind zusammen 4 Tage nach Hamburg gefahren und haben 2 Tage Fortbildung gemacht und... den Rest waren wir einen Trinken und Shoppen und so... Also, des ist... Des sind zwei unterschiedliche Wörter. Des ist im Kindergarten ist es ein Team und in der Arbeit ist es ein Kollegium, die treff' ich in der Schule, aber sonst muss ich mit denen nichts zu tun haben. So in der Art kann man des erklären." (H, Z. 99 ff.)

Für eine Befragte war das Verhältnis zu den Kita-KollegInnen aber auch zu freundschaftlich bzw. zu persönlich, was sie als "unprofessionell" bezeichnet (F, Z. 202), ihr ist der professionelle Umgang mit den KollegInnen in der Grundschule lieber.

"Also ich würde sagen gleiche Ebene, jeweils immer zum Team oder zum Kollegium, auf Augenhöhe sich begegnet. Allerdings jetzt bei der Kita war es so, dass ich mir sozusagen meinen Platz da auch erst erstreiten musste. (...) Das ist dann erst einfach durch die Zeit und das miteinander Zurechtkommen hat sich das dann gelöst, wurde sehr freundschaftlich, teilweise aber auch schon zu freundschaftlich. Also mir war das manchmal zu unprofessionell... Einfach man kann - zumindest in dem Kindergarten war es so - dass wir auch auf Themen kamen, die ich eigentlich nicht mit meinen Kolleginnen besprechen wollte, aber das war für die einfach selbstverständlich. Und das ist so eine Grenze, die würde im Kollegium, die bisherigen Kollegen, die ich kennengelernt habe, nie überschritten werden, nie! Das ist indiskutabel... dass über bestimmte Themen gesprochen wird. Und mir liegt es zumindest mehr... wenn ich einfach weiß, mit wem ich welche Grenzen habe und nicht immer alles diskutiert werden muss über Privates." (F, Z. 195 ff.)

Als Begründung wird häufig genannt, dass in den Kitas zusammengearbeitet werden muss, während es in der Grundschule möglich ist, auch alleine zu arbeiten (E, Z. 277 ff., F, Z. 290 ff., J, Z. 207 ff., 270 ff.).

"Ich denk' in der Schule kannst du viel mehr alleine arbeiten. Also das ist das, was du in der Kita eigentlich gleich lernst, oder ich zumindest in meinem Erfahrungs... in meiner Erfahrung ... dass man hier in der Kita einfach viel mehr im Team zusammenarbeitet und auch, es bleibt einem gar nichts anderes übrig. Weil eben grade wenn man teiloffenes Haus auch hat, man muss sich austauschen, grade auch vor Elterngesprächen, es gibt manche Kinder aus meiner Gruppe zum Beispiel die ich ganz selten sehe, weil die ganz viel in der anderen Gruppe spielen... im drüberen Raum. Und dann seh' ich die oft eine Woche lang gar nicht. Und dann sagt mir halt die Kollegin: Ja, spielt ganz viel Lego am Legoteppich. Oder dieses Spiel oder so. Oder liest ganz viel in der Bibliothek. Und des kann ich dann erst, da erschließt sich dann erst das ganze Bild auf das Kind und des ist das, was Lehrern auch gut tun würde, wenn sie mehr zusammenarbeiten würden." (E, Z. 277 ff.)

Immer wieder wird auch darauf hingewiesen, dass die Kooperation stark von der Zusammensetzung des Teams und der Kooperationsbereitschaft der einzelnen Teammitglieder abhängt (D, Z. 200 ff.).

Viele erklären, dass die Kooperation "personenabhängig und rahmenbedingungsabhängig" (F, Z. 271) ist.

"Ja und nein gleichzeitig, weil ich finde Teamarbeit kann was Gutes sein, aber nur wenn es klappt. Ich hab' in der Grundschule Teamarbeit gehabt, weil wir eben ein neues Projekt da aufgezogen haben, eine Ganztagesklasse und da war starke Zusammenarbeit mit dem Tagesheim-Team als auch mit meinen Co-Lehrerinnen und ich hatte insgesamt in diesen 2 Jahren 4 Co-Lehrerinnen. Mit der Ersten hat es überhaupt nicht geklappt und dann ist es einfach schrecklich, das klappt nicht, da kann ich gerne auf Teamarbeit verzichten. Da bin ich lieber für mich alleine verantwortlich und halte mich an diejenigen, mit denen ich Kontakt haben möchte. Mit den anderen lief es wiederum sehr gut. Es ist ganz klar, finde ich, personenabhängig und rahmenbedingungsabhängig." (F, Z. 263 ff.)

Die Teilnehmerin, die in einem Tagesheim arbeitet, berichtet von einer besonders engen Zusammenarbeit - sowohl mit ihren KollegInnen als auch mit den LehrerInnen der angrenzenden Grundschule:

"Ja, wir haben hier ein tolles Team, wir haben aber auch ein tolles Kollegium. Also bei uns, wenn ich in dem Kollegium Lehrer wäre, könnte ich keinen Unterschied machen. Also denk' ich, wir halten alle sehr gut zusammen, wir helfen uns gegenseitig, ich denke, auch das ist schulabhängig. Und bei uns in der Schule wird das Kollegium und Team an sich halt sehr gepflegt, dass man zusammenarbeitet, wir haben auch ein großes Personalzimmer, das wir gemeinsam nutzen." (D, Z. 179 ff.)

Teamarbeit in der Grundschule wird aber unterschiedlich definiert (B, Z. 136 ff., E, Z. 289 ff., F, Z. 273 ff., H, Z. 134 ff., 196 ff.), "weil es ist ja doch was anderes, ob man jetzt ein Team ist, das mit der gleichen Gruppe arbeitet, oder ein Team, das praktisch nebenher mit unterschiedlichen Gruppen arbeitet" (J, Z. 280 f.).

"So, wie Teamarbeit jetzt bei uns hier im Jahrgangsstufenteam funktioniert, ist es ganz großartig, weil wir uns gegenseitig unterstützen und uns einfach die Arbeit erleichtern, dadurch dass man sagen kann: Hier, hast du nicht ein Blatt zu den Vorsilben und man muss nicht alles alleine machen." (B, Z. 136 ff.)

"Wenn ich jetzt hör': Ja, man muss in der Schule zusammenarbeiten, dann betrifft des ja meistens nur stofflich, also nicht die pädagogische Arbeit und des find' ich ist schon wichtig und das ist ein Unterschied. Teamarbeit ist nicht gleich Teamarbeit, also wie gesagt, für die pädagogische Arbeit find' ich des wichtig, für alles andere ist des, find' ich, oft hinderlich und hat keinen Sinn und Zweck teilweise, find' ich. Also lediglich um sich rechtlich gegen irgendwas abzusichern und des hat nichts mit pädagogischer Arbeit zu tun... Also, ich bin in der Schule jemand, wo ich sag': Ich möchte mein Ding machen, des ist meine Klasse, ich muss die unterrichten, ich schreib' meine Probe vor der Klasse, weil ich hab' die unterrichtet. Und ich muss nicht mit 5 Klassen die gleiche Probe schreiben, wo jeder den anderen Unterricht macht. Da bin ich für des, wenn es um die pädagogische Arbeit geht, wenn es wirklich drum geht, um Erziehungsarbeit und um, ja, wie gehe ich mit Kindern um oder wie arbeiten wir mit den Kindern, dann stimmt die Aussage find' ich, mit dem, dass es einen hohen Stellenwert hat." (H, Z. 134 ff.)

Die engere Kooperation in den Kita Teams bringt sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich: so stehen die ErzieherInnen in schwierigen Situationen nicht alleine da, sondern können Probleme auch

mit den KollegInnen besprechen, auf der anderen Seite entstehen durch die engere Zusammenarbeit aber auch mehr Konflikte, die gelöst werden müssen (G, Z. 457 ff., 466 ff.).

"Also grad in einer Region auch wie hier, wo es halt ganz Richtung sozialer Brennpunkt einfach geht, ist Team unerlässlich, find' ich, ganz persönlich, weil man sich gegenseitig ganz stark auf-fangen kann wenn irgendwas richtig schief läuft, weil man sich gegenseitig unterstützen kann und einfach auch mal in Austausch gehen kann. Also grade der Hort nutzt das ganz intensiv, die haben alle gleichzeitig aus, ist auch ein Vorteil im Gegensatz jetzt zu dem Kindergartenperso-nal, die unterschiedlich gehen, weil sie auch unterschiedlicher kommen. Das ist aber so ein inof-fizielles: Wir gehen alle vor die Tür und stellen uns nochmal zusammen, die Raucher rauchen eine, die Nichtraucher reden noch kurz mit, nochmal kurz über den Tag Revue passieren lassen und wenn halt irgendwelche ganz schwierigen Situationen waren wie eine Inobhutnahme oder sonstige Geschichten (...) Also ich meine, natürlich beschäftigt einen sowas auch weiter und nochmal zu Hause, aber es ist etwas anderes, wenn man es hier ein Stück weit nochmal abla-den kann, sich gegenseitig austauschen, unterhalten kann. (G, Z. 466 ff.) Natürlich gibt's immer auch wieder Reibereien und Schwierigkeiten in Teams, weil Team halt aus Menschen besteht und nicht jeder Mensch gleich gelaunt ist und sich manchmal auf den Schlips getreten fühlt oder, oder... Da muss man halt schauen, dass man das aus der Welt schaffen kann. Klar, man muss nicht mit jedem Best Friend sein, es ist ein Arbeitsverhältnis und keine Freundschaft, wir sind ja nicht hier um miteinander Spaß zu haben sondern um zu arbeiten, wenn der Spaß dazu kommt, dann ist es super." (G, Z. 457 ff.)

Während einige Befragte beschreiben, sich mit den KollegInnen in der Schule mehr identifizieren zu können, meinen andere, vor allem während des Referendariats im Kollegium nicht wirklich integriert gewesen zu sein (A, Z. 188 ff., D, Z. 193 ff.).

"Aber da ist man als Referendar... kann man auch, also wenn man da niemanden hat, so ein Team hat, das richtig hinter einem steht, verliert man da auch irgendwann den Anschluss... Und da sind die auch sehr unterschiedlich. Bei uns war es nicht so, dass man als Referendar beson-ders... einem geholfen wurde. Nein, das hab' ich nicht erlebt. Aber das wird hier zum Beispiel wieder anders gesehen... Genau." (D, Z. 193 ff.)

Es wird auch immer wieder auf die unterschiedlichen Ausbildungsarten von Grundschullehrkräften und ErzieherInnen (J, Z. 219 ff.) sowie die unterschiedlichen Ausbildungsniveaus zwischen ErzieherIn-nen, besonders aber KinderpflegerInnen und Grundschullehrkräften hingewiesen (A, Z. 188 ff., F, Z. 319 ff.).

"Also so ein Kita-Team sind meistens Leute mit sehr unterschiedlichen Ausbildungen oder auch beruflichem... oder auch sozialem und kulturellem Hintergrund, das ist oft produktiv. In der Schule ist ja doch die Ausbildung des Lehrers meistens bei allen sehr ähnlich. Also da gibt's jetzt weniger so, ungewöhnlichere Leute sag' ich jetzt mal, die vielleicht bissl was Anderes gemacht haben, bissl was Neues reinbringen, also weil ja doch der Ausbildungsgang... Also man hat ja fast keine Chance, mit irgendwelchen anderen Dingen eine Anerkennung dafür zu bekommen." (J, Z. 219 ff.)

"Weil im Kindergarten hat man leider auch wieder den Unterschied gemerkt zwischen Kinder-pflegern und den Erziehern. Muss man wirklich sagen... Und hab' ich jetzt gesagt, weil insge-samt der Leistungsstandard bei der Grundschule fand ich im Kollegium höher war, weil es da eben keine... also niemanden gab, der da irgendwie abgefallen ist." (F, Z. 319 ff.)

Zusätzlich zu der offenen Fragestellung wurden den Interview-TeilnehmerInnen zwei Aussagen vorgelegt, zu denen sie ihre Meinung äußern sollten:

Teamarbeit nimmt für mich einen hohen Stellenwert ein.
Ohne sie kann pädagogische Arbeit nicht gelingen.

Teamarbeit sollte meiner Meinung nach nicht zu wichtig angesehen werden.
Ich bin selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich.

Die Reaktionen auf diese Aussagen fielen sehr unterschiedlich aus:

Die in die Grundschule zurückgekehrten TeilnehmerInnen favorisierten beide eher die zweite Aussage, nämlich dass Teamarbeit nicht zu wichtig angesehen werden sollte und sie selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich seien. Dies ergibt sich auch aus der Tatsache, dass in der Grundschule die KlassenlehrerInnen alleine für ihre Klasse verantwortlich sind, während die Gruppen in den Kitas immer von Teams betreut werden.

"Ich seh' mich eher auf der Seite "Teamarbeit sollte meiner Meinung nach nicht zu wichtig angesehen werden. Ich bin selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich." Weil ich jemand bin, der einfach gerne auch für sich selber vor sich hinwurschtelt und nicht immer alles mit jedem abspricht." (B, Z. 133 ff.)

Besonders die aus Überzeugung in den Kitas arbeitenden Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst waren der Meinung, ohne Teamarbeit könne pädagogische Arbeit nicht gelingen (D, Z. 325 f., J, Z. 269 ff.).

"Also das erste, "Teamarbeit nimmt für mich einen hohen Stellenwert ein, ohne sie kann pädagogische Arbeit nicht gelingen." Auf jeden Fall. Also in der Kita sowieso, also geht gar nicht anders, weil man muss ja irgendwie als Team und man kommt sich ja dann auch ständig in die Quere, da sind da so Absprachen und sowas ganz wichtig, als Lehrer kann man sich da eher bisschen vielleicht entziehen, weil man ist ja eigentlich hauptsächlich selbst für seine Klasse verantwortlich." (J, Z. 269 ff.)

Einige TeilnehmerInnen differenzierten die Aussagen allerdings auch, beziehungsweise definierten den Begriff der Teamarbeit für sich noch einmal genauer.

"Ähm, also, "Ohne Teamarbeit kann pädagogische Arbeit nicht gelingen." Glaub ich, aber hier, das muss ich auch unterstreichen, "Ich bin selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich." Eindeutig, also beides." (A, Z. 268 ff.)

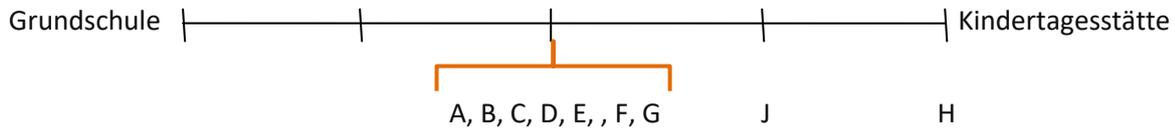
"Okay, also, "Teamarbeit nimmt für mich einen hohen Stellenwert ein." Ähm... Ja und nein gleichzeitig, weil ich finde, Teamarbeit kann was Gutes sein, aber nur wenn es klappt." (F, Z. 261 f.)

"Also ich find' die Teamarbeit nimmt einen hohen Stellenwert ein und ohne die kann auch pädagogische Arbeit nicht gelingen. (...) Teamarbeit ist nicht gleich Teamarbeit, also wie gesagt, für die pädagogische Arbeit find' ich des wichtig, für alles andere ist des find' ich oft hinderlich

und hat keinen Sinn und Zweck teilweise, find' ich. Also lediglich um sich rechtlich gegen irgendwas abzusichern und des hat nichts mit pädagogischer Arbeit zu tun." (H, Z. 132 ff.)

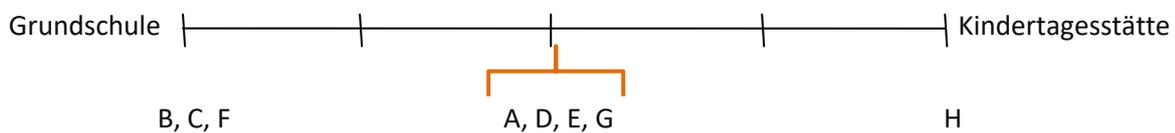
Die Interview-TeilnehmerInnen wurden außerdem gebeten, 11 Aussagen danach zu ordnen, ob sie ihrer Erfahrung nach eher zur Arbeit in der Grundschule, zur Arbeit in der Kindertagesstätte oder zu beiden Einrichtungen passen.

1. Es macht großen Spaß, in diesem Team / Kollegium zu arbeiten.



Fast alle Befragten geben an, sowohl in den Teams der Kindertagesstätten als auch in den Kollegien der Grundschulen mit großem Spaß zu arbeiten bzw. gearbeitet zu haben. Lediglich zwei Befragte verspürten mehr Spaß bei der Zusammenarbeit in der Kindertagesstätte.

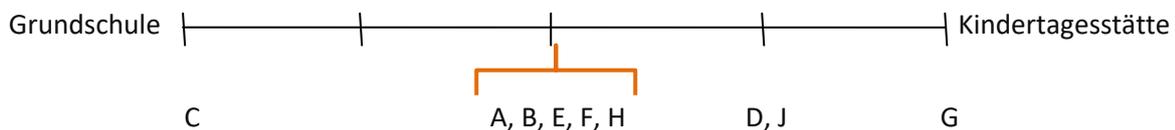
2. Das Team / Kollegium hat einen hohen fachlichen Leistungsstandard.*



Während drei Befragte den Leistungsstandard der Lehrkräfte in der Grundschule als höher einschätzten, meinten vier Befragte, dieser sei sowohl in den Grundschul-Kollegien als auch in den Kita-Teams gleich hoch gewesen und eine Befragte sprach den ErzieherInnen und KinderpflegerInnen in den Kitas höhere Kompetenzen zu.

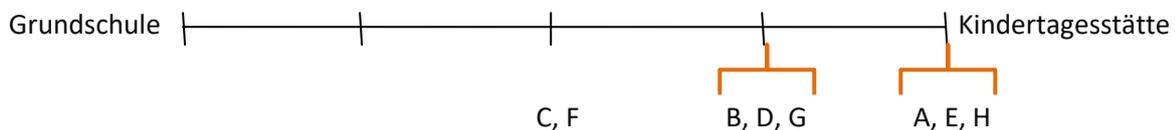
* diese Aussage wurde einmal bewusst auf die Seite gelegt

3. Vereinbarungen und Absprachen werden eingehalten.



Eine Befragte ist der Meinung, dass sich die Lehrkräfte in den Grundschulen eher an Vereinbarungen und Absprachen halten, drei Befragte sind der Meinung, dass dies eher in den Kita-Teams der Fall ist. Nach Ansicht der übrigen fünf Befragten halten sich die Beschäftigten der beiden Einrichtungsarten gleichermaßen an getroffene Vereinbarungen und Absprachen.

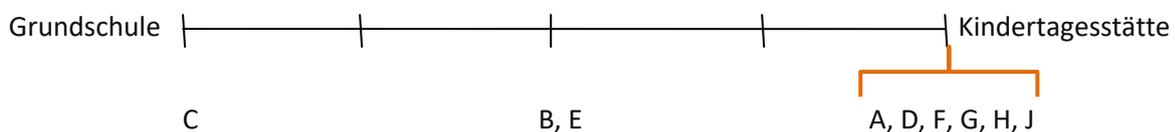
4. Die Gruppenmitglieder gehen offen und ehrlich miteinander um.*



Ein offener und ehrlicher Umgang ist nach Meinung der Befragten eher in den Teams der Kindertagesstätten der Fall, lediglich zwei TeilnehmerInnen ordneten diese Aussage beiden Einrichtungen zu.

* diese Aussage wurde einmal bewusst auf die Seite gelegt

5. Die Gruppenmitglieder haben auch privat guten Kontakt untereinander.

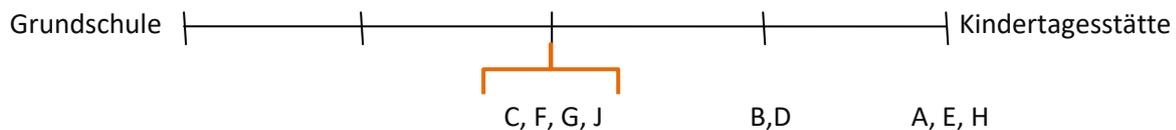


10. Ich habe selten das Gefühl, in diesem Team / Kollegium nur Zeit "abzusitzen".



Das Gefühl der sinnvollen Verwendung der Arbeitszeit in den Teams bzw. im Kollegium wird von den in den Interviews befragten TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich bewertet. Zwei Personen waren nicht der Meinung, in den Grundschul-Teams nur ihre Zeit abzusetzen, vier TeilnehmerInnen empfanden dies eher bei der Tätigkeit in der Kindertagesstätte; drei Personen legten das Item in die Mitte, wobei hier erwähnt wurde, dass dies bedeuten soll, dass sie in keinem Team oder Kollegium die Zeitznutzung als sinnlos empfanden.

11. Im Team / Kollegium wird viel gelacht.



Während vier Befragte der Meinung waren, sowohl in den Kollegien der Grundschulen als auch in den Teams der Kindertagesstätten wird viel gelacht, schrieben fünf TeilnehmerInnen diese Aussage eher den Kindertagesstätten zu. Auch dies weist auf das privatere und engere Verhältnis der Kita-Teams im Vergleich zu den Grundschul-Kollegien hin.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass GS-RückkehrerInnen die Zusammenarbeit in der Grundschule insgesamt deutlich positiver beurteilen (4,10) als Kita-BleiberInnen (3,01). Umgekehrt schätzen die Kita-BleiberInnen (4,08) die Kooperation im Team der Kindertagesstätten als besser ein im Vergleich zu den GS-RückkehrerInnen (3,66). Alle Befragten sind in ihrer aktuellen Tätigkeit sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen und dem Team. Insgesamt wird die Kooperation in den Kindertagesstätten etwas effektiver eingeschätzt als die Kooperation in den Grundschulen, dementsprechend wird die Arbeit in der Grundschule eher als selbstständig und eigenverantwortlich beschrieben. Ein Austausch über persönliche Probleme findet häufiger mit den KollegInnen in den Kindertagesstätten statt als in der Grundschule. Aufgrund der engeren Zusammenarbeit in den Teams der Kindertagesstätten kommt es hier auch häufiger zu Spannungen und Konflikten als in den Grundschulen.

In den Interviews zeigt sich häufig eine unterschiedliche Definitionsweise von Teamarbeit; es wird jedoch immer bestätigt, dass die Zusammenarbeit mit den KollegInnen und im Team sowohl personen- als auch rahmenbedingungsabhängig ist. Als Vorteil einer guten Zusammenarbeit wird erwähnt, dass man in schwierigen Situationen nicht alleine ist, jedoch treten durch eine engere Kooperation mehr Konflikte auf. Während die Kooperation in den Kita-Teams enger ist, funktionieren muss und als selbstverständlich dargestellt wird, können Grundschullehrkräfte auch als Einzelkämpfer bestehen. Hier beschränkt sich die Zusammenarbeit häufig auf einen Materialaustausch sowie das gemeinsame Schreiben von Proben in Parallelklassen. In diesem Zusammenhang wurde auch auf die

unterschiedlichen Ausbildungsarten von GrundschullehrerInnen, ErzieherInnen und KinderpflegerInnen sowie die teilweise immer noch vorherrschende Hierarchie unter ihnen hingewiesen, die ein gegenseitiges Verständnis erschweren.

Bei der Unterscheidung zwischen Kita-BleiberInnen und GS-RückkehrerInnen zeigt sich auch, dass diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, weniger teamorientiert eingestellt sind und der Meinung sind, selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich zu sein, während die Befragten, die aus Überzeugung in den Kindertagesstätten geblieben sind, Teamarbeit für sehr wichtig halten.

4.2.3. Anleitung und Supervision

In der Fragebogen-Erhebung wurde der Bereich der Anleitung und der Supervision aus Gründen der Länge des Fragebogens bewusst ausgeklammert. Lediglich 2 TeilnehmerInnen erwähnten die Supervision im Rahmen offen gestellter Fragen als besonders gewinnbringend bzw. 2 als besonders unnützlich im Rahmen der Maßnahme, wobei hier berücksichtigt werden muss, dass die TeilnehmerInnen für die Supervisionseinheiten in unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Supervisoren eingeteilt waren.

Befragt nach dem Verhältnis zu ihrer Anleitung während dem Qualifizierungsprogramm berichten die meisten InterviewteilnehmerInnen von einem guten Verhältnis (A, Z. 202 f., B, Z. 102 f., J, Z. 228 ff.). Als besonders wichtig wurde herausgestellt, dass die Anleitungen mit den TeilnehmerInnen vor den praktischen Prüfungen die Themen durchsprachen (H, Z. 124 ff.), über Erfahrungen im Erziehungsdienst verfügten und die "Erzieher-Sichtweise" vermittelten (E, Z. 295 ff.), gleichzeitig aber auch die Kompetenzen annahmen und auf diese aufbauten, die die Grundschullehrkräfte mitbrachten (D, Z. 207 ff.).

"Sehr gut. Also das ist jetzt inzwischen meine Stellvertretung, aber auch eine Freundin, also die hat mir auch wirklich sehr geholfen, mich sehr unterstützt, vor allem weil das Ego musste wieder aufgebaut werden (lacht), auch darin sehr unterstützt, mich sehr viel selber machen lassen. Und hat dann auch gesagt: So, du musst nächstes Jahr eine Gruppe alleine machen, hier du übernimmst jetzt einen Monat echt alle Aufgaben! Und das war super, weil dann hab' ich im Juni schon mal alle Listen und so geführt um zu gucken: Das kann ich! Und das war die richtige Unterstützung, weil die wusste auch, wie man dann unterstützt." (D, Z. 207 ff.)

Einzelne InterviewteilnehmerInnen berichten aber auch, dass sie nur wenig Kontakt zur eigentlichen Anleitung hatten oder eigentlich von einer anderen als der benannten Person angeleitet wurden (F, Z. 220 ff., G, Z. 394 ff.) beziehungsweise die für die Prüfung benannte Anleitung kurz vorher wieder gewechselt wurde (C, Z. 146 ff.).

"Hmmm, jetzt muss ich überlegen, wer das war... Ah ja, genau, richtig. Ja, da war ich in der Anleitung war ich relativ frei gelassen, was ich aber auch angenehm fand. Das war eine ältere Kollegin aus einem Parallelhort, also hab' ich immer nur, ja, punktweise mit ihr Kontakt gehabt, eben zu Besprechungen oder wenn sie mal sich was angeschaut hat von mir, ansonsten war ich

meiner direkten Chefin zugeordnet. Und die war nicht meine Anleitung, aber von der hab' ich unglaublich viel gelernt und mitgenommen." (F, Z. 220 ff.)

Von Erfahrungen mit Supervision außerhalb der im Rahmen des Qualifizierungsprogramms durchgeführten Supervisionseinheiten berichtet nur eine Interview-Teilnehmerin. Diese ist aber sehr angetan von der Fallsupervision, besonders weil sie sehr von der Kompetenz der Supervisorin überzeugt ist und diese sehr gut zu ihrem Team passt (G, Z. 422 ff.).

"Ja, wir haben hier einmal im Monat Fallsupervision, die wir sehr, sehr schätzen, die uns sehr weiterhilft mit den Kindern, also einmal, genau genommen zweimal - einmal im Monat für den Kindergarten und einmal im Monat für den Hort - oder alle 2 - 3 Monate je nachdem wie es zeitlich hinhaut... Das ist sehr, sehr, sehr wertvoll (...), die ist sehr, sehr hilfreich, einfach wenn man mit Kindern, wo man das Gefühl hat: Mensch, irgendwie kommen wir... wir kommen nicht an die Eltern ran, oder wir kommen nicht an den Lehrer ran oder wissen bei dem Kind... sind da so ein bisschen ratlos, tappen im Dunkeln wie wir mit der Situation umgehen können. Da hilft es einfach sehr, diesen externen Blick zu haben. Wir haben auch, muss man ehrlich sagen, eine ganz tolle Supervisorin hier im Haus. (...) Und die schätze ich persönlich sehr und das Team auch, das weiß ich, weil die einen ganz tollen Blick hat und uns ganz andere Perspektiven immer wieder aufmacht und das hilft sehr... Ich hab' auch schon Teamsupervision erlebt hier im Haus und auch in einem anderen Haus vorher... Ähm, das steht und fällt mit der Qualität der Supervisorin oder des Supervisors und ob der zum Team passt." (G, Z. 422 ff.)

Wichtig für die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst war, dass die Anleitung über vielfältige Erfahrungen im Bereich der Kindertagesstätten verfügte, ihnen die Erzieher-Sichtweise vermittelte, ihre durch Studium und Referendariat bereits vorhandenen Kompetenzen berücksichtigte sowie bei der Prüfungsvorbereitung behilflich war. In den Interviews berichten die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst über nur wenig Erfahrungen mit Supervision.

4.2.4. Erziehungsrarbeit

Die Arbeit in den unterschiedlichen Berufsfeldern verlangt eine andere Sichtweise des Kindes. Während in der Grundschule mehr Wert auf die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten sowie das Erbringen von Leistungen in bestimmten Bereichen gelegt wird, gehen die ErzieherInnen von den vorhandenen Ressourcen der Kinder aus und sehen Fehler als notwendige Schritte auf dem Lernweg.

Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Sowohl GrundschullehrerInnen als auch ErzieherInnen müssen in ihrem Berufsalltag vielfältige und anspruchsvolle Aufgaben bewältigen. Ob bzw. wie sich diese für die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst unterscheiden und wie die Befragten in den verschiedenen Einrichtungen mit den Eltern der Kinder zusammenarbeiten, wurde mit den folgenden Items abgefragt.

Arbeit in der Grundschule

Insgesamt schätzen die befragten TeilnehmerInnen die Erziehungsarbeit in der Grundschule als gut ein (4,00, SD = 0,40, N = 39), wobei die Grundschullehrkräfte, die aktuell in der Grundschule arbeiten (4,23, SD = 0,33, N = 19) dies noch etwas positiver sehen als die im Erziehungsdienst verbliebenen LehrerInnen (3,79, SD = 0,36, N = 20).

	Gesamt (N = 39)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 20)
... nehmen sich Zeit für persönliche und soziale Angelegenheiten.	3,38 (SD = 0,96)	3,84 (SD = 0,96)	2,95 (SD = 0,76)
... brauchen Geduld und Einfühlungsvermögen.	4,51 (SD = 0,89)	4,68 (SD = 0,58)	4,35 (SD = 1,09)
... vermitteln wünschenswerte soziale Normen.	4,33 (SD = 0,66)	4,47 (SD = 0,51)	4,20 (SD = 0,77)
... wecken bei den Kindern Interesse und Neugier.	4,26 (SD = 0,79)	4,42 (SD = 0,69)	4,10 (SD = 0,85)
... reagieren auf Disziplinstörungen mit Ermahnungen und Strafen.	3,97 (SD = 0,87)	4,32 (SD = 0,75)	3,65 (SD = 0,88)
... fördern Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	3,87 (SD = 0,83)	4,26 (SD = 0,73)	3,50 (SD = 0,76)
... fördern leistungsstarke Kinder besonders.	3,36 (SD = 0,74)	3,47 (SD = 0,91)	3,25 (SD = 0,55)
... fördern leistungsschwache Kinder besonders.	3,74 (SD = 1,02)	4,05 (SD = 1,03)	3,45 (SD = 0,95)
... fördern jedes Kind individuell.	2,87 (SD = 1,20)	3,00 (SD = 1,00)	2,75 (SD = 1,37)
... leiden in ihrem Beruf unter häufigem Personalmangel.	3,21 (SD = 1,20)	3,74 (SD = 1,20)	2,70 (SD = 0,98)
... leiden in ihrem Beruf häufig unter Zeitmangel.	4,38 (SD = 0,85)	4,16 (SD = 0,96)	4,60 (SD = 0,68)
... brauchen ein selbstsicheres öffentliches Auftreten.	4,49 (SD = 0,84)	4,84 (SD = 0,38)	4,16 (SD = 1,02)
... müssen psychisch und physisch belastbar sein.	4,78 (SD = 0,63)	4,95 (SD = 0,23)	4,63 (SD = 0,83)
... leisten mit ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft.	4,89 (SD = 0,52)	5,00 (SD = 0)	4,80 (SD = 0,70)

Tab. 9: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Erziehungsarbeit - Grundschule (eigene Darstellung)

Alle Befragten sind sich einig, dass die GrundschullehrerInnen in der Grundschule einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten (5,0, SD = 0, N = 19), psychisch und physisch belastbar sein müssen

(4,95) und ein selbstsicheres öffentliches Auftreten brauchen (4,84). Für die Arbeit in der Grundschule brauchen die Grundschullehrkräfte Geduld und Einfühlungsvermögen (4,68), vermitteln wünschenswerte soziale Normen (4,47), wecken bei den Kindern Interesse und Neugier (4,42) und fördern Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten (4,26); für persönliche und soziale Angelegenheiten nehmen sich die LehrerInnen in der Grundschule in der Regel Zeit (3,84), auf Disziplinstörungen reagieren sie jedoch häufig mit Ermahnungen und Strafen (4,32).

Nach Meinung der befragten TeilnehmerInnen fördern Grundschullehrkräfte in der Grundschule leistungsschwächere Kinder mehr (4,05) als leistungsstarke Kinder (3,47). Die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes wird in der Grundschule nur teilweise erfüllt (3,00).

Der Personalmangel in der Grundschule wird von den Grundschullehrkräften als noch nicht so dramatisch eingeschätzt (3,74), die im Erziehungsdienst verbliebenen Grundschullehrkräfte halten den Personalmangel in der Grundschule sogar für eher gering (2,70, SD = 0,98, N = 20).

Der Zeitmangel ist das einzige Item, das die in der Kita verbliebenen Grundschullehrkräfte für schlimmer halten (4,60, SD = 0,68, N = 20) als die in der Grundschule arbeitenden Grundschullehrkräfte (4,16, SD = 0,96, N = 19); alle anderen Items werden von den aktuell in der Grundschule arbeitenden LehrerInnen höher bewertet.

Arbeit in der Kindertagesstätte

Die Einschätzung der Erziehungsarbeit in der Kindertagesstätte gleicht der für die Grundschule (4,12, SD = 0,42, N = 38), wobei hier die noch im Erziehungsdienst arbeitenden Grundschullehrkräfte (4,13, SD = 0,33, N = 20) die Arbeit fast gleich bewerten wie die in die Grundschule zurückgekehrten TeilnehmerInnen (4,10, SD = 0,52, N = 18).

	Gesamt (N = 38)	GS-Rück (N = 18)	Kita-Bleib (N = 20)
... nehmen sich Zeit für persönliche und soziale Angelegenheiten.	4,18 (SD = 0,77)	4,22 (SD = 0,73)	4,15 (SD = 0,81)
... brauchen Geduld und Einfühlungsvermögen.	4,79 (SD = 0,47)	4,83 (SD = 0,38)	4,75 (SD = 0,55)
... vermitteln wünschenswerte soziale Normen.	4,53 (SD = 0,65)	4,44 (SD = 0,62)	4,60 (SD = 0,68)
... wecken bei den Kindern Interesse und Neugier.	4,39 (SD = 0,68)	4,33 (SD = 0,77)	4,45 (SD = 0,61)
... reagieren auf Disziplinstörungen mit Ermahnungen und Strafen.	3,37 (SD = 1,13)	3,89 (SD = 1,02)	2,90 (SD = 1,02)
... fördern Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	4,05 (SD = 0,77)	3,94 (SD = 0,80)	4,15 (SD = 0,75)
... fördern leistungsstarke Kinder besonders.	3,11 (SD = 0,98)	3,06 (SD = 1,21)	3,15 (SD = 0,75)
... fördern leistungsschwache Kinder besonders.	3,76 (SD = 0,85)	3,56 (SD = 0,98)	3,95 (SD = 0,69)

... fördern jedes Kind individuell.	3,87 (SD = 0,96)	3,67 (SD = 1,03)	4,05 (SD = 0,89)
... leiden in ihrem Beruf unter häufigem Personalman- gel.	4,39 (SD = 0,86)	4,33 (SD = 0,91)	4,45 (SD = 0,83)
... leiden in ihrem Beruf häufig unter Zeitmangel.	3,18 (SD = 1,35)	3,22 (SD = 1,63)	3,15 (SD = 1,09)
... brauchen ein selbstsicheres öffentliches Auftreten.	4,43 (SD = 0,69)	4,39 (SD = 0,78)	4,47 (SD = 0,61)
... müssen psychisch und physisch belastbar sein.	4,65 (SD = 0,79)	4,67 (SD = 0,84)	4,63 (SD = 0,76)
... leisten mit ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft.	4,92 (SD = 0,28)	4,94 (SD = 0,24)	4,90 (SD = 0,31)

Tab. 10: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Erziehungsarbeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Auch die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst leisten nach Meinung der weiterhin in einer Kita arbeitenden TeilnehmerInnen mit ihrer Arbeit einen sehr wichtigen Beitrag für die Gesellschaft (4,90, SD = 0,31, N = 20). Für die Arbeit in der Kindertagesstätte brauchen sie Geduld und Einfühlungsvermögen (4,75), müssen psychisch und physisch belastbar sein (4,63) und brauchen ein selbstsicheres öffentliches Auftreten (4,47). Dabei vermitteln sie wünschenswerte soziale Normen (4,60), wecken bei den Kindern Interesse und Neugier (4,45) und nehmen sich Zeit für persönliche und soziale Angelegenheiten (4,15). Neben den Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten (4,15) versuchen die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst auch, jedes Kind individuell zu fördern (4,05); leistungsschwache Kinder werden in den Kindertagesstätten nach Meinung der befragten TeilnehmerInnen mehr gefördert (3,95) als leistungsstarke Kinder (3,15). Auf Disziplinstörungen wird in den Kindertagesstätten nach Meinung der Grundschullehrkräfte, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, nur manchmal mit Ermahnungen und Strafen reagiert (2,90, SD = 1,02, N = 20); diese Meinung teilen die in die Grundschule zurückgekehrten Teilnehmerinnen jedoch nicht: bei ihnen fällt dieser Wert deutlich höher aus (3,89, SD = 1,02, N = 18).

Während der Zeitmangel den Grundschullehrkräften in den Kindertagesstätten keine allzu großen Sorgen bereitet (3,15, SD = 1,09, N = 20), leiden sie aber deutlich unter dem Personalmangel (4,45).

Einen wichtigen Baustein der pädagogischen Arbeit stellt sowohl in der Grundschule als auch in der Kindertagesstätte die Arbeit mit den Eltern dar, wobei die Formen der Elternarbeit und der Kontakt zu den Eltern je nach Art der pädagogischen Einrichtung sehr unterschiedlich sein können. Die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst beurteilten in 6 Items die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen der Elternarbeit in Grundschule und Kindertagesstätte.

Arbeit in der Grundschule

Die Arbeit mit den Eltern schätzen die Grundschullehrkräfte als durchschnittlich gut ein (3,29, SD = 0,67, N = 39). Die LehrerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind (3,50, SD = 0,63, N = 19), halten die Elternarbeit in der Grundschule insgesamt für etwas effektiver als die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst geblieben sind (3,08, SD = 0,65, N = 20).

	Gesamt (N = 39)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 20)
... kommen häufig zu Elternabenden, Sprechtagen und Veranstaltungen.	3,95 (SD = 1,00)	4,16 (SD = 0,69)	3,75 (SD = 1,21)
... haben engen Kontakt zu den MitarbeiterInnen dieser Einrichtung.	2,82 (SD = 1,02)	3,00 (SD = 0,88)	2,65 (SD = 1,14)
... werden regelmäßig über Stärken und Schwächen sowie über Lernfortschritte ihrer Kinder informiert.	3,41 (SD = 0,88)	3,53 (SD = 1,07)	3,30 (SD = 0,66)
... wertschätzen die Arbeit, die in der Einrichtung geleistet wird.	3,36 (SD = 1,01)	3,63 (SD = 0,96)	3,10 (SD = 1,02)
... suchen in pädagogischen Fragen häufig Rat in dieser Einrichtung.	3,10 (SD = 1,12)	3,42 (SD = 1,12)	2,80 (SD = 1,06)
Es macht Spaß, mit den Eltern zu arbeiten.	3,08 (SD = 1,06)	3,26 (SD = 1,05)	2,90 (SD = 1,07)

Tab. 11: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Elternarbeit - Grundschule (eigene Darstellung)

Die befragten Grundschullehrkräfte sind insgesamt der Meinung, dass die Eltern der Grundschulkin- der häufig zu Elternabenden, Sprechtagen und Veranstaltungen kommen (3,95, SD = 1,0, N = 39). Sie fühlen sich in ihrer Arbeit wertgeschätzt (3,36), informieren die Eltern regelmäßig über Stärken, Schwächen und Lernfortschritte der Kinder (3,41) und fühlen sich auch als Ansprechpartner in pädagogischen Fragen (3,10). Die Arbeit mit den Eltern macht den Grundschullehrkräften teilweise auch Spaß (3,08). Im Bereich der Elternarbeit zeigt sich, dass die Grundschullehrkräfte, die aktuell in der Grundschule arbeiten, die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Grundschule positiver einschätzen als die GrundschullehrerInnen, die derzeit im Erziehungsdienst arbeiten.

Arbeit in der Kindertagesstätte

Die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Kindertagesstätte wird von den befragten Grundschullehrkräften positiver eingeschätzt (3,75, SD = 0,57, N = 38) als die in der Grundschule. Wieder zeigt sich, dass die Grundschullehrkräfte, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, die Elternarbeit im Bereich der Kindertagesstätten insgesamt höher bewerten (3,90, SD = 0,56, N = 20) als die Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind (3,58, SD = 0,55, N = 18).

	Gesamt (N = 38)	GS-Rück (N = 18)	Kita-Bleib (N = 20)
... kommen häufig zu Elternabenden, Sprechtagen und Veranstaltungen.	3,53 (SD = 0,92)	3,28 (SD = 0,96)	3,75 (SD = 0,85)
... haben engen Kontakt zu den MitarbeiterInnen dieser Einrichtung.	4,05 (SD = 0,80)	3,94 (SD = 0,73)	4,15 (SD = 0,88)
... werden regelmäßig über Stärken und Schwächen sowie über Lernfortschritte ihrer Kinder informiert.	4,08 (SD = 0,91)	3,78 (SD = 1,06)	4,35 (SD = 0,67)
... wertschätzen die Arbeit, die in der Einrichtung geleistet wird.	3,63 (SD = 0,91)	3,28 (SD = 0,96)	3,95 (SD = 0,76)
... suchen in pädagogischen Fragen häufig Rat in dieser Einrichtung.	3,50 (SD = 1,08)	3,50 (SD = 1,10)	3,50 (SD = 1,10)
Es macht Spaß, mit den Eltern zu arbeiten.	3,71 (SD = 0,84)	3,72 (SD = 0,90)	3,70 (SD = 0,80)

Tab. 12: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Elternarbeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Zwei Items beurteilen die TeilnehmerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind und diejenigen, die in den Kindertagesstätten verblieben sind, absolut gleich: Ob Eltern in pädagogischen Fragen oft Rat in der Kindertagesstätte suchen (3,50, SD = 1,08, N = 38) und ob die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Kindertagesstätte Spaß macht (3,71, SD = 0,84, N = 38). Bei den anderen Items zeigt sich wieder die positivere Einschätzung der im Erziehungsdienst verbliebenen Grundschullehrkräfte. So werden die Eltern in den Kindertagesstätten regelmäßig über Stärken und Schwächen sowie über Lernfortschritte ihrer Kinder informiert (4,35, SD = 0,67, N = 20), haben einen engen Kontakt zu den MitarbeiterInnen der Kindertagesstätten (4,15), wertschätzen deren Arbeit (3,95) und kommen häufig zu Elternabenden, Sprechtagen und Veranstaltungen (3,75).

Ergebnisse der Interviews

Nach der Arbeit mit den Kindern befragt, wird in den Interviews berichtet, dass man in den Kindertagesstätten, im Gegensatz zu den Grundschulen, "sehr viel mehr die Möglichkeit [hat,] mit den Kindern einzeln, persönlicher zu sprechen und man hat eben nicht diesen Druck von außen." (B, Z. 219 ff.) Die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst empfinden es deshalb in den Kindertagesstätten einfacher, auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen (E, Z. 101 ff., 109 ff.)

"Erzieherin find' ich einfach, drum bin ich auch hierbei geblieben, doch, der passt mir besser, weil man nicht so auf dieses: Ich muss den Lehrplan durchbringen, ich muss schauen, dass ich alles durchkriege. Ich kann viel mehr auf das Kind und seine Bedürfnisse schauen, das ist mir persönlich viel wichtiger, als dass das Kind irgendwas kann, sondern dass man schaut: Geht's dem Kind gut? Entwickelt sich des, auch vom Verhalten?" (E, Z. 101 ff.)

Betont wird auch die Orientierung an den Ressourcen statt der Suchen nach Fehlern (E, Z. 299 ff.).

"Also als Lehrerin bist du halt doch auch gepolt auf: Das Kind muss das und das können. Und in der Kita hieß es plötzlich: Ressourcensonne! Das kann das Kind alles! Und da braucht's noch ein bisschen Förderung... Und des ist halt schon ein riesen Unterschied wie man so auf das Kind blickt, gell?" (E, Z. 299 ff.)

Eine Teilnehmerin beschreibt auch, dass ihr die Arbeit in der Kindertagesstätte deshalb besser gefällt, weil sie es "interessanter" und "bereichernder" findet, zu beobachten wie sich Kinder ihr Weltbild aufbauen und wie sie lernen, als nach einem vorgegebenen Lehrplan Stoff zu vermitteln (H, Z. 57 ff.).

"Wenn ich mich mit einem 5-jährigen eher auf einer Augenhöhe unterhalten kann als mit einem Siebtklässler. Und einfach dieses... zu sehen wie da einfach, was in den Kindern vorgeht, wie die lernen, wie die arbeiten oder wie die zu... wie sich die ihr Weltbild aufbauen, find' ich einfach sehr viel interessanter oder für mich einfach bereichernder zu sehen, wie die es machen, wie ich die dabei unterstützen kann, als nach Buch Stoff zu vermitteln. Einem chaotischen Haufen, der eigentlich nicht hört." (H, Z. 57 ff.)

Nachdem die Arbeit in den Kindertagesstätten eher in den Bereich Freizeitpädagogik fällt, können hier größere Projekte auch deutlich einfacher durchgeführt werden, weil mehr Zeit bleibt, mit den Kindern daran zu arbeiten und nicht durch einen Stundenplan einzelne Fächer vorgegeben sind (D, Z. 624 ff., E, Z. 124 ff., G, Z. 611 ff.).

"Ja, Spaß hat man schon hier mehr, weil es halt mehr Freizeit auch ist. Man kann mit den Kindern spielen, sich mit denen über ihren Tag unterhalten oder ihre Interessen, was ihnen gefällt." (E, Z. 124 ff.)

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Auswertung der Fragebogenerhebung zeigte, dass die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst die Erziehungsarbeit in Kindertagesstätten und Grundschulen sehr ähnlich einschätzen. Sowohl die Grundschulen als auch die Kindertagesstätten leisten einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft, sowohl GrundschullehrerInnen als auch ErzieherInnen müssen für ihre Arbeit psychisch und physisch belastbar sein, brauchen Gefühl und Einfühlungsvermögen und ein selbstsicheres öffentliches Auftreten. Insgesamt werden in beiden Einrichtungsarten tendenziell eher leistungsschwache Kinder gefördert. Während bei der Arbeit in der Grundschule eher Zeitmangel herrscht, stellt bei der Arbeit in den Kindertagesstätten der Personalmangel eine Belastung dar.

Die Elternarbeit wird in den Kindertagesstätten insgesamt positiver eingeschätzt als in den Grundschulen: die Befragten sind der Meinung, dass die Eltern einen engeren Kontakt zu den Kita - MitarbeiterInnen haben und dort häufiger über Stärken und Schwächen ihrer Kinder informiert werden. Die Elternarbeit macht den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst in den Kindertagesstätten mehr Spaß als in der Grundschule.

In den Interviews werden die Vorteile der Arbeit im Erziehungsdienst klar benannt: die ErzieherInnen können besser auf die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder eingehen, weil der Druck von außen geringer ist. So schreibt hier kein Lehrplan genaue Ziele vor, die erreicht werden müssen und

der Umgang mit den Kindern kann auf einer persönlicheren Ebene stattfinden. Außerdem orientiert sich die Arbeit in den Kindertagesstätten an den Ressourcen der Kinder und nicht an den Fehlern.

4.2.5. Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen einer Arbeitsstelle beinhalten viele Faktoren. Bei der AQUA-Studie wurden folgende Rahmenbedingungen untersucht:

Materielle Rahmenbedingungen	1) gute Ausstattung mit Arbeitsmaterialien 2) angenehme räumliche Arbeitsbedingungen
Vertragliche Rahmenbedingungen	3) Sicherheit des Arbeitsplatzes 4) gerechte und leistungsbezogene Bezahlung
Organisationale Rahmenbedingungen	5) angemessene Anzahl von Kindern in meiner Zuständigkeit 6) gute Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen 7) ausreichend Vor- und Nachbereitungszeit
Team und Vorgesetzte	8) Einhaltung von Zusagen und Versprechen von Seiten des Trägers 9) gutes Verhältnis zu den Vorgesetzten 10) gutes Verhältnis zu den Kolleg(inn)en

Abb. 49: Übersicht über die Rahmenbedingungen (AQUA, 2014, S. 52)

Daran angelehnt wurden in dieser Erhebung folgende Rahmenbedingungen zugrunde gelegt:

- Arbeitsplatzsicherheit,
- Bezahlung,
- Einsatzort,
- Arbeitszeit (Urlaub, Überstunden, Möglichkeiten der Teilzeitbeschäftigung),
- Material und Medien,
- Fortbildung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen aus der Fragebogenerhebung mit denen der Interviews vergleichend dargestellt.

Einsatzort

Um die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Grundschule und Kindertagesstätte noch genauer beleuchten zu können und die daraus gezogenen Schlüsse für die endgültige Berufswahl besser zu verstehen, wurden die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst im online-Fragebogen gebeten, die Rahmenbedingungen der beiden Arbeitsfelder einzuschätzen. Die Skala reichte dabei von "sehr wichtig" bis "unwichtig". In der folgenden Übersicht ist dargestellt, wie vielen Befragten die genannten Aspekte sehr wichtig oder wichtig sind.

N = 39	Gesamt (sehr) wichtig	GS - Rück (sehr) wichtig	Kita - Bleib (sehr) wichtig
Wie wichtig ist es Ihnen, den Ort Ihrer Arbeitsstätte selbst bestimmen zu können?	35 89,8 %	16 84,2 %	19 95 %

Tab. 13: Bedeutung des Arbeitsortes für die TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)

Die TeilnehmerInnen finden es fast alle (sehr) wichtig, den Ort ihrer Arbeitsstätte selbst bestimmen zu können (89,8 %), wobei dies als Grundschullehrkraft mit Beamtenstatus ja nur bedingt möglich ist. Dieser Aspekt wurde auch in den Interviews immer wieder erwähnt; so ist als Beamter eine Versetzung, zum Teil weit weg vom eigentlichen Einsatzwunschort, möglich (D, Z. 471 ff.).

"Eine Sache, die ganz, ganz wichtig ist und das ist etwas, was als Erzieher leichter ist, ist ich kann mir aussuchen, wo ich arbeite. Das heißt ich kann mir eine Kita in meiner Nähe suchen und kann sagen: Wie sieht es bei euch aus? Wie lange muss ich warten, um bei euch eine Stelle zu kriegen? Und das kann natürlich sehr viel ausmachen... Als Lehrer kann es sein, dass ich halt 300 Kilometer versetzt werde und das, weiß ich von einer Kollegin, kann so einen Stress auslösen, dass das halt auch richtig kaputt machen kann. Das ist das, wo es wirklich glaube ich richtig an die Substanz gehen kann." (D, Z. 471 ff.)

Eine Befragte erzählt von dem Deal, den sie mit der Regierung geschlossen hat, um versetzt zu werden; dafür hat sie sich bereit erklärt, für ein Jahr in der Mittelschule zu arbeiten (F, Z. 68 ff.).

"Und damit, das war alles gar nicht so einfach und da war der Deal, also die haben ganz klar gesagt: Ne, Sie kommen nicht in die Grundschule, keine Stelle frei, aber wir können Sie versetzen, wenn Sie in die Mittelschule gehen. Also es war wirklich ein Deal, man kann es nicht anders nennen, weil ich weiß nicht, ich glaub' im Nachhinein sogar hätten sie mich doch einsetzen können... Ja, da wurde ich ein bisschen vorgeführt." (F, Z. 68 ff.)

Eine Teilnehmerin beschreibt auch deutlich die innere Zerrissenheit zwischen dem Wunsch, zurück in die Heimat zu ziehen und den Ihrer Meinung nach besonders guten Arbeitsbedingungen bei der Stadt München, aufgrund der sie immer noch dort arbeitet (E, Z. 515 ff.).

"Also mich zieht's schon sehr ins O und... das Problem ist halt nur, ja, wie gesagt, ich bin stellvertretende Leitung, also ich würde dann schon mindestens stellvertretende Leitung sein wollen, weil es ist ja auch eine finanzielle Sache und... Ja deswegen, so viele Angebote gibt's da auch nicht. Und von der Arbeit her ist es wirklich bei der Landeshauptstadt halt einfach Wahnsinn, weil du hast wirklich so viel Ausbildungstage wie glaub' sonst nirgends. Du hast halt die Möglichkeit: Wenn's mir hier nicht gefällt, kann ich mich weg bewerben an eine andere städtische Kita. Da ändert sich von den Rahmenbedingungen her nicht so viel. Ich weiß, womit ich zu rechnen hab'. Klar muss ich mit dem Team dann klar kommen, aber ich hab' einen sicheren Job. Und, ja, und kann eben auch wechseln. (...) Ja, das ist halt in einem kleineren Ort nicht so leicht möglich. Und eben die Fortbildungs... Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, die sind hier halt schon viel größer. (...) Ja, also ich wollte nie in eine Großstadt, ich wollte nie nach München und ich fühl' mich hier auch nicht wirklich wohl, weil ich hier auch, ja, nicht so den Anschluss krieg'. Weil ich ganz ehrlich auch mit diesen echten Münchnern nicht zurechtkomme. Die Münchner Schickeria, die sich schon viel als was Besseres vorkommen. (...) Ja, bei mir ist dann halt auch noch so, ich bin ja mit Hunden groß geworden und ich hätt' wahnsinnig gerne einen Hund. Aber

wenn du als Single in München wohnst, der wäre den ganzen Tag allein daheim. Meine Schwester, die züchtet Hunde mittlerweile, die sagt halt auch: Wenn du in meiner Nähe wohnen würdest könntest du den in der Früh abladen und abends wieder holen, wär' kein Problem." (E, Z. 515 ff.)

Arbeitszeit

Eng zusammen mit dem Einsatzort hängt auch die Arbeitszeit. Dazu zählen neben der regulären Arbeitszeit die Verpflichtung zur Ableistung von Überstunden, der Urlaubsanspruch sowie die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit.

N = 39	Gesamt (sehr) wichtig	GS - Rück (sehr) wichtig	Kita - Bleib (sehr) wichtig
Wie wichtig ist Ihnen eine geregelte Arbeitszeit?	36 92,3 %	17 89,4 %	19 95 %
Wie wichtig ist es Ihnen, zwischen Beruf und Freizeit klar trennen zu können?	34 87,2 %	16 84,2 %	18 90 %
Wie wichtig ist Ihnen die Möglichkeit der Teilzeitbeschäftigung?	36 92,3 %	18 94,7 %	18 90 %

Tab. 14: Bedeutung der Arbeitszeit für die TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)

Eine geregelte Arbeitszeit (92,3 %) und die klare Trennung zwischen Beruf und Freizeit (87,2 %) sind nahezu allen Befragten der Fragebogenerhebung sehr wichtig bzw. wichtig. Auf die Frage, in welchem Berufsfeld ihrer Meinung nach die Arbeitszeit genauer geregelt ist, fielen die Antworten folgendermaßen aus:

	Gesamt	GS - Rück	Kita - Bleib
... in der Grundschule	5 12,8 %	1 5,3 %	4 20 %
... im Erziehungsdienst	31 79,5 %	16 84,2 %	15 75 %
... in beiden gleich	3 7,7 %	2 10,5 %	1 5 %

Tab. 15: Vergleich der Arbeitszeitregelung in Grundschule und Erziehungsdienst (eigene Darstellung)

Der Großteil der Befragten hält die Arbeitszeit im Erziehungsdienst (79,5 %) für genauer geregelt als die Arbeitszeit in der Grundschule (12,8 %); dies trifft sowohl für die Grundschullehrkräfte zu, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, als auch für die Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind.

92,3 % der befragten Grundschullehrkräfte gaben an, dass ihnen die Möglichkeit der Teilzeitbeschäftigung an ihrem Beruf sehr wichtig bzw. wichtig ist. 2 der 3 Grundschullehrkräfte, denen die Teilzeitbeschäftigung nicht wichtig ist, sind bei der Befragung ledig und haben keine Kinder, die dritte Be-

fragte hat das Qualifizierungsprogramm erst mit 42 Jahren absolviert und hat zwei eigene Kinder, die aber schon zwischen 7 und 18 Jahren alt sind. Diese Angaben lassen die Folgerung zu, dass eine Teilzeitbeschäftigung vor allem für diejenigen Grundschullehrkräfte wichtig ist und die Berufswahl beeinflusst, die selbst kleinere Kinder haben und diese betreuen. Deshalb wurde auch die Frage gestellt, in welchem Berufsfeld sich Beruf und Familie nach Meinung der Befragten besser vereinbaren lassen.

	Gesamt	GS - Rück	Kita - Bleib
... in der Grundschule	19 48,7 %	11 57,9 %	8 40 %
... im Erziehungsdienst	7 17,9 %	1 5,3 %	6 30 %
... in beiden gleich	13 33,3 %	7 36,8 %	6 30 %

Tab. 16: Vergleich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Grundschule und Erziehungsdienst (eigene Darstellung)

Während genau ein Drittel (33,3 %, 13 Befragte) der Meinung ist, sowohl die Arbeit in der Grundschule als auch in der Kindertagesstätte lässt sich gut mit der Familie vereinbaren, halten 48,7 % (19 Befragte) nur die Arbeit in der Grundschule und 17,9 % (7 Befragte) nur die Arbeit im Erziehungsdienst für besser mit der Familie vereinbar.

In den Interviews zeigte sich, dass die Befragten nicht immer mit der Arbeitszeit in den Kindertagesstätten zufrieden sind (A, Z. 383 ff., J, Z. 438 ff.).

"Die Ferien! (...) Zu wenig Ferien. Also das finde ich eine Katastrophe. Ja, die Arbeitszeit wäre dann auch noch. Weil ich arbeite nicht die volle Arbeitszeit (...), sondern die Hälfte und das ist lustig. Aber volle Arbeitszeit, muss ich sagen, da würde ich mich erschießen." (A, Z. 383 ff.)

Besonders erwähnen viele Interview-TeilnehmerInnen die Vorteile der freien Zeiteinteilung für die Vor- und Nachbereitung während der Tätigkeit in der Grundschule (B, Z. 210 ff.).

"Das ist vielleicht so ein Aspekt, der so und so gesehen werden kann, dass ich mir die Zeit am Nachmittag frei einteilen kann. Ich kann sagen, ich schlaf' nachmittags zwischen 2 und 3 eine Stunde, muss dafür dann abends länger arbeiten oder ich geh' unter der Woche auf den Christkindlmarkt und muss dafür am Wochenende dann dran sitzen. Ähm... Ist einerseits ein Vorteil, grade im Sommer, kann ich sagen: Ich fahr' an See, ich mag jetzt heute nicht! Ich hab' aber immer im Hinterkopf: Ich muss ja dann noch... Das hab' ich im Hort sehr genossen, dass ich - um 5 war aus, ich war um halb 6 daheim. Und dann hatte ich frei." (B, Z. 210 ff.)

Gleichzeitig finden es aber auch viele Befragte gut, dass sie die Arbeit in der Kita komplett dort erledigen können und zu Hause frei zu haben.

"Man kann sich die Zeit viel freier einteilen natürlich... Und wenn man nach Hause geht, hat man frei! ... Also dann korrigiert man halt nicht noch und bereitet vor und macht und tut sondern das kann man halt in der Arbeitszeit auch nutzen." (G, Z. 85 ff.)

Und einige TeilnehmerInnen sehen auch gerade die Möglichkeit, Überstunden aufzubauen und später als verlängerten Urlaub im Sommer nehmen zu können, als Vorteil bei der Arbeit in den Kindertagesstätten (C, Z. 479 ff., G, Z. 155 f., J, Z. 384 ff.).

"Mhm, genau, von 8 bis 13 Uhr. Des ist eine super Zeit... Wie gesagt, wenn es jetzt ist, wenn jetzt wirklich viele Kollegen krank sind, dann lässt man nicht um 1 alles stehen und liegen, dann macht man halt mal Überstunden. Aber das ist halt der Vorteil, diese Überstunden krieg' ich ja entweder durch einen Freizeitausgleich irgendwann anders wieder. Also ich hab' im Sommer zwischen vier und fünf Wochen Urlaub." (C, Z. 479 ff.)

"Was mich immer sehr gestört hat, des kann man jetzt schwer formulieren, aber das ist so ein bisschen dieses dass man dann zu Hause halt immer so alles vorbereitet, dass man halt auch seine Arbeitszeit nicht irgendwie festhalten kann. Dass man halt nie jetzt sagen kann: Okay, wenigstens hab' ich heut viel gearbeitet, schreib' ich mir halt viele Stunden auf und hab' ich mal bisschen Überstunden oder so (...) kann ich mal an einem anderen Tag ein bisschen früher gehen, weil ich so viel gemacht hab', sondern (...) man ist dann eher so ein bissl selber schuld, kann man sagen. Also dann hast du halt jetzt deine Zeit vertan, kriegst auch nicht mehr Geld, kriegst auch keinen Urlaub dafür. Da hab' ich halt das Gefühl, okay, wenn jetzt in der Kita mal irgendwie Not am Mann ist, dann sag' ich halt: Okay, komm' ich halt die Woche jetzt irgendwie jeden Tag 2 Stunden länger, mach' ich schon, und dann weiß' ich halt, hab' ich in der nächsten Wochen halt mal einen Tag frei oder so. Dann hab' ich das Gefühl : Okay, das wird auch irgendwie vergütet wieder, was ich getan habe. Das geht halt da gar nicht." (J, Z. 384 ff.)

Auch in den Interviews wird besonders von Frauen, die kleinere Kinder haben, die Bedeutung der Möglichkeit und die Bedingungen von Teilzeitarbeit herausgestellt. So beschreibt eine Befragte, momentan in einer Mittelschule zu arbeiten, da dies finanziell und organisatorisch deutlich lukrativer ist; eigentlich würde sie aber lieber wieder zurück in den Kindergarten wechseln.

"Jetzt ist es so, mit nur noch Teilzeit ist die Entscheidung im Moment wirklich: Ich geh' in die Schule, weil ich halt mit, ich hab' jetzt im Moment 10 Stunden, klar da hängt natürlich noch Vorbereitung und alles mit dran, und krieg' knapp 1000 € raus. Des würd' ich im Kindergarten wahrscheinlich für das Doppelte bekommen. (H, Z. 214 ff.) Ja, des Geldes wegen und wegen der geringen Teilzeitstunden einfach. Ich hab' mich schon auch nochmal im Kindergarten umgehört, in meinem alten Kindergarten wären 10 Stunden gar nicht gegangen, wenn dann in einem anderen Kindergarten, und da wär's aber auch irgendwie 5 Nachmittage 2 Stunden und das ist einfach auch ungeschickt, ja... Also wegen der geringen Teilzeitstunden und der damit verbundenen Bezahlung Schule aber das Herz, das Herz ist im Kindergarten..." (H, Z. 273 ff.)

Bezahlung

Eine Teilnehmerin möchte nach vier Jahren im Erziehungsdienst zurück in den Schuldienst wechseln, weil Sie Probleme mit der Eingruppierung in die passende Gehaltsstufe hatte und sich dabei auch nicht mit den Vorgesetzten verständigen konnte.

"Ich musste mit Stufe 1 anfangen, bin in die Stufe 2 und durfte jetzt nach 2 Jahren Arbeit wieder auf Stufe 2 Anfang zurück, weil ich in die 8B gekommen bin. Das ist ein Unterschied von 20 Euro. Die Stufe ist ein Unterschied von mehreren, also 200 Euro, die dann berechnet ein Hunderter ist im Monat. Und ich habe da auch dann eben Gespräche geführt, habe gesagt ich finde das einfach Wesentlich, dass ich auch... mir anerkannt wird, dass ich nicht ein Stufe 2 Kollege bin. Ich arbeite so lange, dass ich mich einfach fähig fühle, eine Stufe 3 zu belegen und auch als solches bezahlt werden möchte. Weil ich hab' einen Kollegen, mit dem ich gearbeitet hatte, der war Stufe 4 und ich hab' diese Arbeit von ihm mitmachen müssen. Das hat mich geärgert. Und da hab' ich dann auch mich drauf erinnert hieß es: Ja, Sie müssen ja nicht an dieser Schule arbeiten... also in dieser Kita arbeiten, Sie können ja in die 8A. Das war die eine Unverschämtheit, wo ich mir gedacht habe: Ähm, wie bitte? Und die andere war: Ja, Sie müssen ja überhaupt nicht in diesem Beruf arbeiten. Und das war so ein bisschen, wo ich mir halt dann dachte, ja gut, wenn sie es so meinen, dann muss ich es auch nicht. Und als Lehrer weiß ich halt mein Staatsgehalt, ab jetzt ist es komplett Beamter, also die neuen Einstellungszahlen auch, wahrscheinlich nicht so viel sagen, dass man komplett in einen A-Vertrag geht und das heißt ich bin ab dem 1. Tag Beamter mit einem Beamtengehalt." (D, Z. 522 ff.)

Eine weitere Teilnehmerin berichtet davon, dass sie aufgrund ihres Gewichts die Gesundheitsprüfung zur Verbeamtung nicht geschafft hätte und aus diesem Grund im Erziehungsdienst bleibt (G, Z. 389 ff.).

"Ja gut, vom Gewicht her hätt' ich den eh nicht geschafft. (...) Von da her. Ja nein, ist so, muss man ja ehrlich sein. Ne, muss man ehrlich sein, das ist so, fertig. Und ja, mei, hier interessiert das keinen Menschen." (G, Z. 389 ff.)

Und auch die genauen Vorgaben der Regierung bei einer lebenslangen Verbeamtung sehen nicht alle Befragten nur als positiv (H, Z. 340 ff.).

"Wobei ich sagen würde, also, ich bin nach wie vor so, dass ich nicht weiß, ob ich mich wirklich verbeamten lassen würde. (...) Ich mein', klar ist es geschickt, wenn ich jetzt schon verbeamtet wäre und sagen kann: Ja okay, ich muss mir jetzt keine Gedanken machen ob er noch ein Geschwisterchen kriegt oder wann wir des zeitlich irgendwie anfangen oder so... aber dann denk' ich: Boa ne, ich möcht' nicht für immer in diesem System stecken. Und es ist wirklich dieses System." (H, Z. 340 ff.)

Im Vergleich zur Sicherheit, die man bei einer lebenslangen Verbeamtung hat, beschreiben einige Befragte auch die Stelle bei der Stadt München bzw. im Erziehungsdienst allgemein als sehr sicher und mit sehr guten Einstellungsmöglichkeiten verbunden (G, Z. 247 ff., J, Z. 472 ff.).

"Wobei man ja ehrlich sagen muss, bei der Stadt ist man ja auch relativ sicher. Also da muss man schon wirklich Mist bauen, dass man gekündigt wird. Also da muss man schon wirklich... Keine Ahnung, ein Kind schlagen oder... weiß ich nicht. Da ich das nicht vorhabe, bin ich hier eigentlich auch sehr sicher." (G, Z. 247 ff.)

"Also Angst um seinen Arbeitsplatz muss man sicher nicht haben, also ich glaube man hat genauso eine Jobgarantie auf Lebenszeit wie als Beamter, aber man muss halt schauen, dass man das findet, was einem auch taugt und wo man auch Spaß dran hat." (J, Z. 472 ff.)

Material, Medien

Die Arbeit in den verschiedenen pädagogischen Einrichtungen unterscheidet sich auch durch die unterschiedliche Ausstattung an Material und Medien.

Arbeit in der Grundschule

Insgesamt sind die Grundschullehrkräfte mit der Ausstattung an Material und Medien der Grundschulen sowie mit den Fortbildungsmöglichkeiten für GrundschullehrerInnen zufrieden (3,44, SD = 0,56, N = 39), wobei die Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, die Ausstattung und Fortbildungen noch etwas positiver einschätzen (3,57, SD = 0,62, N = 19) als die im Erziehungsdienst verbliebenen TeilnehmerInnen (3,33, SD = 0,47, N = 20).

	Gesamt (N = 39)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 20)
Bei der Auswahl von Themen, Material und Methoden sprechen wir uns im Team ab.	3,26 (SD = 1,16)	3,63 (SD = 1,38)	2,90 (SD = 0,79)
Es stehen gut ausgestattete Arbeitsräume, z.B. für die Teamarbeit, zur Verfügung.	2,72 (SD = 1,08)	2,89 (SD = 1,15)	2,55 (SD = 1,00)
Es sind passende und aktuelle Arbeitsmaterialien vorhanden.	3,62 (SD = 0,94)	3,84 (SD = 0,83)	3,40 (SD = 1,00)
Die technische Ausstattung ist modern, es gibt genügend technische Geräte.	3,28 (SD = 1,17)	3,42 (SD = 1,31)	3,15 (SD = 1,04)

Tab. 17: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zu Material und Medien - Grundschule (eigene Darstellung)

Die technische Ausstattung der Grundschulen ist sehr unterschiedlich, was in einer sehr hohen Standardabweichung gezeigt wird (3,42; SD = 1,31; N = 19); bei der Auswahl der Themen, Materialien und Methoden sprechen sich die GrundschullehrerInnen mit ihren KollegInnen ab (3,63) und sind mit den von der Schule zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien überwiegend zufrieden (3,84). Der einzige Punkt, mit dem nicht alle einverstanden sind, ist die Anzahl und Ausstattung der Arbeitsräume, beispielsweise für die Teamarbeit (2,89).

Arbeit in der Kindertagesstätte

	Gesamt (N = 38)	GS-Rück (N = 18)	Kita-Bleib (N = 20)
Bei der Auswahl von Themen, Material und Methoden sprechen wir uns im Team ab.	4,05 (SD = 1,06)	4,00 (SD = 1,14)	4,10 (SD = 1,02)
Es stehen gut ausgestattete Arbeitsräume, z.B. für die Teamarbeit, zur Verfügung.	3,58 (SD = 1,00)	3,50 (SD = 1,10)	3,65 (SD = 0,93)
Es sind passende und aktuelle Arbeitsmaterialien vorhanden.	3,74 (SD = 1,01)	3,50 (SD = 1,15)	3,95 (SD = 0,83)
Die technische Ausstattung ist modern, es gibt genügend technische Geräte.	2,89 (SD = 1,11)	2,56 (SD = 0,86)	3,20 (SD = 1,24)

Tab. 18: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zu Material und Medien - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Die in den Kindertagesstätten arbeitenden GrundschullehrerInnen schätzen die Ausstattung ihrer aktuellen Arbeitsstätten durchgehend etwas besser ein: bei der Auswahl von Themen, Material und Methoden sprechen sich die Teams größtenteils ab (4,10, SD = 1,02, N = 20), die Kindertagesstätten verfügen über passende und aktuelle Arbeitsmaterialien (3,95) und es stehen häufig gut ausgestattete Arbeitsräume, z.B. für die Teamarbeit, zur Verfügung (3,65). Kontrovers eingeschätzt wird im Bereich der Kindertagesstätten die technische Ausstattung: während die im Erziehungsdienst arbeitenden Grundschullehrkräfte diese zwar insgesamt deutlich besser bewerten (3,20 GS im Erziehungsdienst zu 2,56 GS in GS) fällt auch hier die hohe Standardabweichung von 1,24 auf; die technische Ausstattung der verschiedenen Einrichtungen, in denen die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst arbeiten, scheint sehr unterschiedlich zu sein.

In den Interviews werden als Belastung bei der Arbeit in den Kindertagesstätten das begrenzte Materialgeld (D, Z. 607 ff.) und die räumliche Ausstattung genannt, an der die MitarbeiterInnen nichts ändern können (F, Z. 487 ff.).

"Und generell mit der Ausstattung fand ich, man war halt sehr abhängig davon, was das Budget hergibt. Ja, auch in der Schule, irgendwie hatte ich da den Eindruck, dass da mehr geht. Also im Kindergarten, wenn die Räume so sind, dann sind die Räume so und zwar für die nächsten 70 Jahre, also da... des war in dem Kindergarten zumindest so, dass einfach nicht viel möglich war und das ist ein bissl schade gewesen." (F, Z. 487 ff.)

Auch die Ausstattung mit Material und das zur Verfügung gestellte Budget wird teilweise bemängelt. So weist eine Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst darauf hin, dass es frustrierend für das Team ist, wenn Projekte an den finanziellen Möglichkeiten scheitern.

"Für die Arbeit mit den Kindern selber denke ich wäre es toll, wenn wir einfach mehr Möglichkeiten hätten, sei es jetzt finanziell, also grade hier in der Gegend, wo halt einfach nicht viel Geld von den Eltern reinkommt, dass wir, weiß ich nicht, mehr Ausflüge machen können, tollere Ausflüge machen können, und nicht jedes Mal rechnen müssen: Oh, können wir uns des leisten? Können wir uns des nicht leisten? Dass man auch mehr und anderes Material, also es geht ja gar nicht um das Mehr, man muss nicht Material anhäufen, sondern es geht einfach darum, dass man sagt: Mensch, wir hätten eine Idee für ein Projekt, dafür bräuchten wir aber dieses und jenes Zeug und Material, was wir auf Dauer vielleicht nicht brauchen, aber für dieses Projekt bräuchten wir's, müssten wir besorgen, können wir uns nicht leisten. Das ist einfach frustrierend fürs Team. Es gibt Rahmenvorgaben, Sachen die erlaubt werden und nicht erlaubt werden, wo man jedes Mal denkt: Mensch, das wäre so schön, wenn wir das machen könnten, dürfen wir aber nicht. Ist frustrierend." (G, Z. 720 ff.)

Fortbildung

Außerdem haben sowohl die Fortbildungsbereitschaft als auch die Fortbildungsmöglichkeiten Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst.

	Gesamt (N = 39)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 20)
Für diese berufliche Tätigkeit ist es wichtig, sich weiterzubilden und über neue wissenschaftliche Erkenntnisse informiert zu sein.	4,51 (SD = 0,56)	4,47 (SD = 0,51)	4,55 (SD = 0,61)
Es gibt gute Fortbildungsmöglichkeiten für diesen Beruf.	4,23 (SD = 1,01)	4,58 (SD = 0,77)	3,90 (SD = 1,12)
Ich besuche häufig Fort- und Weiterbildungen.	3,41 (SD = 1,19)	3,42 (SD = 1,07)	3,40 (SD = 1,31)
Die Fort- und Weiterbildungen sind während meiner Arbeitszeit.	2,51 (SD = 1,23)	2,26 (SD = 1,15)	2,75 (SD = 1,29)

Tab. 19: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Fortbildung - Grundschule (eigene Darstellung)

Fast alle der befragten Grundschullehrkräfte halten es für sehr wichtig, sich in ihrem Beruf weiterzubilden und über neue wissenschaftliche Erkenntnisse informiert zu sein (4,47) und finden auch, dass es für ihren Beruf gute Fortbildungsmöglichkeiten gibt (4,58). Im Gegensatz dazu besuchen aber nur knapp die Hälfte (9 Stück, 47,4 %, N = 19) der in die Grundschule zurückgekehrten Lehrkräfte häufig Fort- und Weiterbildungen und nur 10,6 % (2 Stück, N = 19) sind der Meinung, die Fortbildungen sind während ihrer Arbeitszeit. Dabei ist anzumerken, dass nach Art. 20 Abs. 2 BayLBG für LehrerInnen eine Fortbildungsverpflichtung innerhalb von 4 Jahren über einen Zeitraum von 12 Fortbildungstagen besteht, die ebenfalls als Arbeitszeit gerechnet werden muss.

Arbeit in der Kindertagesstätte

	Gesamt (N = 38)	GS-Rück (N = 18)	Kita-Bleib (N = 20)
Für diese berufliche Tätigkeit ist es wichtig, sich weiterzubilden und über neue wissenschaftliche Erkenntnisse informiert zu sein.	4,32 (SD = 0,90)	4,22 (SD = 1,00)	4,40 (SD = 0,82)
Es gibt gute Fortbildungsmöglichkeiten für diesen Beruf.	4,42 (SD = 0,68)	4,50 (SD = 0,62)	4,35 (SD = 0,75)
Ich besuche häufig Fort- und Weiterbildungen.	3,39 (SD = 1,20)	2,89 (SD = 1,18)	3,85 (SD = 1,04)
Die Fort- und Weiterbildungen sind während meiner Arbeitszeit.	4,03 (SD = 1,17)	3,72 (SD = 1,18)	4,30 (SD = 1,13)

Tab. 20: Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Fortbildung - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst halten es auch für die Arbeit in der Kindertagesstätte sehr wichtig, sich weiterzubilden und über neue wissenschaftliche Erkenntnisse informiert zu sein (4,40, SD = 0,82, N = 20) und finden, dass es gute Fortbildungsmöglichkeiten für diesen

Bereich gibt (4,35). Die Fortbildungen sind überwiegend während der Arbeitszeit (4,30) und werden von den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst auch relativ häufig besucht (3,85).

Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es für viele Befragte sehr wichtig ist, ihren Einsatzort selbst aussuchen zu können, dass es aber bei der Tätigkeit als Beamter im Schuldienst nur möglich ist, einen Wunschort anzugeben; die letztendliche Entscheidung darüber trifft aber die Regierung. Die Arbeitszeit ist bei der Tätigkeit im Erziehungsdienst genauer geregelt als bei der Arbeit in der Grundschule; die freie Zeiteinteilung der Vor- und Nachbereitung in der Grundschule wird von den Befragten zwiespältig gesehen, ebenso wie die Möglichkeit, Überstunden zu machen bei der Arbeit in den Kindertagesstätten. Besonders für Frauen mit eigenen kleinen Kindern ist die Möglichkeit der Teilzeitarbeit sehr wichtig. Die Bezahlung im Erziehungsdienst halten alle Befragten für zu gering in Bezug auf die anspruchsvollen und verantwortungsvollen Tätigkeit. Die Jobgarantie im Erziehungsdienst bzw. bei der Stadt München setzten die Befragten gleich mit der Sicherheit einer lebenslangen Verbeamtung, der Vorteil der Tätigkeit im Erziehungsdienst liegt jedoch bei der freien Wahl des Arbeitsplatzes - sowohl des Einsatzbereichs (Krippe, Kindergarten, Hort, andere pädagogische Einrichtung) als auch des Einsatzortes. Die technische Ausstattung und die Verfügbarkeit von notwendigen Arbeitsräumen ist sowohl in den Grundschulen als auch in den Kindertagesstätten sehr unterschiedlich und variiert von Schule zu Schule bzw. von Einrichtung zu Einrichtung. Die Notwendigkeit zur Weiterbildung wird in beiden Berufsfeldern für sehr wichtig gehalten.

4.2.6. Zusammenfassender Vergleich der Arbeits- und Rahmenbedingungen

Die Auswertung der Fragebogenerhebung und der Interviews brachte im Bereich der Arbeits- und Rahmenbedingungen folgende Ergebnisse:

- **Pädagogische Leitung**

Alle Befragten - egal ob Kita-BleiberInnen oder GS-RückkehrerInnen sind mit ihren aktuellen Vorgesetzten und pädagogischen Leitungen sehr zufrieden. In der Grundschule besteht ein deutlicheres Hierarchiegefälle Schulrat - Rektor - Lehrer als in den Kindertagesstätten, in denen die Leitung eher als normale ErzieherIn mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben gesehen wird.

- **Kooperation und Teamarbeit**

Alle Befragten sind bei ihrer aktuellen Tätigkeit sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen und dem Team. Grundsätzlich ist die Zusammenarbeit personen- und rahmenbedingungsabhängig. Insgesamt wird die Kooperation in den Kindertagesstätten als enger beschrieben, muss funktionieren und wird als selbstverständlich dargestellt, dementsprechend wird die Arbeit in der Grundschule eher als selbstständig und eigenverantwortlich bezeichnet. Hier beschränkt sich die Zusammenarbeit häufig auf einen Materialaustausch

sowie das gemeinsame Schreiben von Proben in Parallelklassen. Ein Austausch über persönliche Probleme findet häufiger mit den KollegInnen in den Kindertagesstätten statt als in der Grundschule. Aufgrund der engeren Zusammenarbeit in den Teams der Kindertagesstätten kommt es hier auch häufiger zu Spannungen und Konflikten als in den Grundschulen. Diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, sind weniger teamorientiert eingestellt und eher der Meinung, selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich zu sein, während die Befragten, die aus Überzeugung in den Kindertagesstätten geblieben sind Teamarbeit für sehr wichtig halten.

- **Anleitung und Supervision**

Wichtig für die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst war, dass die Anleitung über vielfältige Erfahrungen im Bereich der Kindertagesstätten verfügte, ihnen die ErzieherSichtweise vermittelte, ihre durch Studium und Referendariat bereits vorhandenen Kompetenzen berücksichtigte sowie bei der Prüfungsvorbereitung behilflich war. In den Interviews berichten die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst über nur wenige Erfahrungen mit Supervision.

- **Erziehungsarbeit**

Die Auswertung der Fragebogenerhebung zeigte, dass die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst die Erziehungsarbeit in Kindertagesstätten und Grundschulen sehr ähnlich einschätzen. Sowohl die Grundschulen als auch die Kindertagesstätten leisten einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft, sowohl GrundschullehrerInnen als auch ErzieherInnen müssen für ihre Arbeit psychisch und physisch belastbar sein, brauchen Gefühl und Einfühlungsvermögen und ein selbstsicheres öffentliches Auftreten. Die Vorteile der Arbeit im Erziehungsdienst liegen darin, dass die ErzieherInnen mehr auf die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder eingehen können und der Umgang mit den Kindern auf einer persönlicheren Ebene stattfinden kann. Außerdem orientiert sich die Arbeit in den Kindertagesstätten an den Ressourcen der Kinder und nicht an den Fehlern. Während bei der Arbeit in der Grundschule eher Zeitmangel herrscht, stellt bei der Arbeit in den Kindertagesstätten der Personalmangel eine Belastung dar. Die Elternarbeit wird in den Kindertagesstätten insgesamt positiver eingeschätzt als in den Grundschulen: die Befragten sind der Meinung, dass die Eltern einen engeren Kontakt zu den Kita-MitarbeiterInnen haben und dort häufiger über Stärken und Schwächen ihrer Kinder informiert werden.

- **Rahmenbedingungen**

Für viele Befragte ist es sehr wichtig, ihren Einsatzort selbst aussuchen zu können, dies ist jedoch bei der Tätigkeit im Schuldienst nur bedingt möglich. Die Arbeitszeit ist bei der Tätigkeit im Erziehungsdienst genauer geregelt als bei der Arbeit in der Grundschule; die freie Zeiteinteilung der Vor- und Nachbereitung in der Grundschule wird zwiespältig gesehen, ebenso wie die Möglichkeit, Überstunden zu machen bei der Arbeit in den Kindertagesstätten. Besonders für Frauen mit kleinen Kindern ist die Möglichkeit der Teilzeitarbeit sehr wichtig. Die Bezahlung im Erziehungsdienst halten alle Befragten für zu gering. Eine Jobgarantie im Erziehungsdienst bzw. bei der Stadt München setzten die Befragten gleich mit der Sicherheit einer le-

benslangen Verbeamtung, der Vorteil der Tätigkeit im Erziehungsdienst liegt jedoch bei der freien Wahl des Arbeitsplatzes - sowohl des Einsatzbereichs (Krippe, Kindergarten, Hort, andere pädagogische Einrichtung) als auch des Einsatzortes. Die technische Ausstattung und die Verfügbarkeit von notwendigen Arbeitsräumen ist sowohl in den Grundschulen als auch in den Kindertagesstätten sehr unterschiedlich und variiert von Schule zu Schule bzw. von Einrichtung zu Einrichtung. Die Notwendigkeit zur Weiterbildung wird in beiden Berufsfeldern für sehr wichtig gehalten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten das Berufsfeld, in dem sie aktuell tätig sind, etwas besser beurteilen als das jeweils andere Berufsfeld. Die GS-RückkehrerInnen sehen also insgesamt die Arbeit in der Grundschule etwas positiver, die Kita-BleiberInnen die Arbeit in der Kindertagesstätte.

4.3. Berufliches Selbstverständnis

Wie in Kapitel 2.1.4 dargestellt ist das berufliche Selbstverständnis kein feststehendes Gebilde, sondern ein Konstrukt aus verschiedenen Aspekten der beruflichen Identität. In der vorliegenden Untersuchung wurden folgende Merkmale ausgewählt, um das berufliche Selbstverständnis zu bestimmen:

- die Einstellung zu Arbeit und Beruf allgemein,
- das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (AVEM),
- das berufliche Commitment (COMMIT),
- die berufsbezogene Selbstwirksamkeit,
- die Gewissheits- bzw. Ungewissheitsorientierung,
- die intrinsische Motivation sowie
- die berufliche Identifikation.

Das berufliche Selbstverständnis der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst wurde in den Interviews anhand von verschiedenen Fragen und Merkmalen definiert. Neben der Charakterisierung als gewissheits- oder ungewissheitsorientierte Personen wurden die Befragten auch nach der Identifikation und dem Spaß in den verschiedenen Berufsfeldern sowie nach ihrer Motivation gefragt. Dass der Identifikationsprozess mit dem Ende der Qualifizierungsmaßnahme und mit dem erfolgreichen Bestehen der Abschlussprüfung "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" aber nicht komplett abgeschlossen ist, sondern dass die Kompetenzen durch die Arbeit in verschiedenen Einrichtungen noch vervollständig werden, beschreibt die Aussage dieser Teilnehmerin, die sich erst durch die Arbeit als Springkraft als richtige Erzieherin fühlte (J, Z. 66 ff.).

"Und als Erzieher gehört das ja schon auch dazu, find' ich, dass man irgendwie sich mit kleinen Kindern mal bissl auskennt... Und das war gut, also das hat dann so... dass ich das Gefühl hatte danach: Jetzt bin ich halt irgendwie so richtig Erzieher, jetzt bin ich nicht Lehrer, der im Erzieherberuf arbeitet und eigentlich nur so mit so Schulkindern was gemacht hat." (J, Z. 66 ff.)

4.3.1. Einstellung zu Arbeit und Beruf

Auf die Frage, ob Grundschullehrkräfte ohne Zusatzausbildung in folgenden pädagogischen Einrichtungen arbeiten sollten, antworteten die Befragten folgendermaßen:

	Gesamt (N = 40)	GS - Rück (N = 19)	Kita - Bleib (N = 21)
... in der Krippe	2 (= 5 %)	1 (= 5,3 %)	1 (= 4,8 %)
... im Kindergarten	8 (= 20%)	5 (= 26,3 %)	3 (= 14,3 %)
... im Hort	32 (= 80 %)	16 (=84,2 %)	16 (= 76,2 %)
... in anderen pädagogischen Einrichtungen	17 (= 42,5 %)	8 (=42,1 %)	9 (=42,9 %)

Tab. 21: Notwendigkeit einer Zusatzqualifikation für die Arbeit im Erziehungsdienst (eigene Darstellung)

Nur 5 % der Befragten sind der Meinung, GrundschullehrerInnen sollten ohne Zusatzausbildung in der Krippe arbeiten können, wohingegen 80 % der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst meinen, ihre KollegInnen könnten ohne Zusatzausbildung in einem Hort arbeiten. Die Ansichten von Grundschullehrkräften, die noch im Erziehungsdienst arbeiten und Grundschullehrkräften, die wieder in den Schuldienst zurückgekehrt sind, decken sich dabei.

Aus der Analyse des Pretests ergab sich die These, dass GrundschullehrerInnen, die eigene Kinder haben, ihren KollegInnen deutlich seltener zutrauen, ohne Zusatzausbildung in Krippe oder Kindergarten arbeiten zu können. Diese These wurde in der Hauptstudie jedoch widerlegt, wie folgende Übersicht zeigt:

	Gesamt (N = 40)	Eigene Kinder (N = 22)	Keine eigenen Kinder (N = 18)
... in der Krippe	2 (= 5 %)	0	2
... im Kindergarten	8 (= 20%)	4	4
... im Hort	32 (= 80 %)	15	17
... in anderen pädagogischen Einrichtungen	17 (= 42,5 %)	8	9

Tab. 22: Notwendigkeit einer Zusatzqualifikation für die Arbeit im Erziehungsdienst unter Berücksichtigung eigener Kinder (eigene Darstellung)

Ob Grundschullehrkräfte ohne Zusatzausbildung in einer pädagogischen Einrichtung arbeiten können, hängt von der Persönlichkeit, individuellen Begabungen, der Art des Einsatzes und der Einrichtung ab. Einige Kompetenzen können natürlich auch durch die praktische Arbeit erworben werden. Als Gründe, warum GrundschullehrerInnen nicht ohne Zusatzqualifikation in pädagogischen Einrichtungen arbeiten sollen, wurden genannt, dass die pädagogische Ausbildung in einem anderen Bereich absolviert wurde, es verschiedene Themen gibt, die im Studium und Referendariat fehlen, aber für die Arbeit benötigt werden, und dass eine Zusatzqualifikation Sicherheit schafft, die Kompetenz steigert und man sich in das neue Arbeitsfeld einarbeiten kann. Viele Befragte halten das Qualifizierungsprogramm daher für sinnvoll, auch weil es Akzeptanz bei Kollegen und Eltern schafft. Die Dauer von 6 Monaten für die Qualifikation zur "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" wird für gerechtfertigt gehalten.

Warum GrundschullehrerInnen doch ohne Zusatzausbildung in pädagogischen Einrichtungen arbeiten können, wobei die Arbeit in Kinderkrippen auch hier fast immer ausgeschlossen wird, wurde folgendermaßen begründet:

- es ist schon viel Wissen und Erfahrung im Umgang mit Kindern vorhanden,
- das noch fehlende Wissen und die nötigen Kompetenzen könnten auch über eine gelenkte Einarbeitung am Arbeitsplatz geschehen,
- letztlich handelt es sich in beiden Berufen um das gleiche Berufsfeld, nämlich die Pädagogik.

Viele GrundschullehrerInnen sind der Meinung, ihre KollegInnen sollten ohne Zusatzqualifikation nur im Hort arbeiten können, weil die Arbeit im Hort ähnlich der Arbeit in der Grundschule ist und die Altersstruktur der Kinder sowie das Verhalten ähnlich dem der Grundschulkindern ist, der Umgang mit Grundschulkindern den LehrerInnen vertraut ist und sie sich Angebote etc. aus Büchern und Internet selbst erarbeiten oder im Team besprechen können. Besonders die Hausaufgabenbetreuung fällt den GrundschullehrerInnen scheinbar deutlich leichter als ausgebildeten ErzieherInnen. Der Umgang mit Kindern unter 6 Jahren im Kindergarten und besonders in Kinderkrippen erfordert dagegen zusätzliches Wissen über die Entwicklungsschritte, Beobachtungsbögen, etc. das im Grundschullehrerstudium nicht vermittelt wird.

Eine Grundschullehrerin gab an, dass sie mit vielen Abläufen und Inhalten aus dem vorschulischen Bereich vertraut war, da sie selbst Kinder hat. Die regelmäßige Rückmeldung und Besprechung mit den TeamkollegInnen hat ihr deshalb mehr gebracht als die Seminarinhalte.

Zu Beginn des Themenbereichs "Einstellung zu Arbeit und Beruf" wurden die TeilnehmerInnen befragt, welche drei Bereiche sie in ihrem Leben für am wichtigsten halten. Insgesamt ergab die Auswertung folgendes Ergebnis:

- *"Familie, Partnerschaft und eigene Kinder (37),*
- *Verwandtschaft, Freunde und Bekannte (26),*
- *Beruf und Arbeit (20),*
- *Hobbys und Freizeit (15),*
- *Erholung und Entspannung (10),*
- *Lernen und Weiterbildung (5),*
- *Kunst und Kulturelles (2),*
- *Politik und öffentliches Leben (1)."*

Aufgeteilt auf die AbsolventInnen, die in Kindertagesstätten arbeiten und diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, ergibt sich folgendes Bild:

Grundschul-RückkehrerInnen	Kita-BleiberInnen
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Familie, Partnerschaft, eigene Kinder (18)</i> • <i>Verwandtschaft, Freunde, Bekannte (14)</i> • <i>Beruf und Arbeit (10)</i> • <i>Hobbys und Freizeit (7)</i> • <i>Erholung und Entspannung (6)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Familie, Partnerschaft, eigene Kinder (19)</i> • <i>Verwandtschaft, Freunde, Bekannte (12)</i> • <i>Beruf und Arbeit (10)</i> • <i>Hobbys und Freizeit (8)</i> • <i>Lernen und Weiterbildung (5)</i> • <i>Erholung und Entspannung (4)</i> • <i>Kunst und Kulturelles (2)</i> • <i>Politik und öffentliches Leben (1)</i>

Interessant ist, dass der Bereich "Lernen und Weiterbildung" von keiner einzigen in die Grundschule zurückgekehrten Grundschullehrkraft genannt wurde. Mit der Tätigkeit in der Schule scheinen sie sich momentan auf der richtigen Karrierereposition angekommen zu fühlen und keine weiteren Aufstiegsambitionen zu hegen; bei den in der Kita verbliebenen Grundschullehrkräften liegt die Weiterbildung immerhin auf Platz 5, noch vor der Erholung und Entspannung.

Um herauszufinden, welche Arbeitsbedingungen den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst wichtig sind, wurden die Befragten gebeten, aus einer Liste die drei für sie persönlich wichtigsten Arbeitsbedingungen herauszusuchen. Die Auswertung ergab folgendes Ergebnis:

- *"Respektvoller Umgang (26),*
- *Kollegialität (22),*
- *Sicherheit (10),*
- *Arbeitszeitgestaltung (9),*
- *Einfluss und Gestaltungsmöglichkeiten (9),*
- *Sinngehalt (9),*
- *Möglichkeiten für Kreativität (9),*
- *Informationsfluss (7),*
- *angemessenes Arbeitspensum (6),*
- *Einkommen (5),*
- *Qualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (4),*
- *Führungsqualität (2),*
- *Aufstiegschancen (1),*
- *Betriebskultur (1)."*

Aufgeteilt in die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst, die noch in einer Kindertagesstätte beschäftigt sind und diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, ergibt sich folgendes Bild:

Grundschul-RückkehrerInnen	Kita-BleiberInnen
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Respektvoller Umgang (14)</i> • <i>Kollegialität (9)</i> • <i>Sicherheit (6)</i> • <i>Möglichkeiten für Kreativität (6)</i> • <i>angemessenes Arbeitspensum (4)</i> • <i>Arbeitszeitgestaltung (4)</i> • <i>Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten (3)</i> • <i>Informationsfluss (3)</i> • <i>Einkommen (2)</i> • <i>Qualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (2)</i> • <i>Sinngehalt (2)</i> • <i>Betriebskultur (1)</i> • <i>Führungsqualität (1)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kollegialität (13)</i> • <i>respektvoller Umgang (12)</i> • <i>Sinngehalt (7)</i> • <i>Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten (6)</i> • <i>Arbeitszeitgestaltung (5)</i> • <i>Informationsfluss (4)</i> • <i>Sicherheit (4)</i> • <i>Einkommen (3)</i> • <i>Möglichkeiten für Kreativität (3)</i> • <i>angemessenes Arbeitspensum (2)</i> • <i>Qualifizierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (2)</i> • <i>Führungsqualität (1)</i> • <i>Aufstiegschancen (1)</i>

Hier zeigt sich, dass die in die Grundschule zurückgekehrten LehrerInnen besonders den Aspekt der Sicherheit des Arbeitsplatzes, der natürlich durch die Möglichkeit der Verbeamtung auf Lebenszeit bei der Tätigkeit als Lehrkraft besonders gegeben ist, höher bewerten als die in den Kindertagesstätten verbliebenen Grundschullehrkräfte. Diesen ist dagegen der Sinngehalt ihrer Arbeit deutlich wichtiger als den in der Grundschule arbeitenden LehrerInnen.

4.3.2. Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben (AVEM)

Der Aspekt "Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben" des Fragebogens wurde mit Hilfe des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM) erhoben, einem von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt und Dr. Andreas W. Fischer entwickelten Instrument. Die TeilnehmerInnen schätzten selbst für je 3 Items in 11 verschiedenen Dimensionen ihre Einstellung gegenüber der Arbeit sowohl für die Grundschule als auch für die Kindertagesstätte ein. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des AVEM-Computer-Auswertungsprogramms. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den Resultaten von Prof. Dr. Schaarschmidt zu erreichen, werden bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse jeweils die Mittelwerte und die Standardabweichung angegeben:

Die **subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit**, also der Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit - GS	10,43 (SD = 2,95)	11,42 (SD = 2,50)	9,52 (SD = 3,09)
1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit - Kita	10,23 (SD = 2,32)	9,79 (SD = 1,81)	10,62 (SD = 2,67)

Tab. 23: AVEM 1 - Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (eigene Darstellung)

Der **berufliche Ehrgeiz**, also das Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
2. Beruflicher Ehrgeiz - GS	10,05 (SD = 2,78)	10,68 (SD = 3,15)	9,48 (SD = 2,37)
2. Beruflicher Ehrgeiz - Kita	11,77 (SD = 3,20)	11,26 (SD = 3,09)	12,24 (SD = 3,30)

Tab. 24: AVEM 2 - Beruflicher Ehrgeiz (eigene Darstellung)

Die **Verausgabungsbereitschaft**, also die Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
3. Verausgabungsbereitschaft - GS	13,08 (SD = 2,95)	13,89 (SD = 1,79)	12,33 (SD = 3,58)
3. Verausgabungsbereitschaft - Kita	11,30 (SD = 2,83)	11,05 (SD = 2,48)	11,52 (SD = 3,16)

Tab. 25: AVEM 3 - Verausgabungsbereitschaft (eigene Darstellung)

Das **Perfektionsstreben**, also der Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
4. Perfektionsstreben - GS	13,60 (SD = 3,19)	14,05 (SD = 3,08)	13,19 (SD = 3,30)
4. Perfektionsstreben - Kita	13,33 (SD = 2,67)	13,16 (SD = 2,69)	13,48 (SD = 2,72)

Tab. 26: AVEM 4 - Perfektionsstreben (eigene Darstellung)

Die **Distanzierungsfähigkeit**, also die Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
5. Distanzierungsfähigkeit - GS	10,83 (SD = 2,87)	11,16 (SD = 2,14)	10,52 (SD = 3,43)
5. Distanzierungsfähigkeit - Kita	14,08 (SD = 2,27)	14,0 (SD = 2,54)	14,14 (SD = 2,06)

Tab. 27: AVEM 5 - Distanzierungsfähigkeit (eigene Darstellung)

Die **Resignationstendenz bei Misserfolg**, also die Neigung, sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
6. Resignationstendenz bei Misserfolg - GS	10,70 (SD = 2,91)	10,16 (SD = 2,39)	11,19 (SD = 3,30)
6. Resignationstendenz bei Misserfolg - Kita	9,50 (SD = 2,28)	9,74 (SD = 2,45)	9,29 (SD = 2,15)

Tab. 28: AVEM 6 - Resignationstendenz bei Misserfolg (eigene Darstellung)

Die **offensive Problembewältigung**, also die aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
7. Offensive Problembewältigung - GS	12,27 (SD = 2,30)	13,0 (SD = 2,54)	11,62 (SD = 1,88)
7. Offensive Problembewältigung - Kita	13,10 (SD = 2,27)	12,95 (SD = 2,59)	13,24 (SD = 2,0)

Tab. 29: AVEM 7 - Offensive Problembewältigung (eigene Darstellung)

Die **innere Ruhe und Ausgeglichenheit**, also das Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit - GS	13,43 (SD = 2,72)	14,11 (SD = 2,38)	12,81 (SD = 2,91)
8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit - Kita	14,68 (SD = 1,97)	14,47 (SD = 2,20)	14,86 (SD = 1,77)

Tab. 30: AVEM 8 - Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (eigene Darstellung)

Das **Erfolgserleben im Beruf**, also die Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
9. Erfolgserleben im Beruf - GS	10,80 (SD = 2,88)	12,26 (SD = 2,73)	9,48 (SD = 2,38)
9. Erfolgserleben im Beruf - Kita	14,30 (SD = 2,37)	13,68 (SD = 2,52)	14,86 (SD = 2,13)

Tab. 31: AVEM 9 - Erfolgserleben im Beruf (eigene Darstellung)

Die **Lebenszufriedenheit**, also die Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
10. Lebenszufriedenheit - GS	13,45 (SD = 3,81)	15,79 (SD = 2,51)	11,33 (SD = 3,55)
10. Lebenszufriedenheit - Kita	15,78 (SD = 2,11)	14,58 (SD = 2,19)	16,86 (SD = 1,32)

Tab. 32: AVEM 10 - Lebenszufriedenheit (eigene Darstellung)

Das **Erleben sozialer Unterstützung**, also das Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen und das Gefühl der sozialen Geborgenheit:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
11. Erleben sozialer Unterstützung - GS	15,52 (SD = 2,51)	15,79 (SD = 2,72)	15,29 (SD = 2,35)
11. Erleben sozialer Unterstützung - Kita	15,63 (SD = 2,36)	15,37 (SD = 2,71)	15,86 (SD = 2,03)

Tab. 33: AVEM 11 - Erleben sozialer Unterstützung (eigene Darstellung)

Die Gesamtauswertung nach Mustern zeigt folgendes Bild:

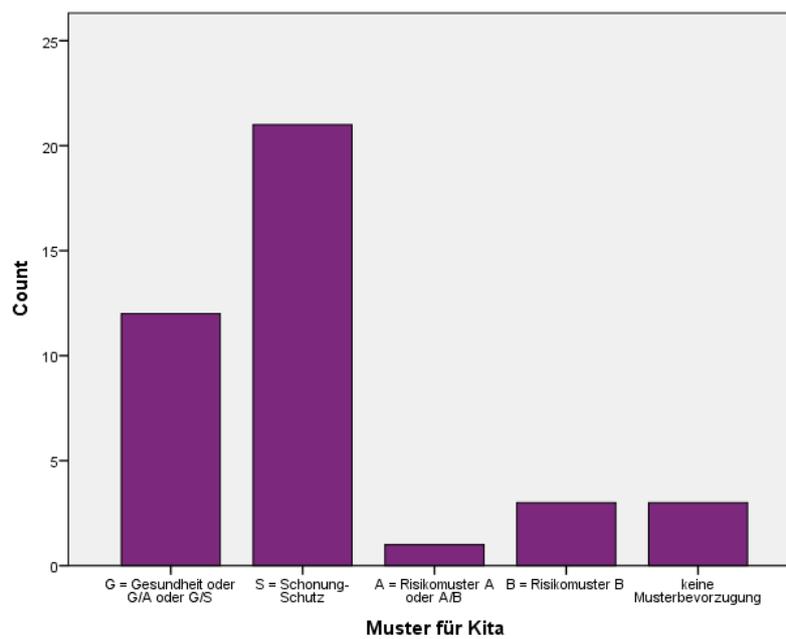
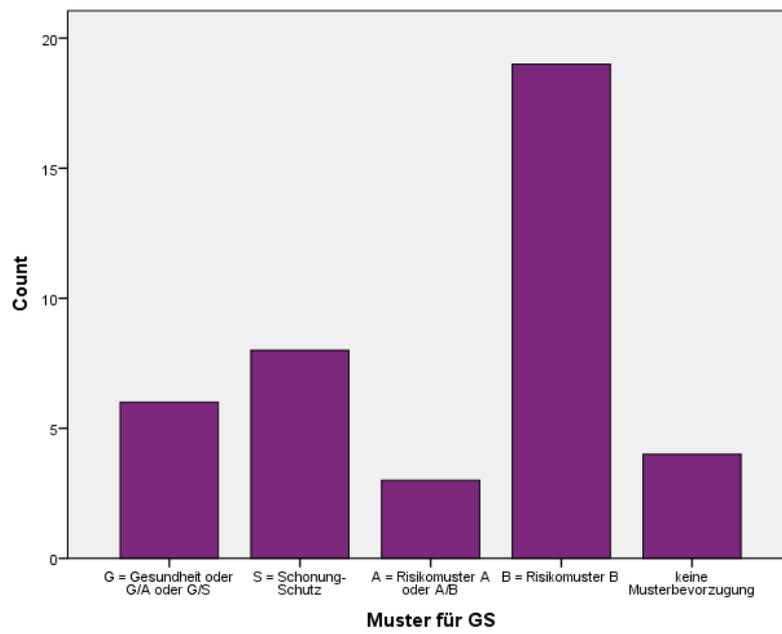


Abb. 50: AVEM - Gesamtauswertung nach Mustern (eigene Darstellung)

Insgesamt zeigt sich für die Arbeit in der Grundschule folgendes Ergebnis:

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
<i>Muster G oder G/A oder G/S</i>	6 Befragte 15 %	5 Befragte 26,3 %	1 Befragte 4,8 %
<i>Muster S oder S/B</i>	8 Befragte 20 %	3 Befragte 15,8 %	5 Befragte 23,8 %
<i>Muster A oder A/B</i>	3 Befragte 7,5 %	3 Befragte 15,8 %	0 Befragte
<i>Muster B</i>	19 Befragte 47,5 %	4 Befragte 21,1 %	15 Befragte 71,4 %
<i>keine Musterbevorzugung</i>	4 Befragte 10 %	4 Befragte 21,1 %	0 Befragte

Tab. 34: AVEM - Gesamtauswertung nach Mustern - Grundschule (eigene Darstellung)

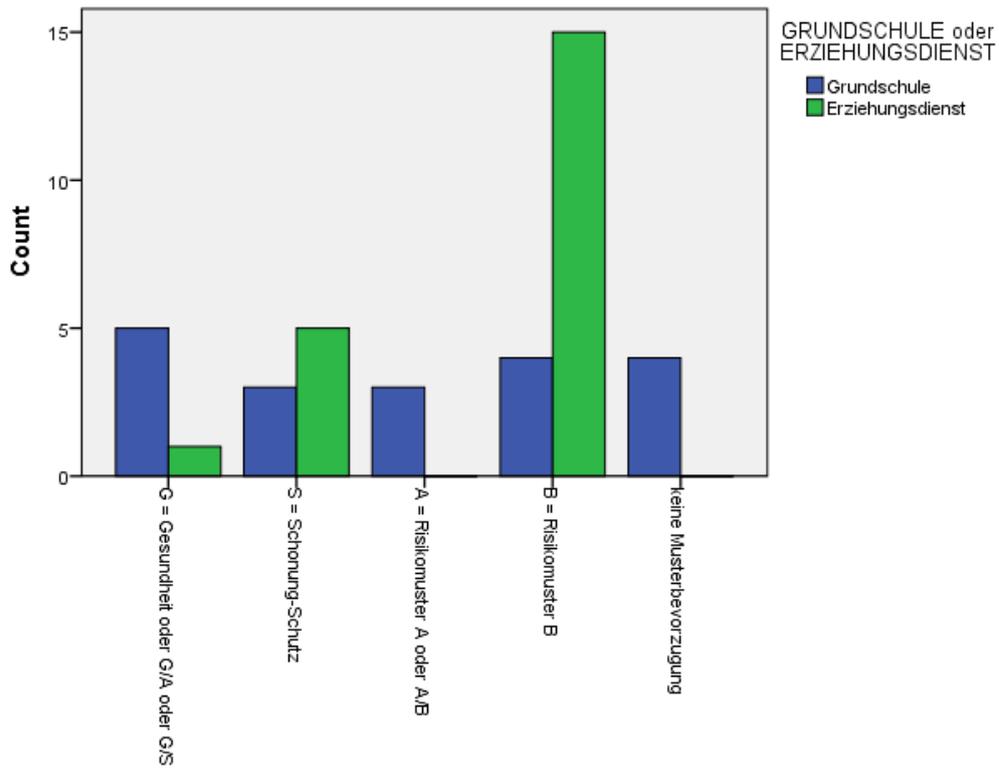
Es wird deutlich, dass die in die Grundschule zurückgekehrten LehrerInnen fast gleichmäßig auf die 5 Muster verteilt sind, wohingegen die im Erziehungsdienst arbeitenden GrundschullehrerInnen bei ihrer Arbeit in der Grundschule entweder eine Schonungs- oder Schutzhaltung angenommen hatten oder schon sehr Burnout-gefährdet waren.

Die Arbeit in der Kita zeigt folgendes Bild:

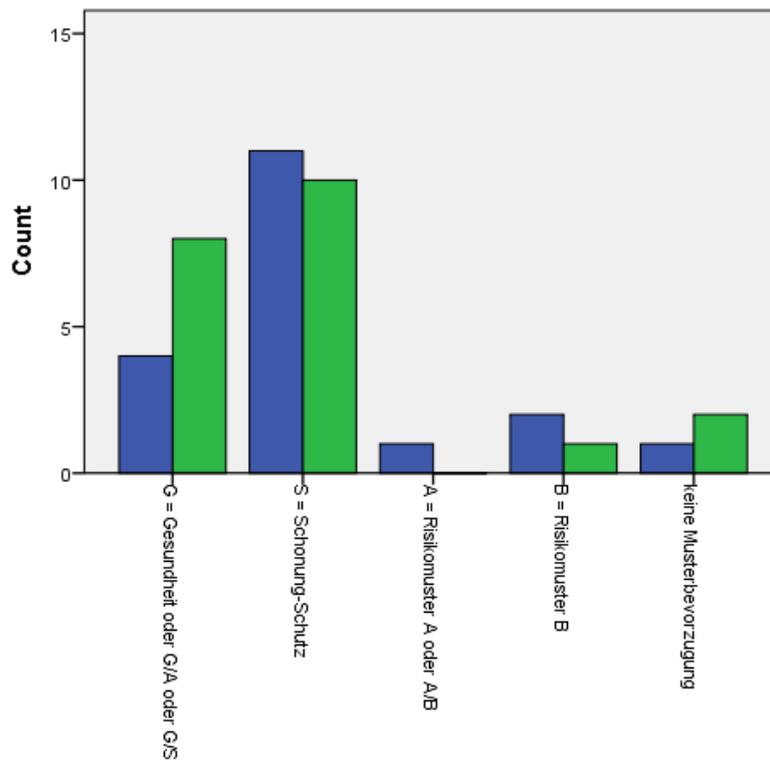
	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
<i>Muster G oder G/A oder G/S</i>	12 Befragte 30 %	4 Befragte 21,1 %	8 Befragte 38,1 %
<i>Muster S oder S/B</i>	21 Befragte 52,5 %	11 Befragte 57,9 %	10 Befragte 47,6 %
<i>Muster A oder A/B</i>	1 Befragte 2,5 %	1 Befragte 5,3 %	0 Befragte
<i>Muster B</i>	3 Befragte 7,5 %	2 Befragte 10,5 %	1 Befragte 4,8 %
<i>keine Musterbevorzugung</i>	3 Befragte 7,5 %	1 Befragte 5,3 %	2 Befragte 9,5 %

Tab. 35: AVEM - Gesamtauswertung nach Mustern - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Bei der Beurteilung der Arbeit in den Kindertagesstätten fällt auf, dass sich insbesondere die Fälle der Risikomuster A und B zugunsten einer gesunden Arbeitshaltung verschoben haben oder zumindest in eine Schonungs-/Schutzhaltung umgewandelt werden konnten.



Muster für GS



Muster für Kita

Abb. 51: AVEM - Gesamtauswertung Muster G-S-A-B nach Berufsfeld (eigene Darstellung)

Die detaillierten Einzelergebnisse sind im Anhang noch einmal dargestellt.

Es ist sehr deutlich zu erkennen, dass die Befragten, die weiterhin in einer Kindertagesstätte arbeiten, ihre Bindung zum Arbeitgeber Grundschule als deutlich schwächer beschreiben als zum Arbeitgeber Kindertagesstätte.

Die einzelnen Items beurteilten die Befragten wie folgt:

1. Ich denke, dass meine Wertvorstellungen zu denen des Arbeitgebers passen.

Ergebnisse für die Arbeit in der Grundschule:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	10 Befragte 25%	7 Befragte 36,8 %	3 Befragte 14,3 %
trifft überwiegend zu	12 Befragte 30 %	8 Befragte 42,1 %	4 Befragte 19,0 %
trifft teils-teils zu	6 Befragte 15 %	1 Befragte 5,3 %	5 Befragte 23,8 %
trifft weniger zu	10 Befragte 25 %	3 Befragte 15,8 %	7 Befragte 33,3 %
trifft nicht zu	2 Befragte 5 %	0 Befragte 0 %	2 Befragte 9,5 %

Tab. 37: Commitment Arbeitgeber - Item 1 - Grundschule (eigene Darstellung)

55 % der Befragten (N = 40) gaben an, dass ihre Wertvorstellungen zu denen des Arbeitgebers in der Grundschule völlig oder zumindest überwiegend passten. Bei der Auswertung nach der derzeitigen Beschäftigung zeigt sich jedoch, dass dies vor allem die Absolventen sind, die wieder in die Grundschule zurückgekehrt sind; von diesen meinen sogar fast 80 % (78,9 %, N = 19), dass ihre Wertvorstellungen zu denen der Grundschule passen, wohingegen nur ein Drittel (33,3 %, N = 21) derjenigen, die noch in Kindertagesstätten arbeiten, diese Meinung über die Arbeit in der Grundschule teilen.

Ergebnisse für die Arbeit in der Kita:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	15 Befragte 37,5 %	6 Befragte 31,6 %	9 Befragte 42,9 %
trifft überwiegend zu	17 Befragte 42,5 %	7 Befragte 36,8 %	10 Befragte 47,6 %
trifft teils-teils zu	4 Befragte 10 %	2 Befragte 10,5 %	2 Befragte 9,5 %
trifft weniger zu	4 Befragte 10 %	4 Befragte 21,1 %	0 Befragte 0 %
trifft nicht zu	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %

Tab. 38: Commitment Arbeitgeber - Item 1 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Genau umgekehrt verhält es sich bei der Auswertung des Items für die Kindertagesstätte. Hier liegt die Zustimmung insgesamt sogar bei 80 % (N = 40), wobei der Wert bei den TeilnehmerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, immer noch 68,4 % (N = 19) beträgt. Die Grundschullehrkräfte, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, meinen jedoch zu 90,5 % (N = 21), dass ihre Wertvorstellungen völlig oder zumindest überwiegend mit denen ihres Arbeitgebers übereinstimmen und die übrigen 9,5 % stimmen dieser Aussage immer noch teilweise zu.

2. Ich fühle mich emotional (nicht sonderlich) mit diesem Arbeitgeber verbunden.

Da das Item im Fragebogen negativ formuliert war, wurden die Antworten vor den Berechnungen umgepolt. Die Antworten beziehen sich jetzt also eigentlich auf die Aussage: **Ich fühle mich emotional mit diesem Arbeitgeber verbunden.**

Ergebnisse für die Arbeit in der Grundschule:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	9 Befragte 22,5 %	7 Befragte 36,8 %	2 Befragte 9,5 %
trifft überwiegend zu	8 Befragte 20,0 %	5 Befragte 26,3 %	3 Befragte 14,3 %
trifft teils-teils zu	5 Befragte 12,5 %	2 Befragte 10,5 %	3 Befragte 14,3 %
trifft weniger zu	12 Befragte 30,0 %	3 Befragte 15,8 %	9 Befragte 42,9 %
trifft nicht zu	6 Befragte 15,0 %	2 Befragte 10,5 %	4 Befragte 19,0 %

Tab. 39: Commitment Arbeitgeber - Item 2 - Grundschule (eigene Darstellung)

Insgesamt fühlen sich 57,5 % der Befragten (N = 40) nur teilweise, weniger oder gar nicht mit dem Arbeitgeber Grundschule verbunden. Während sich aus dem Kreis derjenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, immerhin 63,1 % (N = 19) mit ihrem aktuellen Arbeitgeber verbunden fühlen, meinen dies nur 23,8 % der TeilnehmerInnen, die noch in den Kindertagesstätten arbeiten (N = 21).

Ergebnisse für die Arbeit in der Kita:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	15 Befragte 37,5 %	8 Befragte 42,1 %	7 Befragte 33,3 %
trifft überwiegend zu	13 Befragte 32,5 %	6 Befragte 31,6 %	7 Befragte 33,3 %
trifft teils-teils zu	10 Befragte 25,0 %	3 Befragte 15,8 %	7 Befragte 33,3 %

trifft weniger zu	2 Befragte 5,0 %	2 Befragte 10,5 %	0 Befragte 0 %
trifft nicht zu	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %

Tab. 40: Commitment Arbeitgeber - Item 2 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Auf die Frage nach der Verbundenheit mit dem Arbeitgeber der Kindertagesstätten zeigt sich im Gegensatz zur Grundschule ein anderes Bild: 66,6 % der TeilnehmerInnen, die noch in Kitas arbeiten, fühlen sich mit ihrem derzeitigen Arbeitgeber emotional verbunden, die anderen 33,3 % stimmen dieser Aussage auch immer noch teilweise zu. Von den GrundschullehrerInnen, die in ihren früheren Beruf zurückgekehrt sind, fühlten sich sogar 73,7 % emotional mit dem Arbeitgeber verbunden, als sie in einer Kindertagesstätte arbeiteten und weitere 15,8 % immerhin teilweise.

3. Ich bin stolz darauf, diesem Arbeitgeber anzugehören.

Ergebnisse für die Arbeit in der Grundschule:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	8 Befragte 20,0 %	7 Befragte 36,8 %	1 Befragte 4,8 %
trifft überwiegend zu	9 Befragte 22,5 %	5 Befragte 26,3 %	4 Befragte 19,0 %
trifft teils-teils zu	10 Befragte 25,0 %	3 Befragte 15,8 %	7 Befragte 33,3 %
trifft weniger zu	6 Befragte 15,0 %	3 Befragte 15,8 %	3 Befragte 14,3 %
trifft nicht zu	7 Befragte 17,5 %	1 Befragte 5,3 %	6 Befragte 28,6 %

Tab. 41: Commitment Arbeitgeber - Item 3 - Grundschule (eigene Darstellung)

Während insgesamt etwas weniger als die Hälfte der Befragten (42,5 %, N = 40) völlig oder überwiegend stolz ist, dem Arbeitgeber Grundschule anzugehören, waren bzw. sind mehr als die Hälfte nur teilweise oder gar nicht stolz. Besonders deutlich fällt dieser Vergleich auch aus zwischen den Grundschul-RückkehrerInnen - von diesen sind immerhin 63,1 % (N = 19) stolz auf ihren aktuellen Arbeitgeber - und den in den Kindertagesstätten verbliebenen, von denen nur 23,8 % auf ihren früheren Arbeitgeber stolz waren.

Ergebnisse für die Arbeit in der Kita:

	Gesamt (N = 40)	GS - Rückkehrer (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	11 Befragte 27,5 %	5 Befragte 26,3 %	6 Befragte 28,6 %

trifft überwiegend zu	10 Befragte 25,0 %	3 Befragte 15,8 %	7 Befragte 33,3 %
trifft teils-teils zu	11 Befragte 27,5 %	4 Befragte 21,1 %	7 Befragte 33,3 %
trifft weniger zu	6 Befragte 15,0 %	6 Befragte 31,6 %	0 Befragte 0 %
trifft nicht zu	2 Befragte 5 %	1 Befragte 5,3 %	1 Befragte 4,8 %

Tab. 42: Commitment Arbeitgeber - Item 3 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

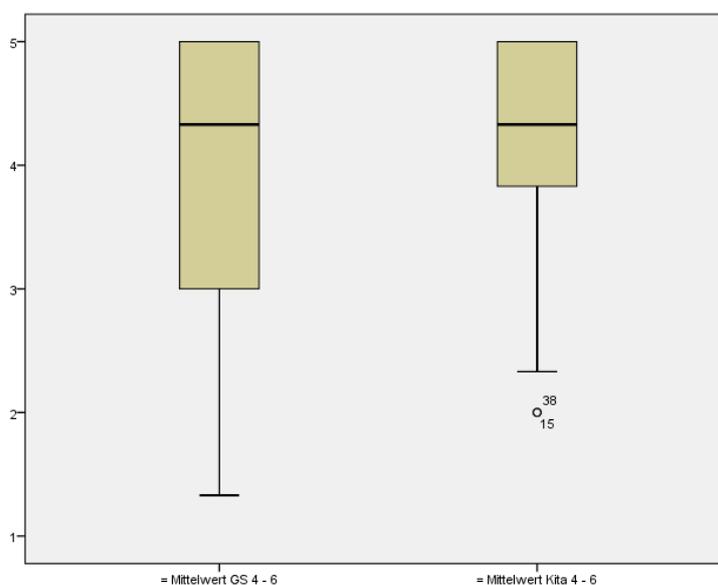
Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (52,5 %) sind stolz darauf, dem Arbeitgeber (Kindertagesstätte) anzugehören bzw. angehört zu haben, wobei sich bei diesem Item kein so deutlicher Unterschied zwischen den in die Schule zurückgekehrten GrundschullehrerInnen (42,1%, N = 19) und den in der Kindertagesstätte verbliebenen Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst (61,9 %, N = 21) zeigt wie im Bereich der Grundschule.

COMMITMENT BERUF

	Gesamt (N = 40)	GS-RückkehrerInnen (N = 19)	Kita-BleiberInnen (N = 21)
Grundschule Commitment Beruf	3,95 (SD = 1,12)	4,73 (SD = 0,34)	3,24 (SD = 1,11)
Kindertagesstätte Commitment Beruf	4,20 (SD = 0,83)	3,87 (SD = 0,97)	4,49 (SD = 0,54)

Tab. 43: Commitment Beruf - Überblick (eigene Darstellung)

1. Mittelwerte der Bindung an den Beruf der gesamten Befragten (N = 40)

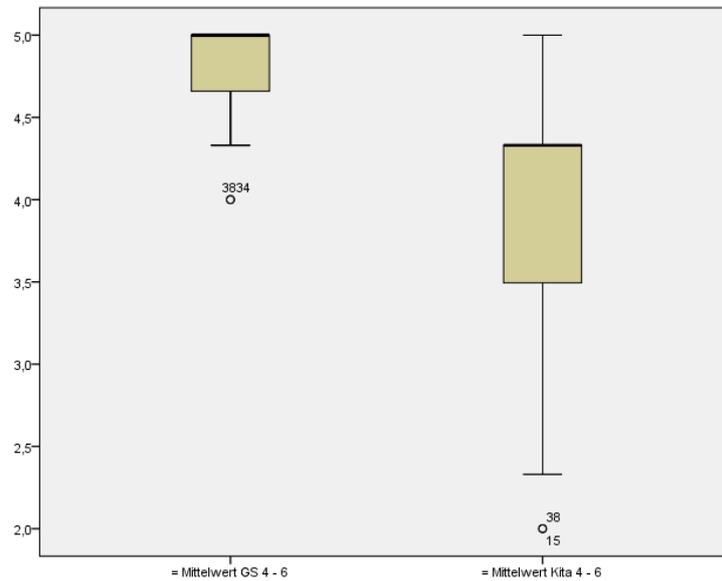


Interquartilsabstand: 3,00 bis 5,00 3,75 bis 5,00

Abb. 55: Commitment Beruf - Überblick (eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Bindung, sowohl an den Beruf der GrundschullehrerIn als auch an den Beruf der Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst, relativ groß ist und die befragten TeilnehmerInnen sehr an ihrer pädagogischen Arbeit hängen.

2. Mittelwerte der Bindung an den Beruf der GS-RückkehrerInnen (N = 19)

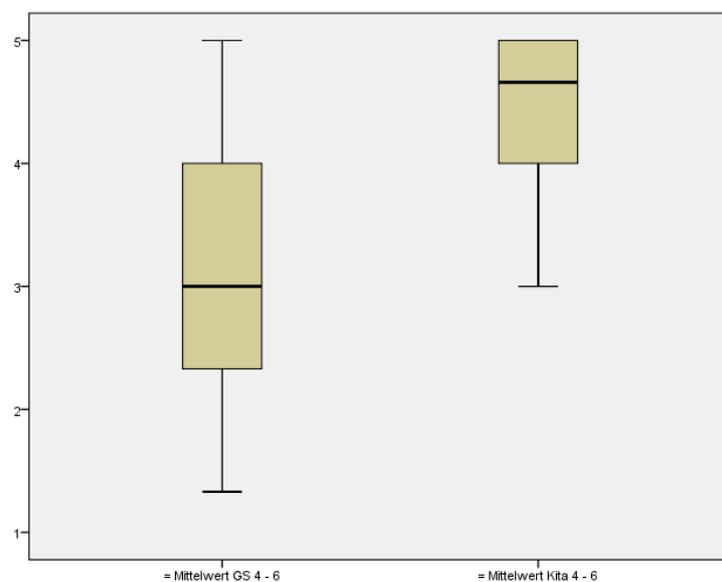


Interquartilsabstand: 4,66 bis 5,00 3,33 bis 4,33

Abb. 56: Commitment Beruf - GS-RückkehrerInnen (eigene Darstellung)

Wie sich aus der Grafik erkennen lässt, ist die Bindung der GrundschullehrerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, an ihren ausgeübten Beruf deutlich größer als an den Beruf der Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst.

3. Mittelwerte der Bindung an den Beruf der Kita-BleiberInnen (N = 21)



Interquartilsabstand: 2,33 bis 4,16 4,00 bis 5,00

Abb. 57: Commitment Beruf - Kita-BleiberInnen (eigene Darstellung)

Auch hier zeigt die Grafik, dass die Bindung der TeilnehmerInnen, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, deutlich stärker an den Beruf des Erziehungsdienstes ist als an die Grundschule.

Die einzelnen Items beurteilten die Befragten wie folgt:

4. Ich bin stolz darauf, dass ich in diesem Beruf arbeite.

Ergebnisse für die Arbeit in der Grundschule:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	17 Befragte 42,5 %	13 Befragte 68,4 %	4 Befragte 19,0 %
trifft überwiegend zu	8 Befragte 20 %	6 Befragte 31,6 %	2 Befragte 9,5 %
trifft teils-teils zu	10 Befragte 25 %	0 Befragte 0 %	10 Befragte 47,6 %
trifft weniger zu	2 Befragte 5 %	0 Befragte 0 %	2 Befragte 9,5 %
trifft nicht zu	3 Befragte 7,5 %	0 Befragte 0 %	3 Befragte 14,3 %

Tab. 44: Commitment Beruf - Item 4 - Grundschule (eigene Darstellung)

Besonders deutlich zeigt sich hier, dass alle TeilnehmerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, völlig (68,4 %, N = 19) oder zumindest überwiegend (31,6 %) stolz darauf sind, als GrundschullehrerIn in der Grundschule zu arbeiten. Von den Grundschullehrkräften, die im Erziehungsdienst geblieben sind, geben insgesamt nur 28,5 % (N = 21) an, stolz auf die Arbeit in der Grundschule gewesen zu sein.

Ergebnisse für die Arbeit in der Kita:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	17 Befragte 42,5 %	7 Befragte 36,8 %	10 Befragte 47,6 %
trifft überwiegend zu	10 Befragte 25 %	3 Befragte 15,8 %	7 Befragte 33,3 %
trifft teils-teils zu	10 Befragte 25 %	6 Befragte 31,6 %	4 Befragte 19,0 %
trifft weniger zu	3 Befragte 7,5 %	3 Befragte 15,8 %	0 Befragte 0 %
trifft nicht zu	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %

Tab. 45: Commitment Beruf - Item 4 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Auch hier lässt sich erkennen, dass 80,9 % der Grundschullehrkräfte, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, stolz auf ihre aktuelle Tätigkeit sind, während nur 52,6 % der in die Grundschule zurückgekehrten Lehrkräfte völlig bzw. überwiegend stolz auf die Arbeit im Erziehungsdienst waren.

5. Dieser Beruf macht mir Spaß.

Ergebnisse für die Arbeit in der Grundschule:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	18 Befragte 45 %	13 Befragte 68,4 %	5 Befragte 23,8 %
trifft überwiegend zu	9 Befragte 22,5 %	6 Befragte 31,6 %	3 Befragte 14,3 %
trifft teils-teils zu	7 Befragte 17,5 %	0 Befragte 0 %	7 Befragte 33,3 %
trifft weniger zu	2 Befragte 5 %	0 Befragte 0 %	2 Befragte 9,5 %
trifft nicht zu	4 Befragte 10 %	0 Befragte 0 %	4 Befragte 19,0 %

Tab. 46: Commitment Beruf - Item 5 - Grundschule (eigene Darstellung)

Während alle Grundschullehrkräfte, die in der Grundschule arbeiten, völlig (68,4 %, N = 19) oder überwiegend (31,6 %) Spaß an ihrem Beruf haben, geben nur 38,1 % der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst an, bei der Arbeit in der Grundschule Spaß gehabt zu haben.

Ergebnisse für die Arbeit in der Kita:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	21 Befragte 52,5 %	6 Befragte 31,6 %	15 Befragte 71,4 %
trifft überwiegend zu	13 Befragte 32,5 %	8 Befragte 42,1 %	5 Befragte 23,8 %
trifft teils-teils zu	4 Befragte 10 %	3 Befragte 15,8 %	1 Befragte 4,8 %
trifft weniger zu	2 Befragte 5 %	2 Befragte 10,5 %	0 Befragte 0 %
trifft nicht zu	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %	0 Befragte 0 %

Tab. 47: Commitment Beruf - Item 5 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Auch hier zeigt sich, dass 95,2 % der TeilnehmerInnen, die in Kindertagesstätten arbeiten, völlig oder überwiegend Spaß an ihrem aktuellen Beruf haben, aber auch 73,7 % der in die Grundschule zurückgekehrten Grundschullehrkräfte hatten Spaß an der Arbeit in der Kindertagesstätte.

6. Mit diesem Beruf kann ich mich identifizieren.

Ergebnisse für die Arbeit in der Grundschule:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	21 Befragte 52,5 %	15 Befragte 78,9 %	6 Befragte 28,6 %
trifft überwiegend zu	10 Befragte 25 %	4 Befragte 21,1 %	6 Befragte 28,6 %
trifft teils-teils zu	3 Befragte 7,5 %	0 Befragte 0 %	3 Befragte 14,3 %
trifft weniger zu	4 Befragte 10 %	0 Befragte 0 %	4 Befragte 19,0 %
trifft nicht zu	2 Befragte 5 %	0 Befragte 0 %	2 Befragte 9,5 %

Tab. 48: Commitment Beruf - Item 6 - Grundschule (eigene Darstellung)

Während sich alle Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, mit dem Beruf der GrundschullehrerIn völlig (78,9 %, N = 19) oder zumindest überwiegend (21,1 %) identifizieren können, liegt dieser Wert bei den Grundschullehrkräften, die im Erziehungsdienst arbeiten, nur bei insgesamt 57,2 %. Die übrigen 42,8 % können sich nur teilweise oder gar nicht mit ihrem ursprünglich studierten Beruf identifizieren.

Ergebnisse für die Arbeit in der Kita:

	Gesamt (N = 40)	GS - RückkehrerInnen (N = 19)	Kita - BleiberInnen (N = 21)
trifft völlig zu	18 Befragte 45 %	5 Befragte 26,3 %	13 Befragte 61,9 %
trifft überwiegend zu	14 Befragte 35 %	8 Befragte 42,1 %	6 Befragte 28,6 %
trifft teils-teils zu	6 Befragte 15 %	4 Befragte 21,1 %	2 Befragte 9,5 %
trifft weniger zu	1 Befragte 2,5 %	1 Befragte 5,3 %	0 Befragte 0 %
trifft nicht zu	1 Befragte 2,5 %	1 Befragte 5,3 %	0 Befragte 0 %

Tab. 49: Commitment Beruf - Item 6 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Umgekehrt können sich immerhin 68,4 % der Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, trotzdem noch mit dem Beruf der Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst völlig oder zumindest überwiegend identifizieren, wohingegen über 90 % der GrundschullehrerInnen, die aktuell im Erziehungsdienst arbeiten, sich mit ihrem Berufsbild identifizieren können.

4.3.4. Selbstwirksamkeit

Wie selbstwirksam sich die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst in den beiden Tätigkeitsfeldern einschätzen, wurde im Fragebogen mit Hilfe der zehn Items der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer gemessen. Die Items wurden auf einer Skala von "1 = trifft nicht zu" bis "5 = trifft völlig zu" eingeschätzt. Je näher der Durchschnittswert der einzelnen Personen also der Punktzahl 5,0 ist, desto höher schätzen sie ihre Selbstwirksamkeit ein, sie denken also, dass sie mit ihrer Arbeit viel bewirken und verändern können. Da das Item Nummer 7 negativ formuliert ist, wurden die Ergebniswerte entsprechend umgepolt.

1. Arbeit in der Grundschule

Im Durchschnitt schätzen sich die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst mit einem Wert von 3,55 (StD = 0,63, N = 40) recht selbstwirksam bei ihrer Arbeit in der Grundschule ein. Die Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind (3,80, StD = 0,47, N = 19), trauen sich bei der Arbeit in der Grundschule insgesamt etwas mehr zu als die Grundschullehrkräfte, die noch im Erziehungsdienst arbeiten (3,32, StD = 0,67, N = 21).

Die Antworten auf die einzelnen Items zeigen folgendes Bild:

	Gesamt (N = 40)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 21)
1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst problematische Kinder zu motivieren.	3,75 (SD = 0,90)	3,95 (SD = 0,78)	3,57 (SD = 0,98)
2. Ich weiß, dass ich zu den Eltern selbst in schwierigen Situationen guten Kontakt halten kann.	3,53 (SD = 1,15)	4,00 (SD = 1,00)	3,10 (SD = 1,14)
3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Kindern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	4,18 (SD = 0,90)	4,42 (SD = 0,69)	3,95 (SD = 1,02)
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich auch in Zukunft auf individuelle Probleme der Kinder gut einstellen kann.	3,62 (SD = 1,06)	4,00 (SD = 0,82)	3,29 (SD = 1,15)
5. Selbst wenn meine Arbeit gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	3,53 (SD = 0,99)	3,74 (SD = 1,00)	3,33 (SD = 0,97)

6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch während der Arbeit immer noch gut auf die Kinder eingehen.	3,65 (SD = 0,80)	4,00 (SD = 0,58)	3,33 (SD = 0,86)
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung der Kinder engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	3,53 (SD = 1,06)	3,58 (SD = 1,02)	3,48 (SD = 1,12)
8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Arbeitsstrukturen verändere.	2,95 (SD = 1,22)	3,21 (SD = 1,18)	2,71 (SD = 1,23)
9. Ich kann Veränderungen im Arbeitsablauf auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	2,53 (SD = 0,96)	2,79 (SD = 0,79)	2,29 (SD = 1,06)
10. Ich traue mir zu, die Kinder für neue Projekte zu begeistern.	4,05 (SD = 0,82)	4,37 (SD = 0,68)	3,76 (SD = 0,83)

Tab. 50: Selbstwirksamkeit - Grundschule (eigene Darstellung)

Besonders auffällig ist beim Vergleich der Werte, dass sich die GrundschullehrerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, in ihrer Arbeit in allen Bereichen - teilweise nur sehr knapp, teilweise aber sehr deutlich - selbstsicherer einschätzen als die Grundschullehrkräfte, die aktuell im Erziehungsdienst arbeiten. Am selbstwirksamsten schätzen die GrundschullehrerInnen ihre Kompetenzen darin ein, mit problematischen Kindern in guten Kontakt zu kommen (4,18, StD = 0,90, N = 40); die LehrerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, trauen sich auch besonders zu, die Kinder für neue Projekte zu begeistern (4,37, StD = 0,68, N = 19). Schwierigkeiten sehen die Grundschullehrkräfte in ihrer Arbeit in der Grundschule eher darin, Veränderungen im Arbeitsablauf gegenüber skeptischen KollegInnen durchsetzen zu können (2,53, StD = 0,96, N = 40).

2. Arbeit in der Kindertagesstätte

Für die Arbeit in einer Kindertagesstätte trauen sich die Grundschullehrkräfte insgesamt sogar noch mehr zu als für die Arbeit in der Grundschule (4,02, SD = 0,46, N = 40).

Die Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, schätzen sich (3,92, SD = 0,44, N = 19) insgesamt etwas weniger selbstwirksam ein als die GrundschullehrerInnen, die im Erziehungsdienst geblieben sind (4,12, SD = 0,46, N = 21).

	Gesamt (N = 40)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 21)
1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst problematische Kinder zu motivieren.	4,13 (SD = 0,72)	4,05 (SD = 0,78)	4,19 (SD = 0,68)
2. Ich weiß, dass ich zu den Eltern selbst in schwierigen Situationen guten Kontakt halten kann.	3,97 (SD = 0,83)	4,00 (SD = 0,94)	3,95 (SD = 0,74)

3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Kindern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	4,40 (SD = 0,71)	4,37 (SD = 0,76)	4,43 (SD = 0,68)
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich auch in Zukunft auf individuelle Probleme der Kinder gut einstellen kann.	4,35 (SD = 0,74)	4,26 (SD = 0,80)	4,43 (SD = 0,68)
5. Selbst wenn meine Arbeit gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	3,97 (SD = 0,83)	3,68 (SD = 0,95)	4,24 (SD = 0,63)
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch während der Arbeit immer noch gut auf die Kinder eingehen.	3,98 (SD = 0,70)	3,89 (SD = 0,66)	4,05 (SD = 0,74)
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung der Kinder engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	3,80 (SD = 1,07)	3,63 (SD = 1,17)	3,95 (SD = 0,97)
8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Arbeitsstrukturen verändere.	3,80 (SD = 0,72)	3,74 (SD = 0,73)	3,86 (SD = 0,73)
9. Ich kann Veränderungen im Arbeitsablauf auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	3,50 (SD = 0,85)	3,16 (SD = 0,77)	3,81 (SD = 0,81)
10. Ich traue mir zu, die Kinder für neue Projekte zu begeistern.	4,35 (SD = 0,62)	4,37 (SD = 0,68)	4,33 (SD = 0,58)

Tab. 51: Selbstwirksamkeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)

Vergleicht man die Tabelle der Antworten für die Arbeit in der Kindertagesstätte mit der für die Arbeit in der Grundschule, so wird deutlich, dass alle Werte höher ausfallen. Die befragten Grundschullehrkräfte schätzen sich also bei ihrer Arbeit in der Kindertagesstätte in allen Bereichen selbstwirksamer ein als bei der Arbeit in der Grundschule.

Auch in den Kindertagesstätten halten die Grundschullehrkräfte ihre Kompetenzen im Umgang mit problematischen Kindern für sehr groß (4,40, StD = 0,71, N = 40), wobei sie sich auch sicher sind, sich in Zukunft auf individuelle Probleme der Kinder einstellen zu können (4,35, StD = 0,74, N = 40) und sich zutrauen, die Kinder für neue Projekte zu begeistern (4,35, StD = 0,62, N = 40).

Problematisch sehen die TeilnehmerInnen in der Arbeit in der Kindertagesstätte, Veränderungen im Arbeitsablauf gegenüber skeptischen KollegInnen durchzusetzen (3,50, StD = 0,85, N = 40), wobei dieser Wert im Vergleich mit der Arbeit in der Grundschule (2,53, StD = 0,96, N = 40) immer noch deutlich höher ausfällt.

4.3.5. Gewissheits- und Ungewissheitsorientierung

Um die Orientierung der befragten Grundschullehrkräfte in Bezug auf Gewissheit und Ungewissheit feststellen zu können und um herauszufinden, ob sich diese zwischen in die Grundschule zurückgekehrten und im Erziehungsdienst verbliebenen TeilnehmerInnen unterscheidet, bearbeiteten die Interview-TeilnehmerInnen die Ungewissheitstoleranzskala (Ungewissheitstoleranzskala, C. Dalbert, 1999). Je höher das Gesamtergebnis ausfällt, desto ungewissheitsorientierter ist die Person.

	Gesamt	Durchschnitt
Interview A (Kiga)	30	3,75
Interview B (GS)	14	1,75
Interview C (Krippe)	25	3,125
Interview D (Tagh)	31	3,875
Interview E (Hort)	26	3,25
Interview F (GS)	23	2,875
Interview G (Kita)	29	3,625
Interview H (GS)	23	2,875
Interview J (Asyl)	30	3,75

Tab. 52: Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (eigene Darstellung)

Die Auswertung der Ergebnisse der Interview-TeilnehmerInnen zeigt dabei deutlich, dass die drei in die Grundschule zurückgekehrten Befragten die niedrigsten Gesamtwerte erzielten und damit am Gewissheitsorientiertesten sind. Die Arbeitsplatz-Sicherheit und die Möglichkeit der Verbeamtung im Schuldienst trägt vermutlich aufgrund ihrer Einstellung und ihres Charakters zu ihrer Entscheidung bei, dem Erziehungsdienst den Rücken zu kehren und zurück in die Grundschule zu gehen.

4.3.6. Intrinsische Motivation

Um die Arbeitsmotivation der InterviewteilnehmerInnen herausfinden zu können, beantworteten die Befragten während der Interviews die Kurzskala Intrinsischer Motivation (KIM, Wilde et al. nach Deci & Ryan, 2009). Hierbei werden in den 4 Kategorien Interesse / Vergnügen, Wahrgenommene Kompetenz, Wahrgenommene Wahlfreiheit und Druck / Anspannung jeweils 3 Items zwischen "5 = trifft voll zu" und "1 = trifft nicht zu" eingeschätzt. Die Auswertung der Antworten brachte folgendes Ergebnis:

	Kita Ø	GS Ø
A (Kiga)	4,83	4,33
B (GS)	4,33	3,75
C (Krippe)	4,41	3,33
D (Tagh)	4,66	2,92

E (Hort)	4,25	3,58
F (GS)	4,16	3,67
G (Kita)	4,17	3,75
H (GS)	4,50	2,91
J (Asyl)	4,42	3,00
GESAMT	4,41	3,47

Tab. 53: Intrinsische Motivation (eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass die durchschnittlichen Werte bei allen TeilnehmerInnen für die Kita höher ausfallen als für die Grundschule; dies trifft sogar für diejenigen zu, die wieder in der Grundschule arbeiten. Diese Diskrepanz ist vor allem auf die Werte im Bereich Druck / Anspannung zurückzuführen, wobei der Druck bei der Arbeit in der Grundschule (\bar{x} 2,52) deutlich höher ist als der Druck bei der Arbeit in der Kita (\bar{x} 4,00). Der höhere Druck führt zu einer größeren Belastung und damit einhergehend zu einer geringeren intrinsischen Motivation der TeilnehmerInnen bei der Arbeit in der Grundschule.

4.3.7. Berufliche Identifikation und Spaß

Auf die Frage, mit welchem Beruf sie sich persönlich mehr identifizieren, antworteten insgesamt 17 der im Fragebogen Befragten (42,5 %) mit dem der GrundschullehrerIn, 40 % würden sich selbst als Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst bezeichnen und 12,5 % als ErzieherIn.

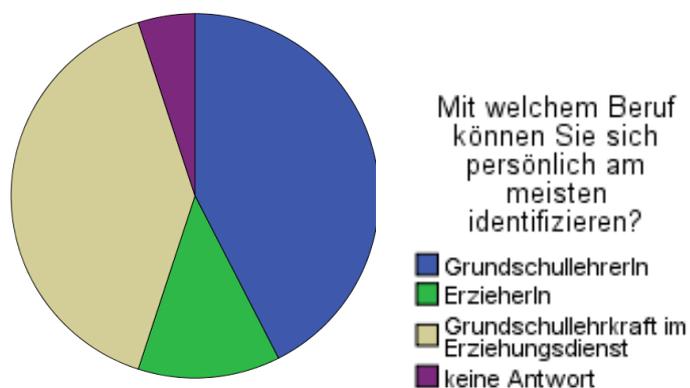


Abb. 58: Berufliche Identifikation (eigene Darstellung)

Aufgeteilt auf diejenigen Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst geblieben sind und diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, ergibt sich folgendes Bild:

	Gesamt (N = 40)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 21)
GrundschullehrerIn	17 Befragte 42,5 %	15 Befragte 78,9 %	2 Befragte 9,5 %
ErzieherIn	5 Befragte 12,5 %	0 Befragte 0 %	5 Befragte 23,8 %
Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst	16 Befragte 40 %	4 Befragte 21,1 %	12 Befragte 57,1 %

Tab. 54: Berufliche Identifikation (eigene Darstellung)

Die Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, sehen sich selbst hauptsächlich als GrundschullehrerInnen (15 Befragte, 78,9 %) - einzelne TeilnehmerInnen mit dem Zusatz "im Erziehungsdienst" (4 Befragte, 21,1 %).



Abb. 59: Berufliche Identifikation nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)

Die meisten GrundschullehrerInnen die noch im Erziehungsdienst arbeiten, identifizieren sich mit der Bezeichnung "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" (12 Befragte, 57,1 %), vereinzelt gehen sie auch auf den Begriff "ErzieherIn" über (5 Befragte, 23,8 %), zwei Grundschullehrkräfte (9,5 %) arbeiten im Erziehungsdienst, sehen sich aber trotzdem als GrundschullehrerInnen. Diese gehören auch zu einer Gruppe von TeilnehmerInnen, die das Qualifizierungsprogramm nur als Übergangslösung sahen und deren Ziel von Anfang an darin bestand, in die Grundschule zurück zu kehren.

Zusätzlich zu der direkten Frage nach der Identifikation mit den beiden Berufsfeldern wurde indirekt die Berufsidentifikation auch über folgende Frage gestellt:

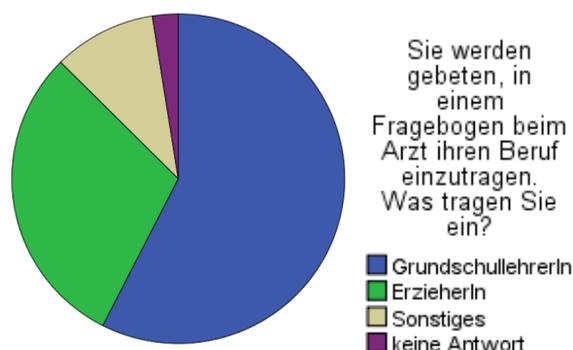


Abb. 60: Berufliche Identifikation durch Fragebogen beim Arzt (eigene Darstellung)

	Gesamt (N = 40)	GS-Rück (N = 19)	Kita-Bleib (N = 21)
GrundschullehrerIn	23 Befragte 57,5 % (direkte Frage 42,5 %)	19 Befragte 100 % (direkte Frage 78,9 %)	4 Befragte 19 % (direkte Frage 9,5 %)
ErzieherIn	12 Befragte 30 % (direkte Frage 12,5 %)	0 Befragte 0 % (direkte Frage 0 %)	12 Befragte 57,1 % (direkte Frage 23,8 %)
Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst	4 Befragte 10 % (direkte Frage 40 %)	0 Befragte 0 % (direkte Frage 21,1 %)	4 Befragte 19 % (direkte Frage 57,1 %)

Tab. 55: Berufliche Identifikation durch Fragebogen beim Arzt (eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass bei dieser indirekten Frage, bei der es eher um die Außenwirkung des Berufs geht, deutlich mehr TeilnehmerInnen von der Bezeichnung "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" abweichen und sich stattdessen als GrundschullehrerIn oder ErzieherIn bezeichnen.

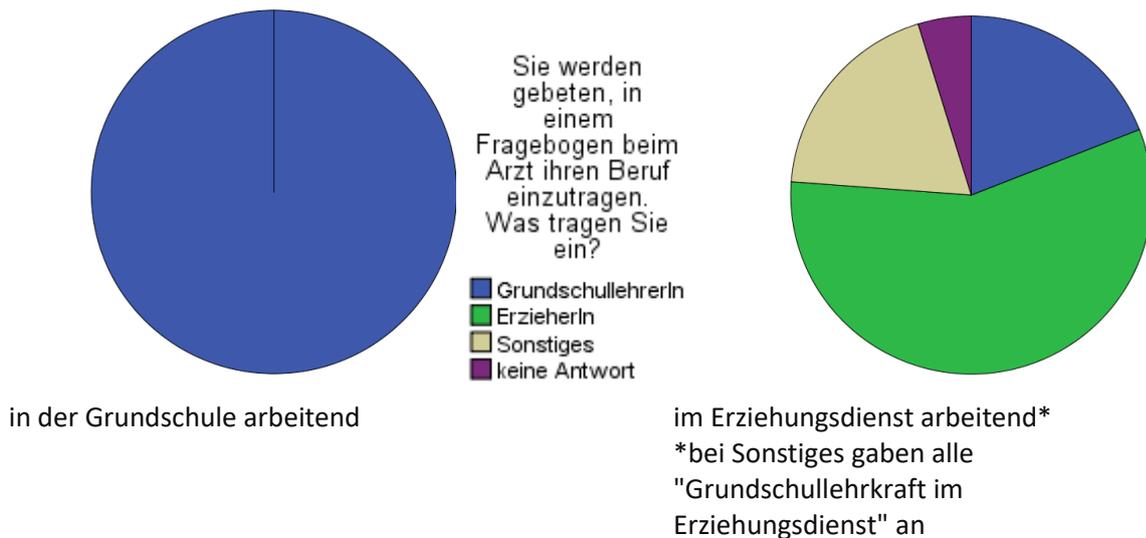


Abb. 61: Berufliche Identifikation durch Fragebogen beim Arzt nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)

Wie die Grafik zeigt, würde keine einzige GrundschullehrerIn ihre offizielle Berufserweiterung benennen, die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst arbeiten, zählen sich eher zu den ErzieherInnen; nur 4 Befragte würden ihre Doppelqualifikation nennen, weitere 4 würden sich trotz ihrer Tätigkeit im Erziehungsdienst als GrundschullehrerInnen bezeichnen.

Auch in den Interviews wurde die Frage nach der beruflichen Identifikation gestellt. Die Antworten auf die Frage, mit welchem Berufsfeld sich die Befragten mehr identifizieren, zeigt folgende Tabelle:

Interview	Aktuelle Tätigkeit	Identifikation	Spaß
A	Kindergarten	Erzieherin (A, Z. 88 ff.)	Erzieherin (A, Z. 93 ff.)
B	Grundschule	Grundschullehrerin (B, Z. 47 ff.)	Grundschullehrerin (B, Z. 53)
C	Krippe	Erzieherin (C, Z. 69 ff.)	Erzieherin (C, Z. 88)

D	Tagesheim	Beide Berufe (D, Z. 52 ff.)	Beide Berufe (D, Z. 78 ff.)
E	Hort	Erzieherin (E, Z. 96 ff.)	Erzieherin (E, Z. 124 ff.)
F	Grundschule	Grundschullehrerin (F, Z. 98 ff.)	Erzieherin (F, Z. 107 ff.)
G	Kindertagesstätte	Erzieherin (G, Z. 62 ff.)	Beide Berufe (G, Z. 78 ff.)
H	Grundschule	Erzieherin (H, Z. 51 ff.)	Erzieherin (H, Z. 51 ff.)
J	Asylantenunterkunft	Erzieherin (J, Z. 121 ff.)	Erzieherin (J, Z. 131)

Tab. 56: Berufliche Identifikation - Interviews (eigene Darstellung)

Die Begründungen hierfür fallen jedoch sehr unterschiedlich aus. Teilweise ordnen sich die Befragten sehr eindeutig einem Berufsfeld zu und haben ihre Berufswahl für die Zukunft schon definitiv festgelegt:

"Also ich würde mich auf den Grundschullehrerinnenstuhl setzen, weil ich doch ja ganz klar jetzt gemerkt hab', auch in den letzten Jahren, dass das des ist, was mir Spaß macht und was mich ausfüllt." (B, Z. 47 ff.)

"Also inzwischen würde ich mich ganz klar auf den Erzieher-Stuhl setzen, also wenn mich jemand fragt, was ich arbeite, sage ich auch immer: Ich bin Erzieher. Also sag' ich auch nicht: Grundschullehrer im Erziehungsdienst." (J, Z. 121 ff.)

Allerdings ist die Meinung nicht bei allen Befragten eindeutig bzw. auf lange Zeit festgelegt. Bei einigen TeilnehmerInnen wird auch das hin- und hergerissen sein zwischen beiden Berufsfeldern deutlich:

"Ähm, kann ich gar nicht. (...) Ja, eben. Also ich habe bemerkt, dass ich sehr in der Mitte liege. (...) Also ich häng' da wirklich dazwischen. Auch wenn ich wieder zum Grundschullehrer zurückgehe, bin ich dann trotzdem jemand, der halt den Erzieher immer mit sich tragen wird." (D, Z. 52 ff.)

"Des ist schwierig, weil man wirklich auch tauscht zwischen den Stühlen." (E, Z. 96)

"Ich würde aber tatsächlich, jetzt mal vom Sinnbildlichen ausgehend, eine Hand an dem Erzieher-Stuhl lassen, weil ich nicht ausschließen kann und werde, dass ich dahin nicht doch nochmal zurückkehre. (...) Ja, ja. Also der andere ist auf jeden Fall nicht aus dem Blickfeld!" (F, Z. 98 ff.)

Die indirekte Frage über den Spaß im Beruf wird unterschiedlich beantwortet. Für manche Befragte ist aber auch dieser Berufsaspekt ganz eindeutig:

"Ja, Spaß hat man schon hier mehr, weil es halt mehr Freizeit auch ist. Man kann mit den Kindern spielen, sich mit denen über ihren Tag unterhalten oder ihre Interessen, was ihnen gefällt." (E, Z. 124 ff.)

"Ganz klar jetzt, gar keine Frage." (J, Z. 131)

Anderen fällt es auch hierbei schwer, ein einzelnes Berufsfeld zu benennen:

"Des kann ich so nicht sagen. Es ist ganz anders, es ist ein ganz anderes Arbeiten." (G, Z. 78)

"Im Prinzip... ja, mehr als Erzieher, einen Ticken mehr, wobei beide hatten Vor- und Nachteile und die haben jeweils die Nachteile haben sehr stark sozusagen das Ganze beeinflusst." (F, Z. 107 f.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es Befragte gibt, die sich ganz klar entweder für die Grundschule oder für den Erziehungsdienst entschieden haben und auch ihre langfristige Zukunft in dem jeweiligen Berufsfeld sehen; eine Entscheidung für den jeweils anderen Beruf ist für sie inzwischen so gut wie ausgeschlossen.

Gleichzeitig gibt es aber auch andere TeilnehmerInnen, die immer noch "zwischen den Stühlen" stehen und für sich selbst Vor- und Nachteile in beiden Berufsfeldern erkennen. Sie haben sich noch nicht endgültig für ein Berufsfeld entschieden und lassen sich die Option eines Wechsels offen.

4.3.8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Beruf und Arbeit nehmen im Leben der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst nach Familie, Partnerschaft und eigenen Kindern sowie Verwandten und Freunden einen wichtigen Stellenwert ein und werden noch vor dem Bereich Hobbys und Freizeit genannt. Wichtig an ihrer Arbeit ist den Befragten besonders ein respektvoller Umgang, Kollegialität sowie die Sicherheit des Arbeitsplatzes, noch vor der Arbeitszeitgestaltung, den Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten, dem Sinngehalt sowie der Möglichkeit für Kreativität.

Fast alle der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst sind der Meinung, dass GrundschullehrerInnen auch ohne Zusatzqualifikation im Hort arbeiten können, weil Alter und Verhalten der Kinder dem in der Grundschule sehr ähnlich sind. Die Arbeit in Kindergarten und Kinderkrippe erfordert jedoch ein zusätzliches Wissen über die Entwicklungsstadien und -schritte jüngerer Kinder, über das Grundschullehrkräfte ohne eine zusätzliche Ausbildung nicht verfügen.

Die Auswertung der AVEM-Items zeigte folgende drei interessante Besonderheiten:

- Die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, also der Stellenwert, den die Arbeit im persönlichen Leben einnimmt, beträgt...
... für die GS bei den GS-RückkehrerInnen 11,42 ↔ 9,52 bei den Kita-BleiberInnen
... für die Kita bei den GS-RückkehrerInnen 9,79 ↔ 10,62 bei den Kita-BleiberInnen.
Denjenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, ist die Arbeit in der Grundschule deutlich wichtiger als die Arbeit in der Kindertagesstätte und denjenigen, die in der Kindertagesstätte arbeiten, ist die Arbeit dort wichtiger.
- Das Erfolgserleben im Beruf, also die Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten, beträgt...
... für die GS bei den GS-RückkehrerInnen 12,26 ↔ 9,48 bei den Kita-BleiberInnen
... für die Kita bei den GS-RückkehrerInnen 13,68 ↔ 14,86 bei den Kita-BleiberInnen.
Die TeilnehmerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, sind also mit ihrem beruflichen Erfolg in der Grundschule deutlich zufriedener als diejenigen, die in den Kindertagesstätten arbeiten. Diese sind mit ihrem Erfolg in den Kindertagesstätten zufriedener als mit ihrem

Erfolg in der Grundschule. Trotzdem schätzen sich die GS-RückkehrerInnen in den Kindertagesstätten noch erfolgreicher ein als in der Grundschule.

- Die Lebenszufriedenheit, also die Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation, beträgt...

... für die GS bei den GS-RückkehrerInnen 15,79 ↔ 11,33 bei den Kita-BleiberInnen

... für die Kita bei den GS-RückkehrerInnen 14,58 ↔ 16,86 bei den Kita-BleiberInnen.

Hier fühlen sich die TeilnehmerInnen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, in der Grundschule deutlich zufriedener als diejenigen, die weiterhin in den Kindertagesstätten arbeiten.

Diese sind zufriedener bei der Tätigkeit in der Kindertagesstätte.

Aus diesen Tendenzen lässt sich schließen, dass es eine Gruppe von TeilnehmerInnen gibt, deren Ziel es ist, unbedingt in der Grundschule zu arbeiten und die das Qualifizierungsprogramm von Beginn an nur als Übergangslösung angesehen haben.

Die Gesamtauswertung des AVEM nach Mustern zeigt, dass die in die Grundschule zurückgekehrten LehrerInnen fast gleichmäßig auf die 5 Muster verteilt sind, wohingegen die im Erziehungsdienst arbeitenden GrundschullehrerInnen bei ihrer Arbeit in der Grundschule entweder eine Schonungs- oder Schutzhaltung angenommen hatten oder schon sehr Burnout-gefährdet waren. Bei der Beurteilung der Arbeit in den Kindertagesstätten fällt auf, dass sich insbesondere die Fälle der Risikomuster A und B zugunsten einer gesunden Arbeitshaltung verschoben haben oder zumindest in eine Schonungs- / Schutzhaltung umgewandelt werden konnten.

Im Bereich des Commitments zeigte sich, dass die Bindung an den Arbeitgeber des jeweils aktuell ausgeübten Berufsfeldes höher ist als an das jeweils andere Berufsfeld. GS-RückkehrerInnen denken, dass ihre Wertvorstellungen sehr gut zu denen des Arbeitgebers Grundschule passen, fühlen sich emotional mit ihrem aktuellen Arbeitgeber verbunden und sind stolz darauf, dem Arbeitgeber anzugehören. Umgekehrt ist die Bindung der Kita-BleiberInnen höher an den Arbeitgeber Kita als an den Arbeitgeber Grundschule. Auch beim Commitment an den Beruf zeigt sich, dass eine deutlich höhere Bindung an den jeweils ausgeübten Beruf besteht. So sind beispielsweise Kita-BleiberInnen stolzer darauf, in der Kita zu arbeiten, haben mehr Spaß am Beruf und können sich besser mit der Arbeit im Erziehungsdienst identifizieren als mit dem Beruf der GrundschullehrerIn. Umgekehrt sind die Werte der GS-RückkehrerInnen höher für die Arbeit in der Grundschule als in der Kita. Es stellt sich die Frage, ob sich die TeilnehmerInnen jeweils die Tätigkeit aussuchen, an der sie mehr Spaß haben oder meinen sie, an der aktuellen Tätigkeit grundsätzlich mehr Spaß zu haben, weil sie sie jeden Tag ausüben und sich gedanklich gerade nicht mit dem anderen Berufsfeld beschäftigen. Vermutlich tritt hier auch ein Effekt des Eigenschutzes auf und die aktuelle Tätigkeit wird grundsätzlich positiver gesehen als das andere Berufsfeld, in dem eventuell eine Tätigkeit gerade oder längerfristig aus verschiedenen Gründen sowieso nicht möglich ist. Zusammenfassend lässt sich aber feststellen, dass die Bindung sowohl an den Beruf der GrundschullehrerIn als auch an den Beruf der Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst relativ groß ist und die befragten TeilnehmerInnen sehr an ihrer pädagogischen Arbeit hängen.

Im Bereich der Selbstwirksamkeit ist auffällig, dass alle Werte für die Arbeit in den Kindertagesstätten höher ausfallen, die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst schätzen sich bei ihrer Arbeit in

den Kindertagesstätten also selbstwirksamer ein als bei ihrer Arbeit in der Grundschule. Besonders gut sehen sie ihre Kompetenzen im Umgang mit problematischen Kindern, am wenigsten selbstwirksam schätzten sie sich ein bei der Durchsetzung von Veränderungen im Arbeitsablauf gegenüber skeptischen KollegInnen. Insgesamt meinen die Grundschullehrkräfte jedoch, sowohl durch ihre Arbeit im Erziehungsdienst als auch in der Grundschule viel bewirken zu können.

Die Auswertung der Interviewergebnisse zur Gewissheitsorientierung zeigt, dass die drei in die Grundschule zurückgekehrten Befragten die niedrigsten Gesamtwerte erzielten und damit am Gewissheitsorientiertesten sind. Die Arbeitsplatz-Sicherheit und die Möglichkeit der Verbeamtung im Schuldienst trägt aufgrund ihrer Einstellung und ihres Charakters zu ihrer Entscheidung bei, dem Erziehungsdienst den Rücken zu zukehren und zurück in die Grundschule zu gehen. Auch dieses Ergebnis weist darauf hin, dass es eine Gruppe an TeilnehmerInnen gibt, deren Ziel es von Beginn des Qualifizierungsprogramms an war, in den Schuldienst zurückzukehren und die die Weiterbildung nur als Übergangslösung gesehen haben.

Im Bereich der intrinsischen Motivation zeigt sich, dass die durchschnittlichen Werte bei allen TeilnehmerInnen für die Kita höher ausfallen als für die Grundschule; dies trifft sogar für diejenigen zu, die wieder in der Grundschule arbeiten. Diese Diskrepanz ist vor allem auf die Werte im Bereich Druck / Anspannung zurückzuführen, wobei der Druck bei der Arbeit in der Grundschule deutlich höher ist als der Druck bei der Arbeit in der Kita. Der höhere Druck führt zu einer größeren Belastung und damit einhergehend zu einer geringeren intrinsischen Motivation der TeilnehmerInnen bei der Arbeit in der Grundschule.

Schließlich lässt sich auch aus der Auswertung der beruflichen Identifikation feststellen, dass es Befragte gibt, die sich ganz klar entweder für die Grundschule oder für den Erziehungsdienst entschieden haben und auch ihre langfristige Zukunft in dem jeweiligen Berufsfeld sehen; eine Entscheidung für den jeweils anderen Beruf ist für sie inzwischen so gut wie ausgeschlossen. Gleichzeitig gibt es aber auch andere TeilnehmerInnen, die immer noch "zwischen den Stühlen" stehen und für sich selbst Vor- und Nachteile in beiden Berufsfeldern erkennen. Sie haben sich noch nicht endgültig für ein Berufsfeld entschieden und lassen sich die Option eines Wechsels offen.

4.4. Berufliche Zufriedenheit

Die Zufriedenheit in und mit der Arbeit ist für ArbeitnehmerInnen ein sehr wichtiger Aspekt, zu dem neben materiellen Bedingungen wie der Bezahlung und den Aufstiegsmöglichkeiten auch soziale Rahmenbedingungen wie das Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten sowie Merkmale der Person wie Einstellungen, individuelles Anspruchsniveau, Persönlichkeitseigenschaften und kognitive Verhaltensstile gehören. Insgesamt besteht eine allgemeine Übereinstimmung darüber, dass Arbeitszufriedenheit ein sehr heterogenes und auch mehrdimensionales Konstrukt ist, das in einem weiten Kontext gesehen werden muss (siehe Kapitel 2.3.4). Die Ergebnisse der AQUA-Studie ergeben bei den befragten ErzieherInnen insgesamt eine hohe Arbeitszufriedenheit; in den Bereichen Bezahlung, Entwicklungsmöglichkeiten und Arbeitsbedingungen sind die pädagogischen Fachkräfte jedoch nicht so zufrieden wie mit den KollegInnen, den Vorgesetzten, der Tätigkeit, der Organisation und Leitung,

der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie dem Leben insgesamt (vgl. AQUA, 2014, S. 125 ff.). In der vorliegenden Studie wurde die berufliche Zufriedenheit neben einiger im vorhergehenden Kapitel beschriebener Aspekte, die gleichzeitig zum beruflichen Selbstverständnis gehören, zusätzlich durch folgende Kriterien bestimmt:

- der Berufswahl,
- Aufstieg und Karriere,
- Verdienst,
- Verbeamtung,
- dem gesellschaftlichen Ansehen,
- den beruflichen Belastungen, Stress, Druck und Gesundheit sowie
- der beruflichen Zufriedenheit und den Zukunftsaussichten.

4.4.1. Berufswahl

Wichtig für die Entscheidung zwischen der Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte ist die Begründung der ursprünglichen Berufswahl. Die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zur Berufswahlmotivation:

- *Wunsch, mit Kindern / Jugendlichen zu arbeiten (28; 70 %; N = 40)*
- *gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf (19; 47,5 %)*
- *Freude an der Vermittlung von Wissen (12; 30 %)*
- *gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern / Jugendlichen (11; 27,5 %)*
- *selbstständige und abwechslungsreiche Tätigkeit (8; 20 %)*
- *sicheres Einkommen (8; 20 %)*
- *Sicherheit des Arbeitsplatzes (7; 17,5 %)*
- *Verwirklichung meiner Fähigkeiten und Interessen (5; 12,5 %)*
- *verantwortungsvolle Tätigkeit (5; 12,5 %)*
- *gesellschaftlich wichtige Aufgabe (4; 10 %)*
- *gezielte Freizeit (4; 10 %)*
- *konkrete Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit (3; 7,5 %)*
- *Sonstiges (2; 5 %)*
- *Tradition des Lehrerberufs in der Familie (1; 2,5 %)*

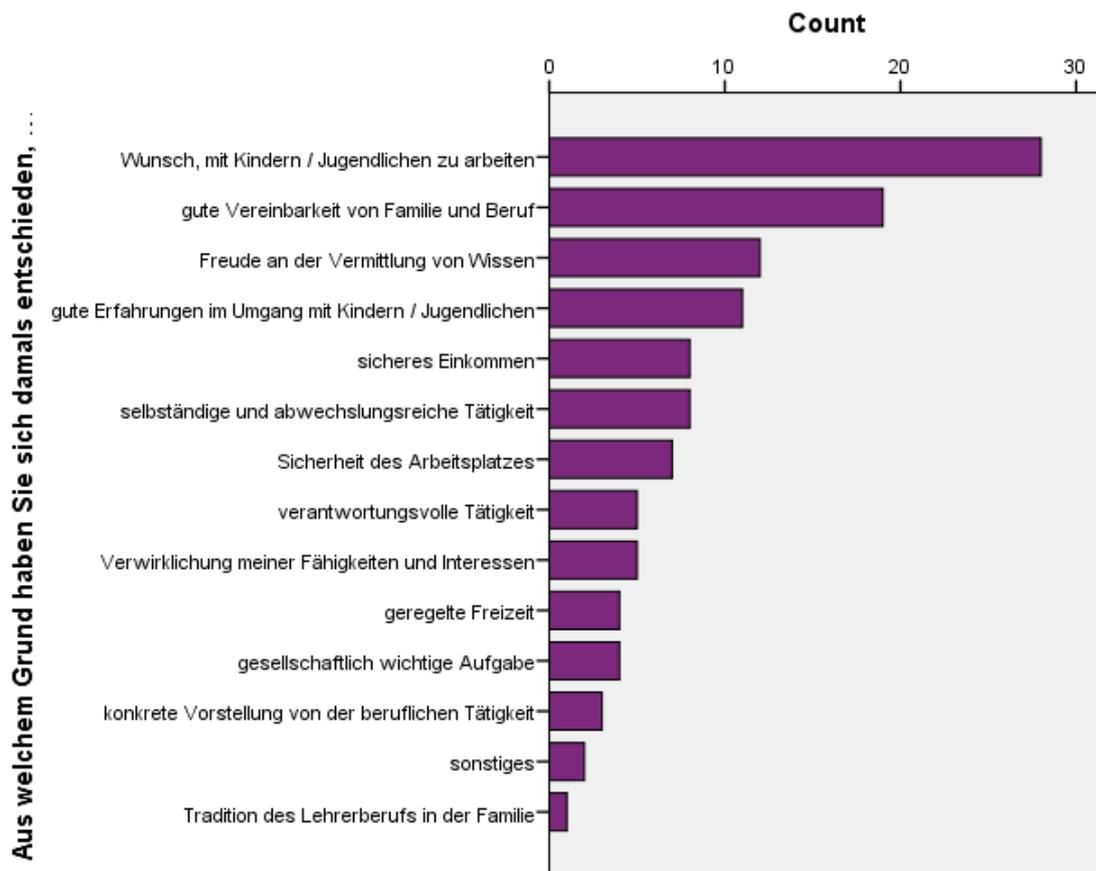


Abb. 62: Berufswahlmotiv Studium Lehramt Grundschule (eigene Darstellung)

Aufgeteilt auf die beiden Berufsgruppen ergibt sich folgendes Bild: Grundschullehrkräfte, die ...

... aktuell in der Grundschule arbeiten:	... aktuell in der Kindertagesstätte arbeiten:
<ul style="list-style-type: none"> Wunsch, mit Kindern / Jugendlichen zu arbeiten (14) gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf (10) selbstständige und abwechslungsreiche Tätigkeit (7) gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern / Jugendlichen (4) Freude an der Vermittlung von Wissen (4) Sicherheit des Arbeitsplatzes (4) sicheres Einkommen (3) verantwortungsvolle Tätigkeit (3) gesellschaftlich wichtige Aufgabe (2) konkrete Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit (2) Verwirklichung meiner Fähigkeiten und Interessen (1) geregelte Freizeit (1) Tradition des Lehrerberufs in der Familie (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Wunsch, mit Kindern / Jugendlichen zu arbeiten (14) gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf (9) Freude an der Vermittlung von Wissen (8) gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern / Jugendlichen (7) sicheres Einkommen (5) Verwirklichung meiner Fähigkeiten und Interessen (4) geregelte Freizeit (3) Sicherheit des Arbeitsplatzes (3) verantwortungsvolle Tätigkeit (2) gesellschaftlich wichtige Aufgabe (2) Sonstiges (2) konkrete Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit (1) selbstständige und abwechslungsreiche Tätigkeit (1)

Abb. 63: Berufswahlmotiv Lehramt Grundschule nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)

Wie aus der Abbildung ersichtlich, waren der Wunsch mit Kindern bzw. Jugendlichen zu arbeiten (70 %, N = 40) und die gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie (47,5 %, N = 40) am wichtigsten bei der Berufswahl aller befragter Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst. Sehr interessant stellen sich drei weitere Aspekte dar:

- während eine selbstständige und abwechslungsreiche Tätigkeit für 7 (36,8 %, N = 19) der in die Grundschule zurückgekehrten GrundschullehrerInnen ebenfalls sehr wichtig ist, wird dieser Punkt nur von einer (4,8 %, N = 21) im Erziehungsdienst arbeitenden LehrerIn genannt.
- die Freude an der Vermittlung von Wissen wird von den im Erziehungsdienst gebliebenen GrundschullehrerInnen an dritter Stelle genannt (8 Personen, 38,1 %, N = 21), jedoch ist nur 4 (21,1 %, N = 19) in die Grundschule zurückgekehrten LehrerInnen dieser Aspekt wichtig.
- auch die Verwirklichung ihrer Fähigkeiten und Interessen wird von immerhin 4 im Erziehungsdienst arbeitenden, aber nur von einer (5,3 %, N = 19) in der Grundschule arbeitenden TeilnehmerIn genannt.

In den anderen Nennungen stimmen in die Grundschule zurückgekehrte und im Erziehungsdienst verbliebene Grundschullehrkräfte weitgehend überein: so werden in absteigender Reihenfolge gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern / Jugendlichen (insgesamt 11 mal, 27,5 %, N = 40), ein sicheres Einkommen (insgesamt 8 mal, 20 %), die Sicherheit des Arbeitsplatzes (insgesamt 7 mal, 17,5 %), eine verantwortungsvolle Tätigkeit (insgesamt 5 mal, 12,5 %), eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe (insgesamt 4 mal, 10 %), eine geregelte Freizeit (insgesamt 4 mal, 10 %), die konkrete Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit (insgesamt 3 mal, 7,5 %) und die Tradition des Lehrerberufs in der Familie (einmal, 2,5 %) genannt. Zwei GrundschullehrerInnen, die im Erziehungsdienst arbeiten (5 %, N = 40), geben sonstige Gründe an, eine davon erklärt dies damit, "keine andere Idee" für einen Studiengang gehabt zu haben, die zweite erläutert die Gründe nicht näher.

Auf die Frage, ob sie sich auch heute noch einmal für das Grundschullehrstudium entscheiden würden, wenn sie noch einmal die Wahl hätten, antworteten insgesamt 55 % der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst mit ja, 42,5 % würden dies heute nicht mehr machen:

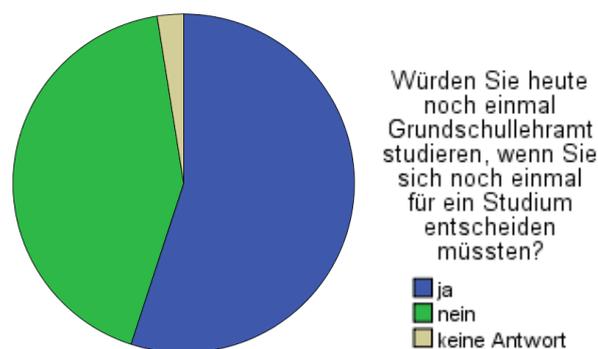


Abb. 64: Erneute Studienwahl (eigene Darstellung)

Unterteilt in Grundschullehrkräfte, die aktuell in der Grundschule bzw. im Erziehungsdienst arbeiten, zeigt sich folgendes Bild:



Abb. 58: Erneute Studienwahl nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)

Aufgeteilt auf Grundschul-RückkehrerInnen und Kita-BleiberInnen ergeben sich folgende aussagekräftige Grafiken: Die im Erziehungsdienst arbeitenden Grundschullehrkräfte sehen ihre Berufswahl deutlich skeptischer als die in der Grundschule arbeitenden Grundschullehrkräfte. Als Begründung für die erneut gleiche Berufswahl wurde genannt, dass Grundschullehramt der Traumberuf sei, der Spaß oder die Freude an diesem Beruf und die Arbeit mit den Kindern. 3 Grundschullehrkräfte meinten im Rückblick, dass für sie ein Sozialpädagogikstudium passender gewesen wäre und weitere 3 kritisierten das ihrer Meinung nach aufwendige und wenig praxisrelevante Grundschullehramtsstudium. Viele Befragte bemängelten die unfairen Einstellungsbedingungen und stressigen Arbeitsbedingungen von Grundschullehrkräften, die sich teilweise auf die Arbeitszeit, aber auch auf den Arbeitsort bezogen, wie folgendes Beispiel einer nach München versetzten Grundschullehrerin zeigt:

"Weil mir nicht klar war, wie immens der Arbeits- und Zeitdruck (keine Freizeit nach dem Unterricht und auch nicht am Wochenende) als Lehrerin ist und dass der Freistaat Bayern die Hoheit über meinen Wohnort hat! Ich möchte so sehr zurück ins Allgäu und komme aus München als Unverheiratete nicht weg. Nun habe ich zwangsweise geheiratet (natürlich auch gerne, aber dennoch nicht freiwillig zum jetzigen Zeitpunkt), mein Mann zieht vor ins Allgäu, kündigt hier seinen Job, sodass wir für den Versetzungsantrag die Eheurkunde, die Meldebescheinigung und den Arbeitsvertrag meines Mannes vorlegen können. Und vielleicht reicht nicht einmal das aus, um an meinen Wunsch-Lebensort versetzt zu werden. Am "besten" wäre noch ein behindertes Kind, das wäre dann Grund genug für die Versetzung. Das ist doch krank!" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

Wer ist schuld an der - vorübergehenden - Nichteinstellung in den Lehrerberuf? Auf die Antwort dieser Frage gab es verschiedene Meinungen: sehr viele Grundschullehrkräfte (19 Befragte, 51 %, N = 37) nannten das System der Einstellung von Lehrern, die Einstellungssituation in ihrem Prüfungsjahr bzw. die Regierung von Oberbayern als Schuldige, wie auch zwei der Antworten zeigen:

"Die falschen Übernahme-Prioritäten junger Lehrer: Gute Lerner → gute Noten → Anstellung / Verbeamtung. Aber nicht jeder, der gute Noten im Studium hatte, ist gut im Unterrichten!" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Ich wollte damit ein Zeichen setzen. Ein Zeichen, das sagt: Lieber Staat, behandle deine Lehrer besser! Hör' auf, sie mit billigen Arbeitsverträgen abzuspeisen, nur weil sie keine 1 vor dem Komma haben!" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

Damit verbunden wurde auch von 5 GrundschullehrerInnen (13,5 %) die Notenvergabe im Seminar kritisiert, die ihnen keine Einstellung ermöglichte. Weitere 6 Grundschullehrkräfte (16,2 %) nannten ihre eigenen "schlechten" Noten als Grund für die Nichteinstellung, 7 weitere (18,9 %) gaben als Gründe die Unzufriedenheit im Lehrerberuf - aufgrund der fehlenden Würdigung der Arbeit oder schlechter Erfahrungen - oder die größere Zufriedenheit im Erziehungsdienst an.

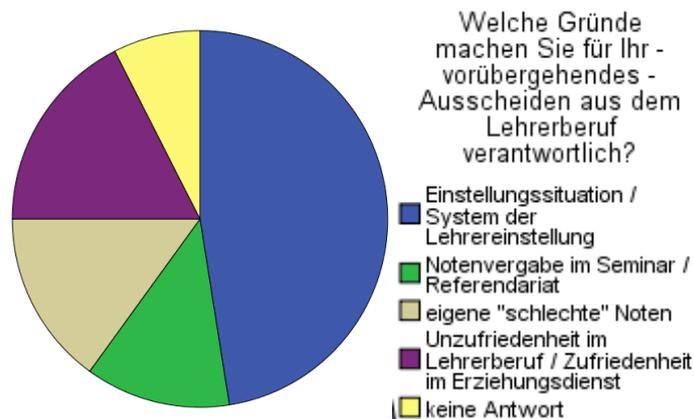


Abb. 66: Gründe für Nichteinstellung in staatlichen Schuldienst (eigene Darstellung)

Vor der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm dachten knapp die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte schon einmal über einen Berufswechsel nach, wobei 41 % (16 Befragte, N = 39) weiter im pädagogischen Bereich arbeiten und 7,7 % (3 Befragte) in einem anderen Berufsfeld arbeiten wollten. 20 Befragte (51,3 %) befassten sich mit dem Qualifizierungsprogramm zum ersten Mal mit einem anderen Berufsfeld.

4.4.2. Aufstieg und Karriere

Um in einem Unternehmen eine gehobene Position erreichen zu können, ist ein Universitäts- oder Hochschulstudium meist unumgänglich. Auch die Diskussion um die Akademisierung der ErzieherInnenausbildung fällt unter diesen Aspekt. Aus diesem Grund wurden die TeilnehmerInnen im Fragebogen befragt, für welchen Beruf ihrer Meinung nach ein Studium wichtig sei.

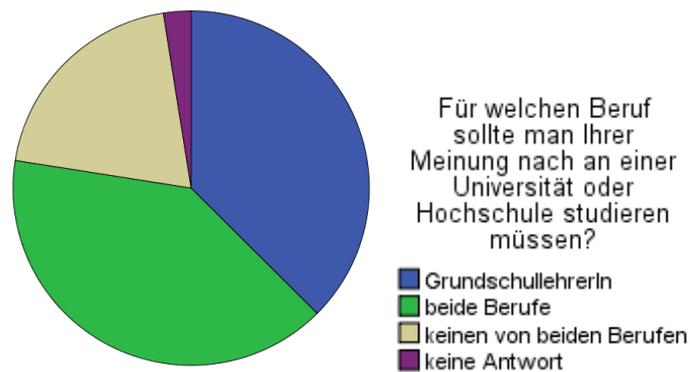


Abb. 67: Notwendigkeit eines Universitäts- bzw. Hochschulstudiums (eigene Darstellung)

Die Antwort auf diese Frage fällt überraschend aus: während 37,5 % meinen, nur für die Arbeit in der Grundschule sei ein Studium notwendig, halten 40 % ein Studium sowohl im Grundschul- als auch im Kindertagesstättenbereich für sinnvoll, 20 % meinen, für keinen der beiden Berufe wird ein Studium benötigt. Bei dieser Frage unterscheiden sich die Meinungen der in die Grundschule zurückgekehrten und der im Erziehungsdienst gebliebenen Grundschullehrkräfte nicht. Dieses differenzierte Bild zeigt bereits die aktuelle Diskussion: wie sollen ErzieherInnen in Zukunft ausgebildet werden und wie können die bereits vorhandenen multiprofessionellen Teams sinnvoll zusammenarbeiten? Weiterbildungsprogramme wie die Ausbildung von Grundschullehrkräften für den Erziehungsbereich tragen in jedem Fall zu einer Steigerung der Akademikerquote in den Kindertagesstätten bei.

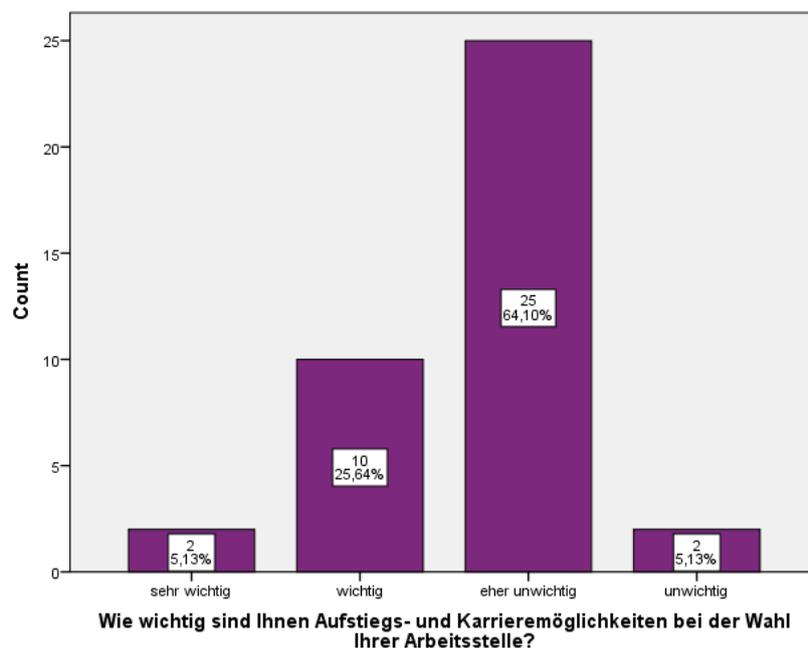


Abb. 68: Subjektive Bedeutung der Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten (eigene Darstellung)

Während einem Drittel der Befragten (33,8 %, 12 Befragte) die Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten (sehr) wichtig sind, halten die übrigen 69,2 % (27 Befragte) diesen Aspekt für (eher) unwichtig. Insgesamt 11 Befragte (28,2 %, davon 5 in die Grundschule zurückgekehrt und 6 im Erziehungsdienst geblieben) halten ihre persönlichen Aufstiegsmöglichkeiten dabei als GrundschullehrerIn für besser, 28 Befragte (71,8 %) meinen, sie haben im Erziehungsdienst bessere Aufstiegsmöglichkeiten.

Wichtige Aspekte bei der Beurteilung der Karriere sind der Verdienst und die Sicherheit des Arbeitsplatzes sowie im Fall von LehrerInnen eine mögliche Verbeamtung.

4.4.3. Verdienst

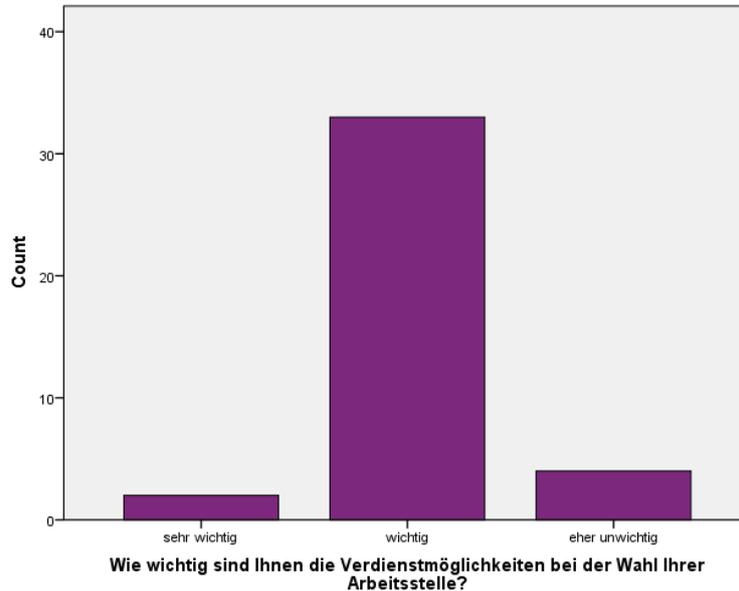


Abb. 69: Subjektive Bedeutung des Verdienstes (eigene Darstellung)

Knapp 90 % der Befragten sind die Verdienstmöglichkeiten bei der Wahl ihrer Arbeitsstelle sehr wichtig bzw. wichtig (89,7 %, 35 Befragte). Von den 4 Befragten, denen dieser Aspekt eher unwichtig ist, arbeiten aktuell noch 2 im Erziehungsdienst, die anderen beiden sind in die Grundschule zurückgekehrt. Im Gegensatz dazu halten 97,4 % (38 Befragte) der TeilnehmerInnen ihre persönlichen Verdienstmöglichkeiten in der Grundschule für besser als im Erziehungsdienst; eine Grundschullehrerin wurde nach 5-jähriger Wartezeit von der Warteliste des Kultusministeriums gestrichen und hat mit 42 Jahren das Qualifizierungsprogramm absolviert. Sie arbeitet momentan in Vollzeit als unbefristet angestellte Erzieherin ohne Gruppenleitung in einem Kindergarten und hält ihre persönlichen Verdienstmöglichkeiten im Erziehungsdienst für besser als in der Grundschule.

4.4.4. Verbeamtung

Allen Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst - egal ob im Erziehungsdienst geblieben oder in die Grundschule zurückgekehrt - ist die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes (sehr) wichtig. Die Möglichkeit der Verbeamtung spielt dabei für die Grundschullehrkräfte eine besondere Rolle. Insgesamt ist bzw. war diese Chance für 25,6 % (10 Befragte) sehr wichtig, für 38,5 % (15 Befragte) wichtig, für 28,2 % (11 Befragte) eher unwichtig und für 7,7 % (3 Befragte) unwichtig bei der Wahl der Arbeitsstelle.

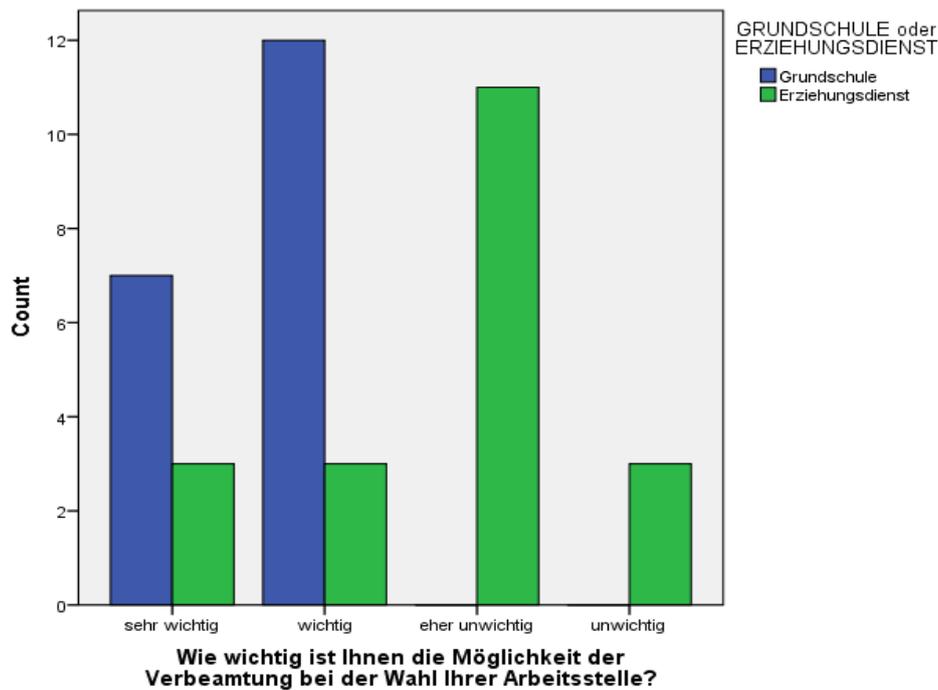


Abb. 70: Subjektive Bedeutung der Verbeamtung (eigene Darstellung)

Wie die Grafik zeigt, geben jedoch ausschließlich Grundschullehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind an, dass die Möglichkeit der Verbeamtung bei der Wahl ihrer Arbeitsstelle eine Rolle gespielt hat. In diesem Zusammenhang interessiert auch die Warteliste des Kultusministeriums für die Einstellung in den staatlichen Schuldienst, auf der Grundschullehrkräfte nach der erfolgreichen Absolvierung des zweiten Staatsexamens 5 Jahre lang verbleiben und somit die Chance auf eine spätere Verbeamtung haben.

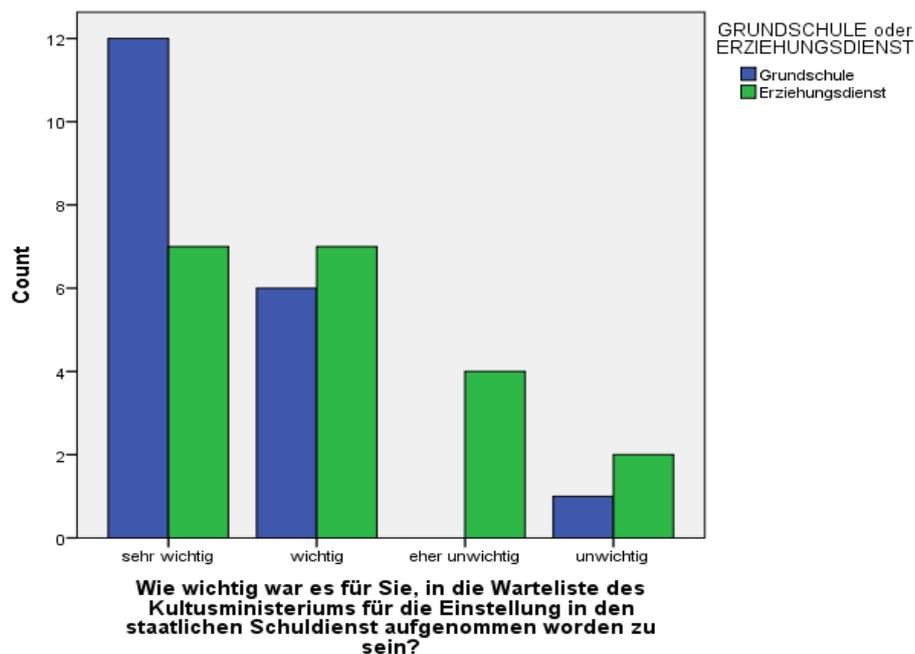


Abb. 71: Subjektive Bedeutung der Warteliste für die Einstellung in den Schuldienst (eigene Darstellung)

Insgesamt 82 % (32 Befragte) geben an, dass es für sie wichtig war, in diese Warteliste aufgenommen worden zu sein, wobei hier nur eine einzige in die Grundschule zurückgekehrte Lehrerin diesen Aspekt für unwichtig hält. Interessant ist die Tatsache, dass 70 % (14 Befragte) der noch im Erziehungsdienst arbeitenden Grundschullehrkräfte diese Warteliste als wichtig empfanden, obwohl sich die Chance, über die Warteliste verbeamtet zu werden, dann doch nicht ergab. Folgende 5 Gründe werden für die wichtige oder unwichtige Bedeutung der Warteliste genannt:

- das Interesse an einer Tätigkeit in der Grundschule (11 Befragte, N = 30),
- die "Wahl" zu haben, selbst entscheiden zu können, wo man arbeiten möchte (6 Befragte),
- die Chance auf eine Verbeamtung (5 Befragte),
- die Sicherheit (4 Befragte),
- kein Interesse an einer Tätigkeit in der Grundschule (4 Befragte).

"Ich hatte eine lange und anstrengende Ausbildungszeit hinter mir. Wäre die Möglichkeit dieser Warteliste nicht gegeben, wäre das umsonst gewesen. So hatte ich drei Jahre lang die Möglichkeit, mich zwischen verschiedenen Berufen zu entscheiden." (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Ohne Warteliste hätte ich 7 Jahre meines Lebens vergeudet (5 Jahre Studium und 2 Jahre Referendariat). Als was hätte ich denn sonst arbeiten sollen, als als GS-Lehrerin mit exakt diesem Studiengang?" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

Das Qualifizierungsprogramm bietet den TeilnehmerInnen die Chance einer Weiterbildung in einem neuen Berufszweig. Auf die Frage, wie wichtig diese berufliche Alternative für die TeilnehmerInnen ist, antworteten insgesamt 32 Befragte (82,1 %, N = 39) dies sei ihnen (sehr) wichtig. 7 Befragten (17,9 %, davon 5 in die Grundschule zurückgekehrt, 2 im Erziehungsdienst geblieben) war der Aspekt der beruflichen Alternative eher unwichtig.

In den Interviews bezeichnen einige Befragte die Verbeamtung als Lebensziel und beschreiben die Erleichterung über das Erreichen der Verbeamtung (F, Z. 157 ff.) bzw. die Frustration, die sie erlebten, als sie dieses Ziel nicht erreichten (E, Z. 191 ff., G, Z. 243 ff.).

"Ich fang' mal mit rechts an, mit der Verbeamtung. Das war einfach eine riesen große Erleichterung. Also das ist... ja, das Klischee stimmt, das ist eine Sicherheit, die man hat, über die ich sehr froh bin. Die, für mich jetzt persönlich zumindest, hart erkämpft war... und, ja, mit großer Erleichterung verbunden." (F, Z. 157 ff.)

"Ja, klar, das Staatsexamen ist der zweithöchste Abschluss, den man kriegen kann, demnach natürlich bin ich da stolz drauf, dass ich den geschafft habe. Außerdem hat der einen goldenen Löwen drauf... (lacht) Muss man jetzt mal sagen... Goldener Löwe drauf. Also der ist... die Urkunde ist mir sehr wichtig." (D, Z. 115 ff.)

"Zweites Staatsexamen hatte für mich früher eine ganz gravierende Bedeutung, weil es mein Lebensziel immer war. Ich wollte immer Lehrerin werden und dann war ich's. Und dann hab' ich keinen Job bekommen und dann stand ich erst mal da. (...) Deswegen, also das war immer mein Ziel, diese Urkunde zu bekommen und als ich sie hatte, hat sie mir eigentlich gar nichts gebracht... Und deswegen hat mich das auch nochmal eine Zeit lang sehr deprimiert und diese Zusatzqualifikation zur Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst, das war halt praktisch, ja, wie so ein Tor, das sich plötzlich geöffnet hat... Es gibt noch eine Alternative! Und schau' doch da mal

hin und schau' mal wie es läuft! Und es hat sich rausgestellt, dass des genau das Richtige war. Und dass ich eigentlich hier viel glücklicher bin als als Lehrerin..." (E, Z. 191 ff.)

Die Erleichterung über die Verbeamtung wird dabei mit der Sicherheit begründet, die mit der lebenslangen Jobgarantie einhergeht und mit den Vorteilen der Zahlung von Beihilfe bzw. der privaten Krankenversicherung (A, Z. 152 ff., B, Z. 66 ff.).

"Ähm, die Verbeamtungsurkunde ist sehr, sehr wichtig, weil ich dadurch die Absicherung habe, dass mir einfach jobmäßig nichts mehr passieren kann. Dass ich immer einen Rückhalt hab', dass ich mich darum überhaupt nicht sorgen muss. Ähm... deswegen ist mir die sehr wichtig." (B, Z. 66 ff.)

Die Befragten, die von Anfang an unbedingt in den Schuldienst zurück wollten, sehen das Qualifizierungsprogramm auch nur als Überbrückungsmaßnahme bzw. "Auszeichnung für einen bestimmten Lebensbereich, oder einen Lebensabschnitt, den ich gemacht hab', wo ich froh war, dass ich des halbe Jahr nicht einfach nur verdödelt hab', sondern auch was noch getan habe." (B, Z. 69 f.) Als Nachteil der Verbeamtung wird das enge Beamtenkorsett beschrieben, wobei hier besonders die Hoheit über den Einsatzort zu Missstimmung führt.

"Mit ein bisschen Unwillen, weil man halt doch in diesem engen Verbeamtungs... oder Beamtenkorsett drin ist und da nicht viele Möglichkeiten hat." (F, Z. 161 f.)

Für diejenigen, die immer noch im Erziehungsdienst arbeiten, hat die Zusatzqualifikation oft eine größere Bedeutung als die Verbeamtung (C, Z. 100 ff., J, Z. 160 ff.):

"Also, des Zertifikat ist für mich eigentlich hat des momentan für mich viel mehr Bedeutung. (...) Aber im Nachhinein ärgere ich mich jetzt eigentlich, dass ich diesen Umweg genommen hab' und eigentlich nur da es dieses Programm gab, diese Maßnahme gab, dass ich da die Chance hatte, also von dem her ist des Zertifikat... Des ist eigentlich das, was ich immer machen wollte und jeder hat dann immer gesagt gehabt nach dem Abitur: Ach, nach dem Abitur Erzieherin... Und: Da studiert man doch! Also hab' ich studiert." (C, Z. 100 ff.)

"Sonst ist für mich das [Zertifikat] ganz klar wichtiger, es war der Einstieg praktisch in einen neuen Beruf, auch als Fachkraft dann... Und hat mir halt einen neuen Weg ermöglicht, der sehr positiv verlaufen ist bisher. Und wo ich sagen kann: Es war absolut richtig das zu machen! (...) Ja, man macht halt einfach Erfahrungen, man merkt, wo man hin möchte und ist ja auch normal, dass man mal einen anderen Weg einschlägt. Also ich kann damit gut leben und trauere dem nicht nach, soweit. Im Gegenteil, ich seh' es positiv, ja natürlich ist das wichtiger." (J, Z. 160 ff.)

Die Vorteile der Zusatzqualifikation werden von den in den Interviews befragten Grundschullehrkräften in den folgenden Punkten gesehen (E, Z. 205 ff., F, Z. 163 ff., H, Z. 75 ff.):

"Aber ich gelte jetzt als vollwertige Erzieherin, wie gesagt, kann auch Anleitung machen, bin stellvertretende Leitung, also hab' da keinerlei Nachteile. Und es hat mich nur im Prinzip ein halbes Jahr diese Schulungen gekostet, was ja schon..." (E, Z. 205 ff.)

"Und das Zertifikat ist für mich sehr positiv verbunden mit... also, ja, mit einem Stolz, weil ich... Ich fand diesen Weg ungewöhnlich und toll, mich hat das damals sehr bereichert, dieses halbe Jahr Qualifikationsmaßnahme, hat auch für Selbstbewusstsein gesorgt." (F, Z. 163 ff.)

Auch die Rechtfertigung für die Arbeit in der Kita gegenüber den anderen ErzieherInnen und KinderpflegerInnen wird durch die Zusatzqualifikation gewährleistet (D, Z. 122 ff.). Als Nachteil wird häufig der im Vergleich zur Grundschule geringere Verdienst im Erziehungsdienst genannt (E, Z. 212 f.).

4.4.5. Gesellschaftliches Ansehen

Auf die Frage, wie wichtig es den befragten AbsolventInnen ist, einen Beruf zu haben, der in der Gesellschaft hoch angesehen ist, gehen die Meinungen auseinander: insgesamt 42,5 % (17 Befragte, N = 40) finden diesen Berufsaspekt sehr wichtig oder wichtig, 52,5 % (21 Befragte) halten das gesellschaftliche Ansehen dagegen für eher unwichtig oder unwichtig. 7 Grundschullehrkräften (17,5 %), die aktuell im Erziehungsdienst arbeiten, ist das gesellschaftliche Ansehen ihres Berufes wichtig, gleichzeitig sind in der Gesellschaft ihrer Meinung nach Grundschullehrkräfte höher angesehen als ErzieherInnen; sie haben also durch die Arbeit im Erziehungsdienst einen Prestigeverlust erlitten. Einer Grundschullehrerin im Erziehungsdienst ist das gesellschaftliche Ansehen ihres Berufes ebenfalls wichtig, sie hält aber als einzige den Beruf der ErzieherIn für in der Gesellschaft höher angesehen. Die übrigen 95 % finden, dass GrundschullehrerInnen in der Gesellschaft höher angesehen sind als ErzieherInnen.



Abb. 72: Gesellschaftliches Ansehen der Berufe im Vergleich (eigene Darstellung)

Unter diesen 95 % befinden sich natürlich auch Grundschullehrkräfte, die weiterhin im Erziehungsdienst arbeiten. In ihren eigenen Augen arbeiten sie also durch das Qualifizierungsprogramm in einem Beruf, der gesellschaftlich einen niedrigeren Status hat als der Beruf, für den sie eigentlich ein Studium absolvierten.

Reaktion der Eltern

Die Eltern der Befragten reagierten unterschiedlich auf die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm: 77,5 % (31 Befragte) gaben an, dass ihre Eltern von der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm begeistert waren bzw. die Teilnahme gut fanden. 65 % (26 Befragte) der Eltern rieten ihren Kindern

auch, lieber dort zu arbeiten, wo es ihnen besser gefällt und 87,5 % der Befragten denken, dass ihre Eltern nur das Beste für sie wollen und stolz auf sie sind, egal für welchen Beruf sie sich entscheiden. 7 Eltern (17,5 %) rieten den Befragten eher von der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm ab oder fanden die Entscheidung teilzunehmen "nur" in Ordnung. Als Grund wurde das Unverständnis für die Absolvierung einer zusätzlichen Ausbildung genannt, mit der ein geringerer Verdienst einhergeht und die mit einem vermeintlichen sozialen Abstieg verbunden ist.

"Grundschule ist ein sicherer und gut bezahlter Job, warum die lange Ausbildung jetzt "wegwerfen" und in eine schlecht bezahlte Position mit wenig Aufstiegsmöglichkeiten wechseln." (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Ist es tatsächlich nötig, noch Prüfungen ablegen zu müssen, um im Kindergarten zu arbeiten nach all der Studienzeit?" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

30 % der Eltern (12 Befragte, N = 40) rieten den TeilnehmerInnen auch, lieber in der Grundschule zu arbeiten oder lieber dort zu arbeiten, wo man mehr verdient; von diesen 12 TeilnehmerInnen sind auch 7 in die Grundschule zurückgekehrt; 5 arbeiten noch in Kindertagesstätten und müssen so mit dem Konflikt leben, ihre Eltern vermeintlich enttäuscht zu haben.

Reaktion der PartnerInnen

Die PartnerInnen unterstützen die befragten TeilnehmerInnen bei der Absolvierung der Zusatzqualifikation: 85 % (34 Befragte, N = 40) fanden die Entscheidung, am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen gut oder waren sogar begeistert und 77,5 % (31 Befragte) raten den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst auch, lieber dort zu arbeiten, wo es ihnen besser gefällt. 4 Befragte (10%) geben dagegen an, ihre PartnerIn fand die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm "nur" in Ordnung und 7 PartnerInnen (17,5 %) raten den TeilnehmerInnen, lieber in der Grundschule bzw. lieber dort zu arbeiten, wo man mehr verdient; diese 7 TeilnehmerInnen sind inzwischen auch alle in die Grundschule zurückgekehrt.

Vorbehalte der TeamkollegInnen



Abb. 73: Vorbehalte von TeamkollegInnen bei der Arbeit in der Kita (eigene Darstellung)

Knapp die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte (18 Befragte, 45 %, N = 40) spürten Vorbehalte oder wurden von ihren TeamkollegInnen mit Vorurteilen konfrontiert, als sie begannen im Erzie-

hungsdienst zu arbeiten. Unterstellt wurde den GrundschullehrerInnen dabei vor allem ein lehrerhaftes Getue, Besserwisserei und mangelnde Teamfähigkeit. Teilweise spürten die Grundschullehrkräfte auch die Angst der ErzieherInnen, dass sie eventuell mehr wissen könnten als die ErzieherInnen selbst.

"Man unterstellte mir, dass ich ein Besserwisser wäre, der von oben auf alle herabsieht und sich für etwas Besseres hält." (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Mir wurde oft vermittelt, dass die GS-Lehrer in der Kita nichts zu suchen hätten, nicht ordentlich ausgebildet seien (im Vergleich zu der 5-jährigen Erzieherausbildung) und dass diese eh alles besser wüssten." (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

Verunsichert haben diese Vorurteile 10 der 18 Grundschullehrkräfte (55%), die diese Vorurteile bemerkten. Auch in den Interviews werden Vorurteile gegenüber den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst beschrieben. Die berufliche Zufriedenheit hängt eng mit der Akzeptanz der KollegInnen zusammen; aus diesem Grund wurden die Interview-TeilnehmerInnen danach befragt, ob sie bei der Arbeit in den Kindertagesstätten Vorurteile von den anderen ErzieherInnen oder KinderpflegerInnen spürten bzw. bemerkten. Nur wenige Befragte berichten davon, keine Vorurteile verspürt zu haben (A, Z. 249 ff.) oder zwischendurch nur immer wieder "mit einem Schmunzler" (D, Z. 233) auf ihre bisherige Tätigkeit hingewiesen zu werden (G, Z. 65). Einige TeilnehmerInnen beschreiben, dass die Zusammenarbeit abhängig von der Unterstützung der jeweiligen Einrichtungsleitung war und davon, wie diese mit der Zusatzqualifikation umging bzw. die Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst in der jeweiligen Einrichtung eingesetzt wurde.

"Die Leitung im ersten Jahr nicht, also die hat das so hingenommen und die war auch ganz froh, dass ich da war, und hat mir so das Gefühl auch gegeben, hat auch immer wieder, wenn es um Elternbriefe ging, mir gegeben und hat gesagt: Mei, du hast a bissl a Ahnung... und so... Kannst mal gegenlesen? Des wär ihr ganz wichtig. (...) Und das zweite Jahr hatten wir dann eine andere Leitung, da war es so, die hat dann das Team auch ein bisschen aufgestachelt noch, also sie konnte nichts damit anfangen und hat immer gesagt gehabt: Du brauchst nicht meinen Du bist was Besseres! (...) Und jetzt in der aktuellen Kita gibt's da gar nichts mehr. Also da ist alles so... da sind wir alle... wir sind alle gleich und die... meine Leitung nützt des schon zwischendurch mal, weil meine Leitung halt selber auch Sozialpädagogin ist, des heißt auch... deswegen gibt's zwischen uns auch keine... keine Differenzen und Probleme. Und die kommt aber auch, also wenn so Sachen sind, wo sie sich nochmal absichern will, grad was Elternbriefe und sowas angeht, also da kommt sie dann schon auch mal auf mich zu. Aber es gibt da überhaupt keine Ablehnung oder so." (C, Z. 158 ff.)

Auch die Zusammensetzung der jeweiligen Teams bzw. die Teamkonstellation spielt eine Rolle dabei, wie mit den Kompetenzen der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst umgegangen wird. Je multiprofessioneller Teams zusammengesetzt sind, desto einfacher war es für die Grundschullehrkräfte, gut in das Team integriert zu werden.

"Also hier im Haus gibt es das nicht, bin ich auch sehr froh darüber... Ich hab' einen griechischen Kollegen hier im Haus, der auch in Griechenland Grundschullehramt studiert hat, der leider nicht anerkannt wird und dementsprechend als Kinderpfleger arbeitet... und ich hab' noch

eine Kollegin, die im Ausland Lehramt studiert hat hier im Haus, also hier im Haus ist es gar kein Thema, aber ich weiß von anderen Häusern und auch von Kollegen, wenn man sich so unterhält, dass es da schon immer noch Vorurteile auch gibt." (G, Z. 365 ff.)

Besonders in den Horten wurden die Kompetenzen der Grundschullehrkräfte häufig im Bereich von inhaltlichen oder didaktischen Fragen und vor allem auch im Bereich der Hausaufgabenbetreuung genutzt (B, Z. 108 ff., E, Z. 311 ff.).

"In dem "lieben" Hort sag' ich jetzt mal, gab's das gar nicht, sondern die fanden das ganz großartig, dass ich da komm' mit einer anderen Qualifikation und haben mich auch oft gefragt so: Wie ist denn das mit dem schriftlichen Abziehen? Oder ich hab' dann dort auch oft die zweite Hausaufgabenzeit übernommen für Kinder, die nicht fertig geworden sind, weil die dort eben gesagt haben: Natürlich, du kannst es am besten, dann machst du des natürlich!" (B, Z. 108 ff.)

In einigen Fällen spürten die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst allerdings auch die Angst der KollegInnen, dass sie als "Studierte" den MitarbeiterInnen etwas wegnehmen wollen, für die einfachen Tätigkeiten überqualifiziert sind (H, Z. 111 ff.), über mehr Wissen verfügen (B, Z. 113 ff.) oder den Neid mancher ErzieherInnen, durch die relativ kurze Umschulungsdauer von einem halben Jahr die 5-jährige Erzieherausbildung umgangen zu haben (E, Z. 311 ff.).

"In dem anderen Hort war es sehr, sehr schwierig. Die haben sich... hatten große Vorurteile und Bedenken, dass ich ihnen irgendwas wegnehmen wollen würde oder dass ich eben Dinge besser kann als die und wollten das gar nicht annehmen. Ähm... Waren da vielleicht auch eher eifersüchtig, haben sich nicht so wohl gefühlt, weil ich eine andere Qualifikation hatte, ein Studium hatte und die nicht." (B, Z. 113 ff.)

"Das gab's am Anfang, des hat lange gebraucht, bis ich die Zusage für die Stelle bekommen hab'. Da hieß es: Ja, ich kann doch nicht, der da nicht sagen die muss zum Wickeln gehen, die hat studiert, sowas. Deswegen da die Vorbehalte ob da nicht, ob ich nicht zu gut, also oder zu... oder ob man solche Arbeiten mich machen lassen kann. (...) Aber am Anfang waren da wirklich Bedenken da: Geht des gut? Oder ist des dann des Richtige, wenn sie mit den Kleinen arbeitet?" (H, Z. 111 ff.)

Bestehende Vorurteile lösten sich dann aber durch die direkte Zusammenarbeit relativ schnell auf bzw. konnten abgebaut werden (F, Z. 195 ff., H, Z. 111 ff., J, Z. 239 ff.).

"Allerdings jetzt bei der Kita war es so, dass ich mir sozusagen meinen Platz da auch erst erstreiten musste. Also die hatten große Vorurteile gegenüber einer Lehrerin. Und das haben sie mir auch im Nachhinein gesagt... Das ist dann erst einfach durch die Zeit und das miteinander Zurechtkommen hat sich das dann gelöst, wurde sehr freundschaftlich." (F, Z. 195 ff.)

4.4.6. Berufliche Belastungen, Stress, Druck und Gesundheit

Um die berufliche Zufriedenheit der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst bestimmen zu können, wurden die InterviewteilnehmerInnen nach den erlebten beruflichen Belastungen im Schuldienst und im Erziehungsdienst befragt.

Im **Schuldienst** berichteten die Befragten dabei von folgenden Belastungen:

- Im Bereich der Organisation belasten die Lehrkräfte das Schriftwesen insgesamt, darunter besonders der Lehrplan und das Erstellen der Zeugnisse in der 1. und 2. Klasse sowie die vielfältigen Korrekturen. Aufgrund von diesem gesamten "Papierkram" entsteht für die Lehrkräfte ein zeitlicher Druck, aus dem häufig die Arbeit am Abend sowie an Wochenenden und in den Ferien resultiert.
- Im Bereich des Umgangs mit Schülern und Eltern wird zunächst die aus Sicht der Lehrkräfte zu hohe Klassenstärke genannt, die kein individuelles Arbeiten möglich macht und mit der eine große Heterogenität der Leistungen einhergeht. Die GrundschullehrerInnen möchten allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden, schaffen dies häufig aufgrund von "schwierigen" Schülern nicht und kämpfen stattdessen mit Disziplinproblemen. Zusätzlich wird der steigende Notendruck in der 3. und 4. Klasse kritisiert, der den Lehrkräften die Arbeit erschwert. Auch der Umgang mit den Eltern und ihren Erwartungen belastet die Grundschullehrkräfte: sowohl Helikoptereltern als auch resignierende Eltern werden als Faktoren genannt.
- Als persönliche Belastung tritt zusätzlich im Schuldienst der Beurteilungs- und Leistungsdruck auf, der durch die Besuche von Rektoren und besonders Schulräten hervorgerufen wird. Viele Lehrkräfte haben einen hohen Anspruch an sich selbst, "guten" Unterricht zu machen und fühlen sich aufgrund der Verantwortung für ihre Schüler unter Druck. Neben dem Gefühl, sich unerreichbare Ziele zu setzen, steht auch der Aspekt, mit der Arbeit nie ganz fertig zu sein und immer noch mehr vorbereiten können. Im Gegensatz zur Arbeit in den Kindertagesstätten fehlt in den Grundschulen auch häufig der pädagogische Austausch mit den KollegInnen.

Im **Erziehungsdienst** erlebten die Befragten folgende Belastungen:

- Viele Belastungen resultieren aus den Rahmenbedingungen in den Kindertagesstätten: so belasten fast alle Grundschullehrkräfte die niedrigere Bezahlung sowie die Arbeitszeit und die Urlaubsregelung. Viele Grundschullehrkräfte benennen auch die körperliche Anstrengung, beispielsweise das Arbeiten am Boden oder die häufigeren Krankheiten, die durch den näheren Kontakt zu den Kindern in den Kindertagesstätten resultieren sowie den höheren Lärmpegel während der Arbeit; der Personalmangel führt in vielen Kindertagesstätten dazu, dass die übrigen Mitarbeiter unter der zusätzlichen Belastung leiden.
- Beim Umgang mit den Kindern und ihren Eltern werden im Bereich der Kindertagesstätten die Schwierigkeiten genannt, allen Kindern gerecht zu werden, der Umgang mit schwierigen Kindern und die Disziplinprobleme; auch der Umgang mit den Eltern wird teilweise als problematisch angesehen, jedoch deutlich seltener als im Bereich der Schule.
- Persönlich belastend empfanden einige Grundschullehrkräfte, dass sie sich im Erziehungsdienst unterfordert fühlten und auch der im Vergleich zur Arbeit in der Grundschule engere Umgang und die nähere Zusammenarbeit mit den KollegInnen war für die Befragten nicht immer leicht.

- Von den Befragten, die bereits eine Leitungsposition erreicht haben, wurden zusätzlich die Vorgaben des Trägers sowie der Druck von oben als belastend beschrieben.

Die Belastungen in den beiden Berufsfeldern liegen also in ähnlichen Bereichen, jedoch sind sie unterschiedlich ausgeprägt. Während im Schuldienst vor allem der aus dem Schriftwesen resultierende Zeitdruck die Arbeit belastet, liegt der Belastungsschwerpunkt im Erziehungsdienst vor allem in den Arbeits- und Rahmenbedingungen, die häufig zur Unzufriedenheit der Grundschullehrkräfte beitragen.

Verschiedene Faktoren verursachen bei der Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte Stress; für beide Arbeitsfelder wird beispielsweise genannt, dass die Arbeit mit Kindern allgemein anstrengend ist bzw. sein kann (D, Z. 466 f.) und auch die Elternarbeit stellt in beiden Bereichen einen Belastungsfaktor dar (D, Z. 468 f.). Jedoch gibt es auch andere Belastungsfaktoren, die hauptsächlich einem von beiden Berufsfeldern zugeordnet werden können.

Je nachdem welche Erfahrungen die Befragten bei der Zusammenarbeit mit den KollegInnen in der Schule und mit dem Team in der Kindertagesstätte gemacht haben, sehen sie diesen Aspekt als Entlastung bzw. teilweise auch als zusätzliche Belastung:

"Und man hat auch mal Kollegen, die einem an einem schlechten Tag mal vielleicht das auch auffangen, so... Also ja, man hat nicht immer so das Gefühl, für alles was schief läuft nur allein verantwortlich zu sein. Also insofern, für mich ist es sicher gesünder." (J, Z. 352 ff.)

"Also weil das find' ich so ein enormer Druck ist in der Schule, ist es umso schöner, wenn man wirklich nicht alleine ist, sondern vielleicht noch Parallelklassen hat, mit denen man zum Beispiel allein den Stoff, ja, durchzieht. Dass man ungefähr gleichschrittig ist oder eben mal der eine schreibt eine Probe und entwirft die und der andere dann beim nächsten Mal, dass man einfach eine Arbeitsaufteilung halt. Also der Wert der Teamarbeit ist da viel... für mich war er viel, viel höher, weil er viel mehr Entlastung gebracht hat. Im Kindergarten wiederum war es einfach dieses... das musste eh klappen. Aber es war einfach ein ganz natürliches Miteinander, aber nichts, was mich jetzt irgendwie vor einem Druck oder vor einem Stress gerettet hat, sondern der hat dazu gehört. (...) Ist eine selbstverständlichere Teamarbeit..." (F, Z. 349 ff.)

"Teamarbeit, ja (...) funktioniert sicher auch an manchen Schulen aber ich hab's halt bisher... und auch jetzt wieder kennen gelernt: Jeder macht so sein Ding eigentlich und man versucht, die gleiche Probe zu schreiben. Oder irgendwie... aber dazwischen passiert relativ wenig Kommunikation. Und wenn, dann eigentlich nur Kommunikation über: Der war blöd, wie benimmt sich denn der bei dir? Und der ist ja unter aller Kanone... So in die Richtung, das ist eigentlich die Hauptteamarbeit, die es an der Schule oder an meiner Schule, muss man wirklich so sagen, gibt, ja." (H, Z. 184 ff.)

Andere Befragte benennen die Zusammenarbeit und den sozialen Umgang mit vielen Frauen, die im Bereich der Kindertagesstätten deutlich enger ist und der man sich nicht so einfach entziehen kann wie in der Grundschule, als Belastung:

"Ich arbeite mit vielen Frauen zusammen, das heißt ich habe einen hohen sozialen Umgang und da, wo viele Frauen arbeiten, wird auch... muss man einfach sagen, gibt's halt auch unerschwellige Aggressionen, die ich in der Kita genauso haben kann wie in der Grundschule. Der kleine Unterschied ist, als Lehrer kann ich alleine arbeiten, es wird zwar empfohlen, Teamarbeit zu machen, aber ich muss es nicht, das heißt ich kann ganz bewusst sagen: Ich komm' mit kei-

nem hier aus, ich mach' meinen Jahrgang und dann war's das. Wenn ich natürlich jemanden in der Gruppe habe, den ich nicht leiden kann, ist es ein Problem. Und das kann man eben nicht so einfach loswerden... Das ist der kleine Unterschied. Ich denke, da ist dann eben der Lehrerberuf wieder leichter in der Hinsicht." (D, Z. 449 ff.)

"Oder auch, mei im Team, mit dem Vorgesetzten oder so... im Team da gibt's auch immer mal wieder Reibereien oder ja, dass einem jemand vielleicht nicht so sympathisch ist, aber man muss zam arbeiten, ich denk' des gibt's überall, egal ob jetzt in der Schule oder in der Kita." (E, Z. 463 ff.)

Als deutlicher Vorteil der Tätigkeit im Erziehungsdienst wird noch einmal die freie Wahl der Arbeitsstätte und des Trägers im Vergleich zur Versetzungs- und Zuweisungspolitik der Regierungen erwähnt, die für viele Lehrer eine große Belastung darstellt.

"Eine Sache, die ganz, ganz wichtig ist und das ist etwas, was als Erzieher leichter ist, ist ich kann mir aussuchen, wo ich arbeite. Das heißt, ich kann mir eine Kita in meiner Nähe suchen und kann sagen: Wie sieht es bei euch aus? Wie lange muss ich warten, um bei euch eine Stelle zu kriegen? Und das kann natürlich sehr viel ausmachen... Als Lehrer kann es sein, dass ich halt 300 Kilometer versetzt werde und das, weiß ich von einer Kollegin, kann so einen Stress auslösen, dass das halt auch richtig kaputt machen kann. Das ist das, wo es wirklich glaube ich richtig an die Substanz gehen kann." (D, Z. 471 ff.)

Das Führen des gesamten Schriftwesens ist in der Grundschule mit einem deutlich größeren Zeitaufwand verbunden als in der Kindertagesstätte:

"Gut, ich muss Einschreibungen machen, ich muss Beobachtungen führen, die natürlich nicht so kleinlich sind, wie ich sie im Schulalltag mache, wollen wir es auch mal so sagen, es guckt niemand so stark darauf. Also ich muss meine Beobachtungen haben, wenn ich im Entwicklungsgespräch bin, wenn ich das im Kopf habe, dann reicht das natürlich auch. (...) Das ist natürlich als Lehrer klar, da hab ich einen höheren Aufwand, weil die Beobachtungen sind das, wonach ich arbeite. Ohne eine Note, die aufgeschlüsselt ist, kann ich keinem Elternteil sagen: Ihr Kind kann nicht lesen und zwar weil... Und dann muss ich natürlich wissen, welche Punkte da drin sind. Das ist definitiv der höchste Aufwand, ist die Beobachtung. (...) Hier hab' ich Statistiken auszufüllen, aber andere. Das sind leichte Statistiken... So Zahlen durchrechnen, das ist halt mehr so wo man sich denkt: Für was denn? Warum macht ihr jetzt schon wieder eine Statistik? Welchen Monat hat sie diesmal? Oktober, April oder was? Ich hab' einen Urlaubsantrag und einen Arbeitszeitnachweis zu führen, den ich nicht in der Schule führen muss, (...) Ja, es ist mehr, definitiv, es ist mehr als Lehrer. Es ist vor allem komplizierter." (D, Z. 482 ff.)

Die körperliche Anstrengung empfinden fast alle Befragten in den Kindertagesstätten als größer (C, Z. 239 ff., E, Z. 452 ff., F, Z. 349 ff., G, Z. 636 ff.), wobei hier besonders das Herumkrabbeln auf dem Boden, das Hochheben und Tragen der Kinder und die kleinen Stühle in Krippe und Kindergarten erwähnt werden.

"Also, um jetzt mal mit Klischees um mich zu hauen, natürlich, grade im Kindergarten sind die kleinen Stühle einfach eine Katastrophe für Rücken und Gesundheit, in der Krippe ist dieses ständige auf dem Boden krabbeln im Alter einfach auch ein Thema, ich mein', wenn man jung ist, ist es kein Problem, aber je älter man wird, desto schwieriger wird es. Und Kinder heben und so ist in der Krippe einfach auch echt Thema." (G, Z. 636 ff.)

Durch die geringere körperliche Distanz zu den Kindern im Bereich der Kindertagesstätten treten hier nach Meinung einer Befragten auch häufiger Erkältungskrankheiten auf (G, Z. 664 ff.). Zwei weitere Belastungen, die die Befragten besonders der Arbeit in den Kindertagesstätten zuordnen, sind der Lärm und das ständige erreichbar sein für viele verschiedene Personen:

"Zum einen der Lärm, der einfach horrend ist, im Klassenzimmer ist zwischendurch doch immer wieder ruhig, weil sie halt arbeiten, in der Kita nicht (...) ist also der Lärm ist eine Belastung auf Dauer. Und dieses ständig will irgendjemand irgendwas. Also dieses zerrissen sein zwischen dem, was man eigentlich vorhat und dem, was grade die Bedürfnisse sind, die Situationen, die sich ergeben und jedem gerecht zu werden." (G, Z. 649 ff.)

Die psychischen Belastungen empfinden einige Befragte größer bei der Arbeit in der Grundschule (B, Z. 196 ff., D, Z. 462 f., G, Z. 642 ff., J, Z. 335 ff.), wobei besonders häufig der Druck durch den Lehrplan, durch den Rektor und die Eltern erwähnt wird:

"Auf jeden Fall ist die Arbeit in der Kita psychisch gesünder, sag' ich jetzt mal... als in der Grundschule. Denn man ist hier in der Grundschule, hat vormittags diese fünf Zeitstunden mit den Kindern, muss da Unmengen an Stoff denen irgendwie beibringen... Die Vormittage sind wahnsinnig voll, wenn ich in der Früh komme ist mein Pult noch leer, um 5 vor 8 schaut es aus als hätte eine Bombe eingeschlagen, weil einfach noch ganz viele Eltern irgendwelche Zettel mir schreiben, ich Sachen einsammeln muss, das muss ich neben der Arbeit mit den Kindern dann den Tag über abarbeiten, ich hab' den Druck vom Lehrplan, ich hab' den Druck von der... vom Schulamt und von der Regierung, diese und jene Sachen durchzubringen, und natürlich auch den Druck von den Eltern, die natürlich wollen, dass ihre Kinder gut vorankommen und dann oft auch mit Entscheidungen nicht so einverstanden sind, weil es ja dann um die Schulwahl - grad in der 3. / 4. Klasse - geht. (...) Ja, Arbeit im Hort ist stressfreier und gesünder." (B, Z. 196 ff.)

"Der Stress, den ich in der Schule hatte, im Vergleich zu dem Gewusel im Kindergarten, war ungleich stärker. Einfach dieses Drumherum um den Unterricht, Vorbereiten, Nachbereiten, massiv korrigieren in 1./2., die Zeugnisse schreiben aufsatzweise, Lehrplan erstellen, Elterngespräche viermal im Jahr mal 25, das ist einfach so eine enorme Arbeit und so ein enormer Stress, dass man am Wochenende durcharbeitet, das ist kein Vergleich zum Kindergarten, gar kein Vergleich... für mich." (F, Z. 352 ff.)

Mit diesem Stress gehen die befragten InterviewteilnehmerInnen unterschiedlich um. So nennt eine Grundschullehrerin den Mittagsschlaf, den Besuch auf dem Christkindlmarkt im Winter oder das Baden am See im Sommer als Entspannungsmöglichkeiten.

"Also, wenn ich mittags aus der Schule heimkomme und die Möglichkeit habe, dann schlafe ich gern eine Stunde, weil ich einfach fertig bin, weil es anstrengend ist. Und dann muss ich mich halt noch an den Schreibtisch setzen. (...) Ich kann sagen, ich schlaf' nachmittags zwischen 2 und 3 eine Stunde, muss dafür dann abends länger arbeiten oder ich geh' unter der Woche auf den Christkindlmarkt und muss dafür am Wochenende dann dran sitzen. Ähm... Ist einerseits ein Vorteil, grade im Sommer, kann ich sagen: Ich fahr' an See, ich mag jetzt heute nicht!" (B, Z. 207 ff.)

Andere wiederum empfinden die Arbeit in der Kindertagesstätte als stressiger.

"Also, Stress hast du hier auch, also grad' mit manchen Kindern, du kämpfst schon sehr. Allein wenn du diskutieren musst, jeden Tag mit einem Kind, ob er jetzt seine Hausaufgabe macht oder nicht... (...) In der Grundschule habe ich auch bessere Entspannungsphasen wieder, also ich hab' mal den Unterricht, ich hab' aber auch eine Pause, gut, die kann ich auch arbeitend, kopierend oder sonst wie verbringen, hab' da aber auch einfach eine Zeit zum Luft holen. Ich hab' auch eine halbe Stunde Pause am Tag, bin aber doch von 9 bis halb 6 abends in der Arbeit und hab' auch keine Zwischenstunde, wo eine Schulstunde aus ist und ich dann auch mal zum räumen kann oder in ein anderes Klassenzimmer gehe sondern ich bin immer an den Kindern dran... Und das ist dann manchmal schon auch stressig. (...) Und in der Schule hast du halt noch die Ferien. (lacht) Bei uns sind die Ferien fast stressiger als die Schulzeit, weil halt die Kinder dann schon ab 8 Uhr da sind bis halb 6 abends und du dann halt grad so für Vorbereitungssachen eigentlich kaum Zeit hast, weil selbst wenn du es so nebenher machst, wenn die Kinder... oder wenn noch wenige Kinder abends da sind oder in der Früh, dann bist du doch immer irgendwo auch Ansprechpartner für die Kinder." (E, Z. 445 ff.)

"Aber ganz allgemein ist Arbeit in der Kita schon sehr stressig und bräuchte auf jeden Fall auch einige Verbesserungen in Bezug auf Personaleinsatz und sowas auch... Pausenzeiten oder so was oder auch, dass man halt zum Beispiel Vorbereitungszeiten, die man ja oft dann nicht hat, grad im Kindergarten oder so oder Krippe, die haben ja dann irgendwie fast nie Zeit irgendwas mal zu machen in Ruhe, sondern müssen immer nebenbei noch auf die Kinder schauen. Es ist schon sehr stressig und ich merk' auch da schon, dass es viele Leute gibt, die da so auf dem Zahnfleisch auch daher kommen." (J, Z. 356 ff.)

Den Druck auf das Personal verspüren einige Befragte in den Kindertagesstätten als weniger stark oder belastend als in der Grundschule:

"Mmmh, ich denke, im Hort hat man sehr viel mehr die Möglichkeit mit den Kindern einzeln, persönlicher zu sprechen und man hat eben nicht diesen Druck von außen. Die Eltern sind in der Regel froh, wenn das Kind gut aufgehoben ist, wenn es ein ordentliches Essen kriegt, wenn die Hausaufgaben gemacht sind... und werden sich da seltener über irgendwelche anderen Dinge noch beschweren." (B, Z. 219 ff.)

"Was den Druck angeht: Druck fand ich in der Grundschule viel, viel schlimmer, weil da einfach, da ist da: Du musst, du musst, du musst, du musst, des müssen die Kinder ja Ende des Schuljahres können. Des haben wir in der Krippe halt überhaupt nicht. Wir haben zwar auch den BEP, den man ja auch abarbeiten sollte, aber da ist ja, allein schon im Freispiel ist so viel drin, dass ich mich da jetzt nicht..." (C, Z. 242 ff.)

Auch durch die Beurteilungssituation durch Schulrat bzw. Rektor fühlten sich einige Befragte bei der Arbeit in der Grundschule stark unter Druck gesetzt:

"Wurde natürlich im Kindergarten auch beurteilt, es gab Leistungsgespräche oder Beurteilungsgespräche, auch da... ich weiß nicht ob es daran lag, dass es mir leichter fiel oder man ist natürlich positiver eingestellt, oder einfach an der Atmosphäre, aber ich... vor dem Schulratsbesuch hatte ich so eine Angst, davon hängt die Verbeamtung ab. Und wie soll man einen unangekündigten... also wie soll man immer so vorbereitet sein, dass man einen unangekündigten Besuch locker flockig erledigen kann in einer Vorzeigestunde, das... Boah, ja, da krieg' ich heute noch Schweißausbrüche. (lacht, lacht mit) Das ist einfach furchtbar... Und diese Beurteilungssituation gab's im Kindergarten nicht, sondern die hat ja... die Leitung hat ständig gesehen, wie

ich arbeite. Oder wenn sie am Zimmer vorbei ging hat sie es gehört und mitbekommen und mich erlebt, das war ganz anders. Da musste man nicht extra kommen, sich reinsetzen und mich mit Brille und Bleistift kontrollieren. Das ist ein ganz anderes Gefühl.(...) Ja! Diesen aufgesetzten Pseudo-Prüfungsstunden, genau. Zumal ich auch einfach die Beurteilung an sich lächerlich finde, also wenn ich jetzt noch im Nachhinein dran denke, was die Schulrätin... an was die alles - gedacht hat - ist jetzt noch nett ausgedrückt. Was sie alles untersucht hat, das ist einfach ein Witz... Es ist einfach nur ein Witz. Da komm' ich mir vor wie ein Fünftklässler, als erwachsener Mensch, der... ja, zwei Examen hinter sich hat. Das ist eine sehr bizarre Situation und klar, der Druck ist einfach enorm." (F, Z. 359 ff.)

Auf die Frage nach der "gesünderen" Arbeit teilen sich die Meinungen insgesamt:

"Also gesünder auf keinen Fall, ich würd' eher sagen Grundschule ist gesünder, weil du... gut, und ich arbeite jetzt noch im Hort." (E, Z. 451 ff.)

"Genau, in Bezug auf Stress, Druck, Teamarbeit bin ich ganz klar der Meinung, dass es in der Kita gesünder ist. Zumindest war es bei mir so." (F, Z. 350 f.)

"Also ich find's, ich hab's mir heute wieder gedacht, arbeiten in der Kita ist für mich gesünder, weil ich wirklich, ich habe selten einen Nachmittag, wo ich nach Hause gegangen bin, klar war ich müde, weil man einen Vollzeitjob hatte, und aber ich bin selten vom Kindergarten genervt oder gestresst nach Hause gegangen. Und aus der Schule passiert mir das regelmäßig." (H, Z. 184 ff.)

4.4.7. Berufliche Zufriedenheit und Zukunftsaussichten

Um die beruflichen Zukunftspläne bestimmen zu können, wurden die TeilnehmerInnen im Fragebogen ebenfalls danach gefragt, in welcher Art von pädagogischer Einrichtung sie im Jahr 2026 voraussichtlich arbeiten werden. Es zeigte sich, dass etwas mehr als die Hälfte (21 Befragte, 52,50 %, N = 40) als Lehrkräfte in einer Grundschule arbeiten möchten, knapp ein Drittel (12 Befragte, 30 %) möchten in einer Kindertagesstätte arbeiten und die übrigen Befragten (7 Befragte, 17,5 %) geben eine sonstige Tätigkeit an.

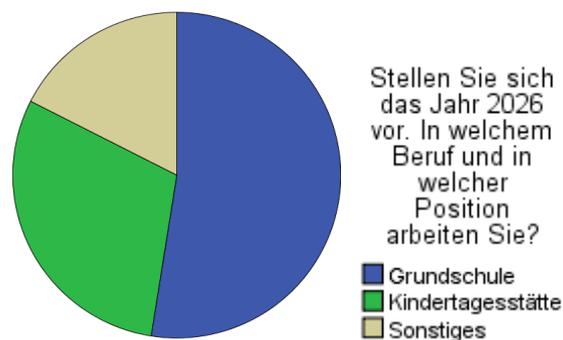


Abb. 74: Beabsichtigte berufliche Tätigkeit im Jahr 2026 (eigene Darstellung)

Unter Sonstiges wurde genannt, dass die TeilnehmerInnen im pädagogischen Bereich bleiben möchten, sich aber noch nicht genau entscheiden können, in welcher Art von Einrichtung und in welcher Funktion (5 Befragte), zwei TeilnehmerInnen gaben an, zu diesem Zeitpunkt bereits in Vorruhestand zu sein, da sie zum Zeitpunkt des Qualifizierungsprogramms bereits 47 bzw. 50 Jahre alt waren.

Alle befragten TeilnehmerInnen schätzen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt (sehr) gut ein - egal ob sie aktuell in der Grundschule oder im Erziehungsdienst arbeiten. Aus diesem Grund sind auch fast alle AbsolventInnen des Qualifizierungsprogramms mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation (sehr) zufrieden.

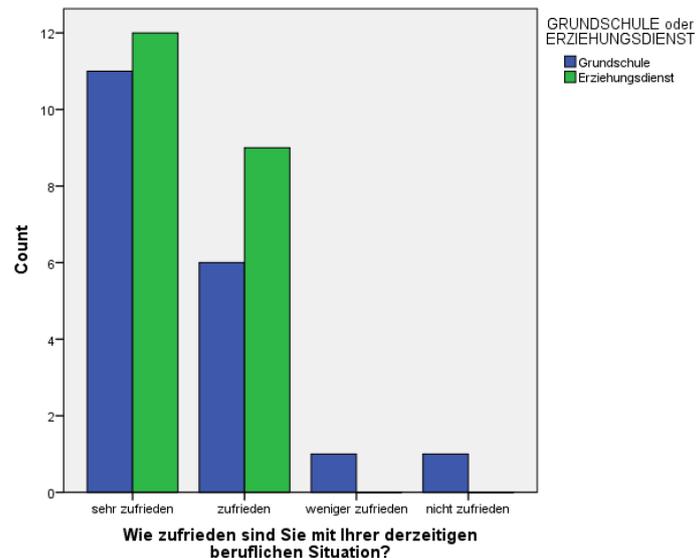


Abb. 75: Zufriedenheit mit aktueller beruflicher Situation (eigene Darstellung)

Die beiden GrundschullehrerInnen, die wieder in der Grundschule arbeiten und mit ihrer derzeitigen Situation weniger bzw. gar nicht zufrieden sind, geben an, dass sie von der Regierung von Oberbayern nicht an ihren Wunsch-Arbeitsort versetzt wurden.

Als pädagogische Fachkräfte brauchen die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst Fachwissen und Fachkenntnisse, um die vielfältigen täglichen Aufgaben bewältigen zu können. Wenn die Anforderungen zu hoch sind - beispielsweise weil erforderliche Kompetenzen fehlen oder die Zeit zu knapp ist - fühlen sich die Fachkräfte überfordert. Aber auch zu leicht zu bewältigende Aufgaben führen zu Langeweile oder Frustration. Erst die Bewältigung von optimalen Herausforderungen führt zum Kompetenzerleben und vermeidet beruflich empfundene Belastungen. Um Informationen über die beruflichen Anforderungen zu erhalten, wurde aus dem AQUA-Fragebogen die Frage nach dem "optimal-gefordert" übernommen (vgl. AQUA, 2014, S. 82).

Die meisten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst (77,5 %, 31 Befragte, N = 40) fühlen sich bei ihrer derzeitigen Tätigkeit optimal gefordert - sowohl diejenigen, die noch im Erziehungsdienst arbeiten, als auch diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind. Zwei GrundschullehrerInnen fühlen sich teilweise überfordert, 5 im Erziehungsdienst arbeitende Grundschullehrkräfte fühlen sich dagegen eher unterfordert.

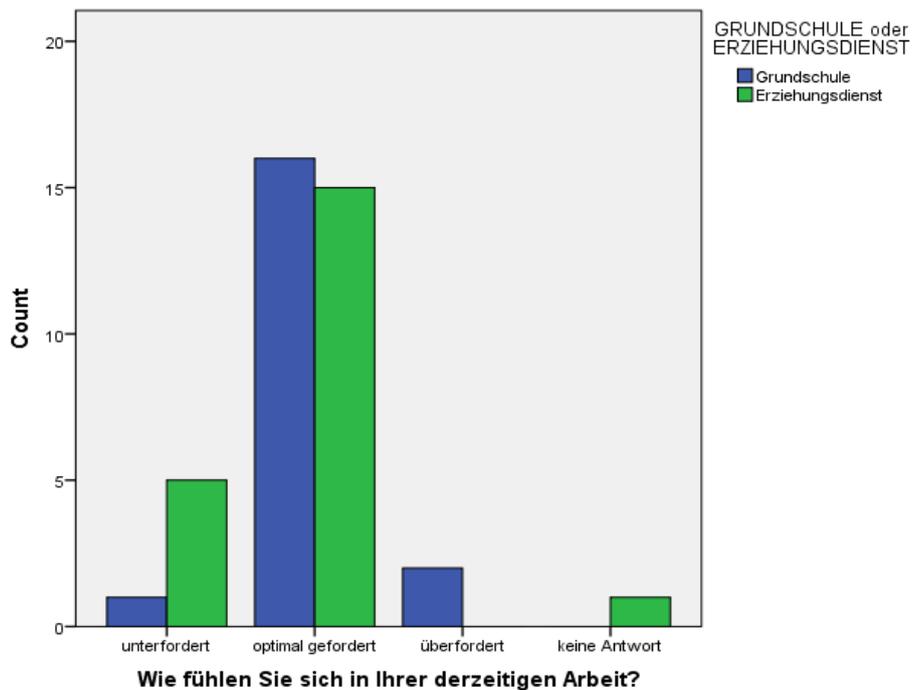


Abb. 76: Kompetenzerleben und berufliche Anforderung (eigene Darstellung)

Auch mit den ArbeitskollegInnen kommen sowohl die im Erziehungsdienst tätigen als auch die in die Grundschule zurückgekehrten Grundschullehrkräfte (sehr) gut zurecht (95 %, 38 Befragte, N = 40).

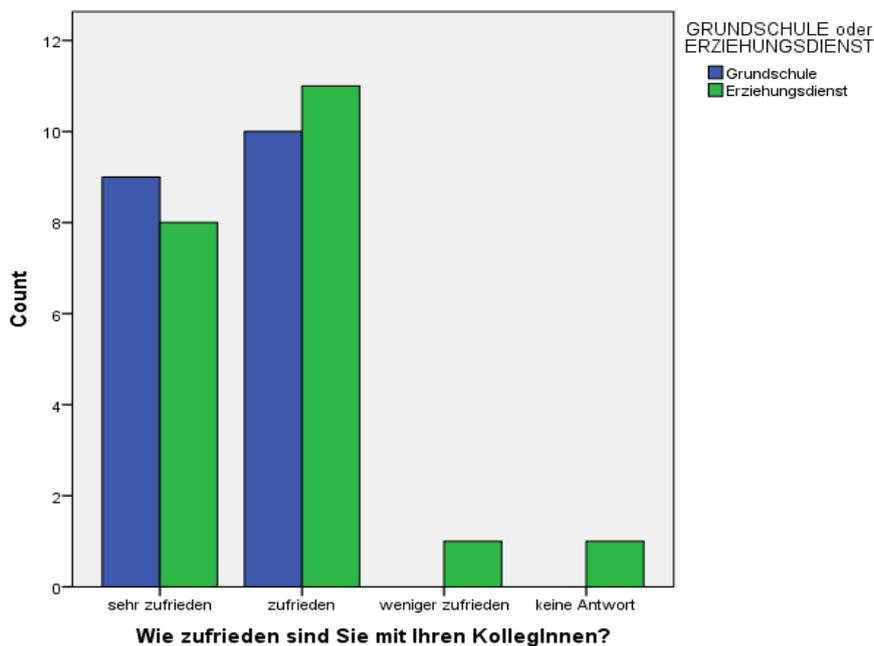


Abb. 77: Zufriedenheit mit KollegInnen (eigene Darstellung)

Mit ihren derzeitigen Arbeitsbedingungen sind 85 % der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst ebenfalls (sehr) zufrieden; zwei in die Grundschule zurückgekehrte LehrerInnen sind, wie bereits genannt, aufgrund der Versetzungssituation weniger oder gar nicht zufrieden, drei im Erziehungsdienst arbeitende Grundschullehrkräfte sind aufgrund der Bezahlung weniger zufrieden mit ihrer aktuellen Tätigkeit.

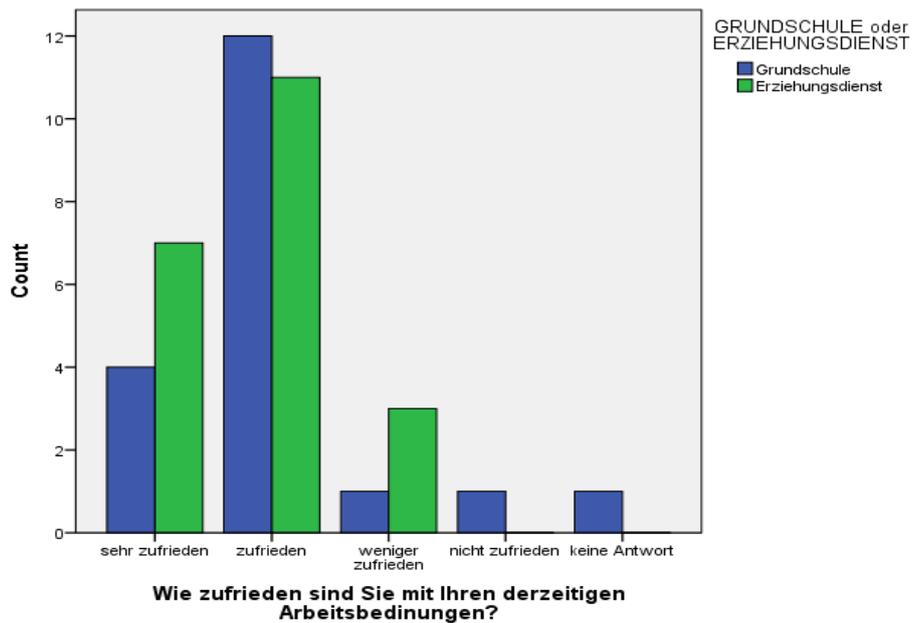


Abb. 78: Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen (eigene Darstellung)

Wie in der öffentlichen Diskussion um die Löhne und Gehälter der ErzieherInnen immer wieder beklagt, sind auch die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst mit der Bezahlung ihrer Arbeit (sehr) unzufrieden. Die Grafik zeigt die deutlich höhere Zufriedenheit der in die Grundschule zurückgekehrten LehrerInnen mit der Bezahlung (94,7 %, N = 19) im Vergleich zu den im Erziehungsdienst verbliebenen Grundschullehrkräften (42,8 %, N = 21).

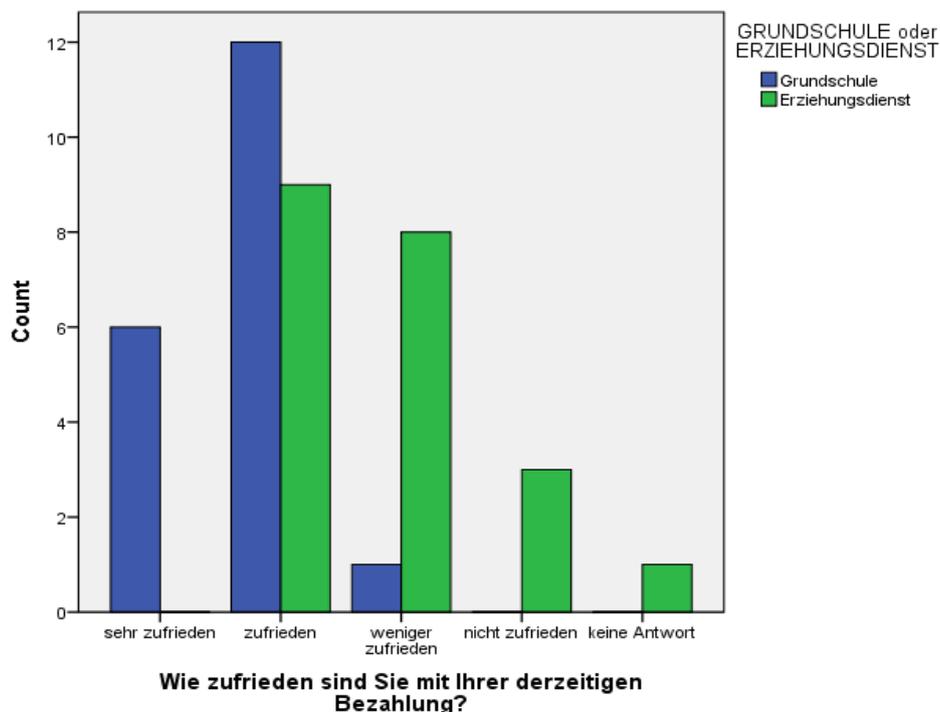


Abb. 79: Zufriedenheit mit Bezahlung (eigene Darstellung)

Erfreulich ist, dass bis auf eine - nicht an ihren Wohnort versetzte GrundschullehrerIn - alle TeilnehmerInnen mit ihrem Leben insgesamt (sehr) zufrieden sind.

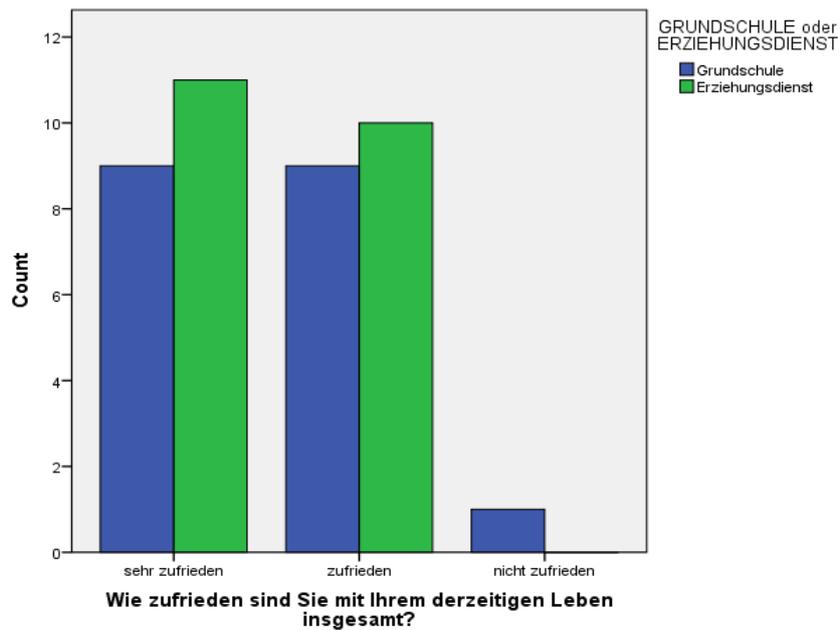


Abb. 80: Zufriedenheit mit Leben insgesamt (eigene Darstellung)

Den Abschluss des Fragebogens bildete die Frage nach dem Wunsch-Arbeitsplatz: Wo möchten die befragten TeilnehmerInnen am liebsten arbeiten? Von den in die Grundschule zurückgekehrten LehrerInnen arbeiten 15 in ihrem Traumberuf in der Grundschule, 2 weitere benennen keinen genauen Wunsch-Arbeitsort, eine GrundschullehrerIn würde gerne in Schule und Krippe arbeiten und eine wäre gerne eine erfolgreiche SchauspielerIn.

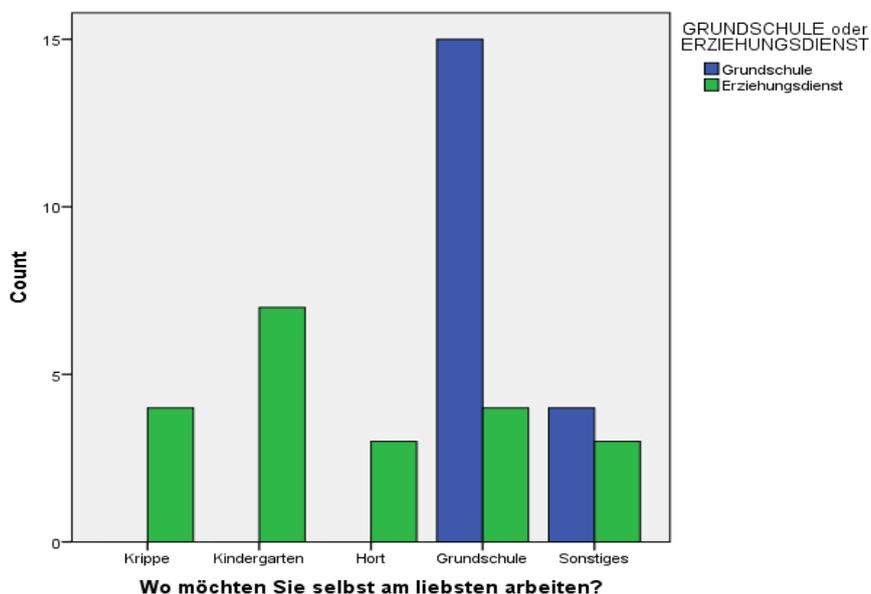


Abb. 81: Bevorzugtes Berufsfeld (eigene Darstellung)

Von den im Erziehungsdienst gebliebenen Grundschullehrkräften würden gerne 4 in der Krippe, 7 im Kindergarten, 3 im Hort, 3 in sonstigen pädagogischen Einrichtungen (Tagesheim, Haus für Kinder und Umweltbildungseinrichtung oder Hort) sowie 4 in der Grundschule arbeiten.

Insgesamt wurde in den offenen Antworten auch sehr häufig die große Begeisterung über das Qualifizierungsprogramm ausgedrückt.

"Das Qualifizierungsprogramm war für mich eine tolle Sache. Auch wenn ich von Anfang an wieder in der Grundschule arbeiten wollte, habe ich innerhalb kurzer Zeit so viel gelernt, was ich auch als Lehrerin (v.a. in der 1. Klasse) sehr gut gebrauchen kann. Auch die Atmosphäre sowohl unter den Teilnehmern als auch zwischen Dozenten und Teilnehmern war sehr gut. Vielen Dank!" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Ich bin so, so froh darüber, eine echte Alternative zu haben zum Lehrberuf. So kann ich, falls mich der Staat nicht aus München rauslässt, die Beamtentüre schließen und mir als Erzieherin eine schöne Stelle am Ort meiner Wahl suchen, sogar Kita-Leitung werden etc. Außerdem möchte ich meine "Auszeit" als Erzieherin nicht missen. Es war eine tolle Zeit, aus der ich fürs Leben und fürs Berufsleben gelernt habe, wieder Selbstvertrauen aufbauen konnte und gemerkt habe, wie gut ich eigentlich mit Kindern umgehen kann. Das wurde mir im Referendariat nie anerkannt! Ich bin zutiefst dankbar, dass ich die Chance hatte, am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen und würde es jederzeit wieder tun." (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen war die beste Entscheidung meines (beruflichen) Lebens!" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Die Arbeit in einer anderen pädagogischen Einrichtung war das Beste, was mir passieren konnte. Durch den Einblick in den Hortalltag hat man eine viel bessere Vorstellung von dem Ablauf dort und auch ein Verständnis für zu viele oder zu wenige Hausaufgaben entwickelt. Meiner Meinung nach sollte jeder mal ein Jahr in einem anderen Beruf schnuppern müssen, um das dortige Arbeitsfeld kennen zu lernen. Dadurch weiß man auch, dass Erzieher zwar zeitlich länger arbeiten müssen aber meist dafür weder davor noch danach arbeiten. Lehrer gehen zwar meist früher heim aber arbeiten dann meist noch den ganzen Tag und Abend. Erst dann kann man für sich entscheiden, was einem mehr liegt und kann seinen Beruf so richtig genießen. Ich arbeite wieder in der Schule und bin froh, diese Erfahrung machen zu dürfen und liebe meinen derzeitigen Beruf dadurch noch mehr!!!" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

4.4.8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Als Berufswahlmotive für den ursprünglich gewählten Lehrerberuf wurden der Wunsch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, eine gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die Freude an der Vermittlung von Wissen genannt. Die Gründe für die Nichteinstellung in den staatlichen Schuldienst sehen die befragten Grundschullehrkräfte vor allem in der Einstellungspolitik der Regierung sowie in der Notenvergabe beim zweiten Staatsexamen durch Seminarlehrer und Schulamt. Während sich 84 % der GS-RückkehrerInnen heute noch einmal für ein Grundschullehramtsstudium entscheiden würden, sind es bei den Kita-BleiberInnen nur 29 %, wobei als negative Gründe die Einstellungsbedingungen und die Versetzung sowie die stressigen Arbeitsbedingungen genannt wurden; ein Sozialpädagogikstudium wird als Alternative genannt, das statt des Grundschullehramtsstudiums passender gewesen wäre.

Für knapp 90 % der Befragten stellt der Verdienst ein (sehr) wichtiges Kriterium bei der Entscheidung für einen Arbeitsplatz dar, allen Befragten ist zudem die Sicherheit des Arbeitsplatzes (sehr) wichtig. 100 % der GS-RückkehrerInnen ist auch die Verbeamtung (sehr) wichtig, jedoch nur 30 % der Kita-BleiberInnen. Einzelne Befragte bezeichnen die Verbeamtung sogar als Lebensziel, mit dessen Errei-

chen eine sehr große Erleichterung bzw. mit dessen Nichterreichung ein großer Frust einher ging. Auch hier wird von einer Gruppe LehrerInnen (GS-RückkehrerInnen) das Qualifizierungsprogramm als Übergangslösung beschrieben, um die Zeit bis zur Einstellung in den Schuldienst sinnvoll zu nutzen. Auf der anderen Seite erklärt eine Gruppe an LehrerInnen (Kita-BleiberInnen), dem engen Beamtenkorsett durch die Stelle in der Kindertagesstätte entgehen zu können. Als Vorteile des Qualifizierungsprogramms beschreiben die TeilnehmerInnen, dass sie sich dadurch als vollwertige ErzieherInnen sehen und dies auch als Rechtfertigung gegenüber Eltern, anderen ErzieherInnen und KinderpflegerInnen benennen können. 95 % der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst halten den Beruf der GrundschullehrerIn für höher angesehen in der Gesellschaft und sind so der Meinung, durch die Arbeit in der Kindertagesstätte einen Statusverlust erlitten zu haben. Auch 18 % der eigenen Eltern rieten den TeilnehmerInnen aufgrund des geringeren Verdiensts und des sozialen Abstiegs eher von der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm ab. Der Großteil der PartnerInnen unterstützten die TeilnehmerInnen jedoch bei ihrer Entscheidung, am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen und bei der Arbeit in den Kindertagesstätten. Knapp 50 % der Grundschullehrkräfte spürten Vorbehalte der Kita-TeamkollegInnen oder wurden bei ihrer Arbeit in der Kindertagesstätte mit Vorurteilen konfrontiert; so wurde ihnen ein lehrerhaftes Getue, Besserwisseri durch das Studium sowie eine mangelnde Teamfähigkeit unterstellt. Erst durch die direkte Zusammenarbeit im Team konnten diese Vorurteile beseitigt werden.

In Bezug auf die beruflichen Belastungen werden für die Arbeit in der Grundschule folgende Faktoren genannt:

- Organisation (Schriftwesen, z.B. Lehrplan, Zeugnisse, Korrekturen)
- Umgang mit Schülern und Eltern (Klassengröße, Heterogenität der Leistungen, Disziplinprobleme, Erwartungen der Eltern)
- persönliche Belastungen (Beurteilungs- und Leistungsdruck, z.B. Schulrat)

Die Tätigkeit in der Kindertagesstätte belasteten besonders diese Aspekte:

- Rahmenbedingungen (Bezahlung, Arbeitszeit, körperliche Anstrengung, Lärm, Personalmangel)
- Umgang mit Kindern und Eltern (Umgang mit schwierigen Kindern, allen gerecht zu werden)
- persönliche Belastungen (Unterforderung, Teamarbeit)
- Leitungsposition (Vorgaben des Trägers, Druck von oben)

Bei der Arbeit in der Grundschule fühlten sich die befragten Grundschullehrkräfte besonders durch den Zeitdruck, der unter anderem durch das Schriftwesen, den Lehrplan sowie den Druck der Eltern resultierte, belastet. Einen weiteren Stressfaktor stellt die Beurteilung durch den Rektor bzw. Schulrat dar. Auch die Möglichkeit der Versetzung durch die Regierung wird - im Vergleich zur freien Wahl der Arbeitsstätte im Bereich der Kindertagesstätten - bei der Arbeit in der Grundschule negativ erwähnt. Bei der Tätigkeit im Erziehungsdienst beklagen die TeilnehmerInnen vor allem die Arbeits- und Rahmenbedingungen - allen voran die Bezahlung. Daneben belasten aber auch die körperliche Anstrengung, der Lärm sowie das ständige für die Kinder erreichbar sein die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst arbeiten. Der Aspekt der Teamarbeit wird zwiespältig gesehen: während sich

manche TeilnehmerInnen durch die Zusammenarbeit im Team belastet fühlen, entlastet es andere, wenn sie mit KollegInnen kooperieren können und Schwierigkeiten mit anderen besprechen können. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass weder die Arbeit in der Grundschule noch die in der Kindertagesstätte als "gesünder" bezeichnet werden kann, sondern dass es auf die jeweiligen Persönlichkeitsmerkmale und Rahmenbedingungen ankommt, wie belastet sich die Person in und durch ihre Arbeit fühlt.

Alle Grundschullehrkräfte meinen, durch die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm nun (sehr) gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Mit ihrer aktuellen beruflichen Situation sind auch fast alle Befragten (sehr) zufrieden, lediglich 2 Lehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind und von der Regierung bisher nicht in ihren Wunschlandkreis versetzt wurden, sind nicht zufrieden. 95 % der TeilnehmerInnen sind mit ihren KollegInnen (sehr) zufrieden, 85 % mit den Arbeitsbedingungen und 78 % der TeilnehmerInnen fühlen sich in ihrer Tätigkeit optimal gefordert. Mit der Bezahlung sind 95 % der wieder in der Grundschule arbeitenden Lehrkräfte (sehr) zufrieden, dagegen jedoch nur 43 % der im Erziehungsdienst arbeitenden GrundschullehrerInnen. Mit ihrem derzeitigen Leben insgesamt sind erfreulicherweise ebenfalls alle Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst (sehr) zufrieden. Befragt nach den Zukunftsplänen möchten...

... 52 % der Befragten in der Grundschule arbeiten,

... 30 % der Befragten in einer Kindertagesstätte arbeiten und

... 18 % der Befragten einer sonstigen Tätigkeit nachgehen (teilweise andere pädagogische Einrichtungen).

Zum Abschluss der Befragung drückten die TeilnehmerInnen auch noch einmal ihre große Begeisterung über die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm aus:

"Am Qualifizierungsprogramm teilzunehmen war die beste Entscheidung meines (beruflichen) Lebens!" (Antwort einer TeilnehmerIn im Fragebogen)

"Und deswegen hat mich das auch nochmal eine Zeit lang sehr deprimiert und diese Zusatzqualifikation zur Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst, das war halt praktisch, ja, wie so ein Tor, das sich plötzlich geöffnet hat... Es gibt noch eine Alternative!" (Interview E, Z. 199 ff.)

4.5. Wer sitzt auf welchem Stuhl? - Ein Versuch der Typengenerierung

Um beim Sinnbild der Stühle zu bleiben, das auch im Interviewleitfaden verwendet wurde, wird im folgenden Kapitel ein Versuch der Typengenerierung unternommen. Ausgehend von bestimmten Antworten in Fragebogen und Interviews werden drei Personengruppen unterschieden, die sich mit verschiedenen Tätigkeiten identifizieren.

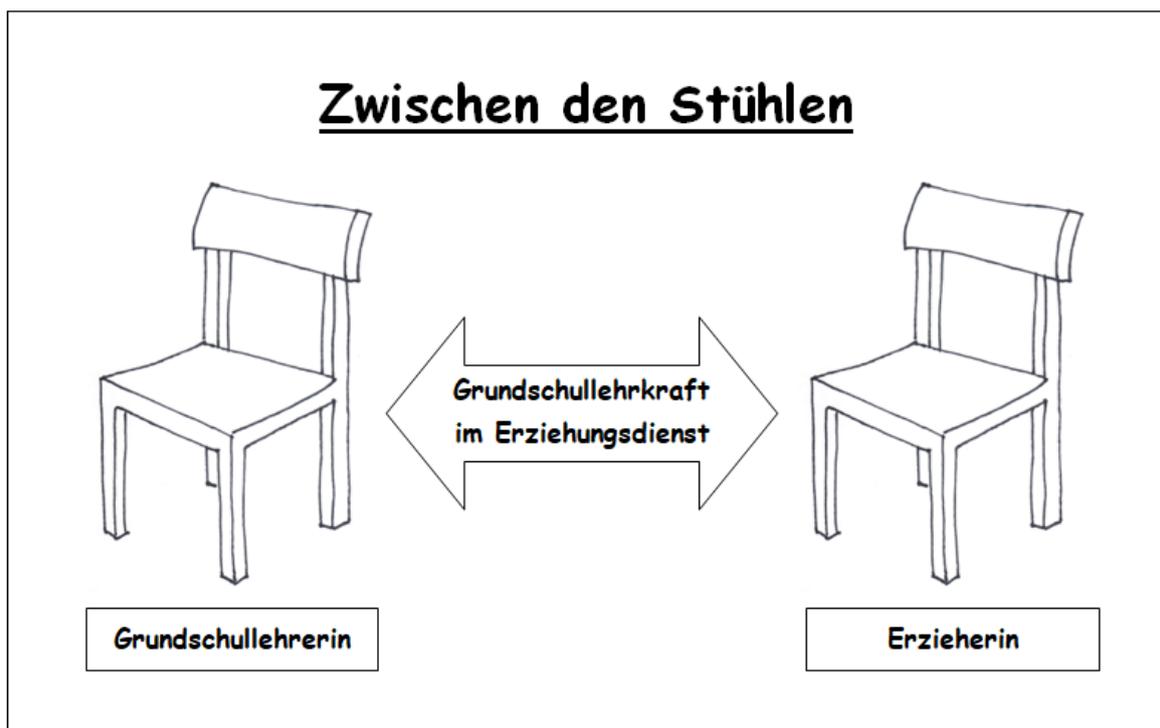


Abb. 82: Zwischen den Stühlen (eigene Skizze)

Wie bereits beschrieben, ist davon auszugehen, dass die TeilnehmerInnen nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms sowie einer gewissen Festigung im Berufsalltag in drei verschiedene Gruppen eingeteilt werden können:

- bestimmte AbsolventInnen sehen ihr berufliches Ich weiterhin auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl, sind bereits in die Grundschule zurückgekehrt oder haben dies auf jeden Fall fest vor (siehe Kapitel 4.5.1),
- andere AbsolventInnen sehen ihr berufliches Ich inzwischen auf dem ErzieherInnen-Stuhl und schließen eine Rückkehr in die Grundschule aus (siehe Kapitel 4.5.2) und
- eine dritte Gruppe von AbsolventInnen steht zwischen beiden Stühlen und kann sich zukünftig sowohl eine Tätigkeit im Erziehungsdienst als auch in der Grundschule vorstellen (siehe Kapitel 4.5.3).

Bei der Einteilung in die drei Gruppen wurden im Rahmen der Fragebogenerhebung die Antworten der TeilnehmerInnen auf die folgenden Fragen bzw. Items analysiert und ausgewertet:

- Würden Sie heute noch einmal Grundschullehramt studieren, wenn Sie sich noch einmal für ein Studium entscheiden müssten? Warum? (4.1, Frage 2)
- Mit welchem Beruf können Sie sich persönlich am meisten identifizieren? (4.1, Frage 14)
- Sie werden gebeten, in einem Fragebogen beim Arzt Ihren Beruf einzutragen. Was tragen Sie ein? (4.1, Frage 15)
- Wie wichtig ist Ihnen die Möglichkeit der Verbeamtung bei der Wahl Ihrer Arbeitsstelle? (4.2, Frage 28)
- Stellen Sie sich das Jahr 2026 vor. In welchem Beruf und in welcher Position arbeiten Sie? (4.2, Frage 30)
- Wo möchten Sie selbst am liebsten arbeiten? (5.1, Frage 8)
- In welchem Bereich ist das berufliche Commitment größer? (2.1, Fragen 12, 13, 25, 26, 38, 39)

In den Interviews wurden besonders folgende Bereiche untersucht:

- Berufsbiografie,
- Motivation / Haltung / Einstellung zum Beruf,
- Gewissheit / Ungewissheit,
- Identifikation,
- Spaß am Beruf,
- Motivation sowie
- die Bedeutung des Qualifizierungsprogramms im beruflichen Wertespektrum.

Durch dieses Vorgehen konnten alle Befragten einer der drei Gruppen zugeordnet werden.

4.5.1. Berufliches Ich auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl

Eine Gruppe von TeilnehmerInnen sieht ihr berufliches Ich eindeutig auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl. Die meisten dieser Personen sind zum Zeitpunkt der Befragung auch wieder an einer Grundschule tätig.

"Also ich würde mich auf den GrundschullehrerInnenstuhl setzen, weil ich doch ja ganz klar jetzt gemerkt hab', auch in den letzten Jahren, dass das des ist, was mir Spaß macht und was mich ausfüllt." (B, Z. 47 ff.)

Die Befragten, die ihr berufliches Ich auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl sehen, würden alle auch heute noch einmal Grundschullehramt studieren, wenn Sie sich noch einmal für ein Studium entscheiden müssten. Sie identifizieren sich eindeutig mit dem Beruf der GrundschullehrerIn und wür-

den auch in einem Fragebogen beim Arzt als Beruf GrundschullehrerIn angeben. Ihre bevorzugte Arbeitsstätte ist die Grundschule, auch in 10 Jahren möchten sie immer noch als Lehrkraft an einer Grundschule arbeiten - die meisten von ihnen als KlassenleiterIn einer eigenen Klasse. Sie sahen das Qualifizierungsprogramm von Anfang an als Übergangslösung, bis sie eine Stelle im staatlichen Schuldienst antreten konnten. Das berufliche Commitment - also die Verbundenheit mit dem Beruf - wie auch der Spaß am Beruf und die Motivation, ist bei den Befragten dieser Gruppe im Grundschulbereich größer als im Kita-Bereich. Während der Tätigkeit in den Kindertagesstätten fühlten sich diejenigen, die ihr berufliches Ich auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl sehen, unterfordert, hatten Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit den TeamkollegInnen und brachten sich auch nur wenig ein, da ihr Ziel immer die Rückkehr in die Grundschule war und die Arbeit im Erziehungsdienst nur als Überbrückung der Arbeitslosigkeit genutzt wurde.

"Vielleicht nur eine Sache zur Erklärung: Ich hab' hier hingeschrieben beim Hort "Unterforderung". Des war für mich anstrengend, oft vormittags dazusitzen und nicht so wirklich zu wissen, was denn jetzt so zu tun und dann hab' ich in meiner Not Perlen nach Farbe sortiert..." (B, Z. 246 ff.)

Die Tätigkeit in einer Kindertagesstätte beschränkt sich in den Berufsbiografien dieses Personenkreises auf wenige Jahre zwischen der Nichteinstellung und der Rückkehr in den Schuldienst. Die Verbeamtung ist dieser Gruppe von Personen bei der Wahl ihrer Arbeitsstelle (sehr) wichtig, was auf ein ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis hinweist.

"Ähm, die Verbeamtungsurkunde ist sehr, sehr wichtig, weil ich dadurch die Absicherung habe, dass mir einfach jobmäßig nichts mehr passieren kann. Dass ich immer einen Rückhalt hab', dass ich mich darum überhaupt nicht sorgen muss." (B, Z. 66 ff.)

Mit diesen Ergebnissen hängt auch die Auswertung der Ergebnisse zur Gewissheitsorientierung zusammen: diese ist bei den in die Grundschule zurückgekehrten GrundschullehrerInnen sehr hoch.

4.5.2. Berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl

Die zweite Gruppe von TeilnehmerInnen sieht ihr berufliches Ich ganz eindeutig auf dem ErzieherInnen-Stuhl und arbeitet in einer Kindertagesstätte.

"Also inzwischen würde ich mich ganz klar auf den Erzieher-Stuhl setzen, also wenn mich jemand fragt, was ich arbeite, sage ich auch immer: Ich bin Erzieher. Also sag' ich auch nicht: Grundschullehrer im Erziehungsdienst." (J, Z. 121 ff.)

Wenn sich die TeilnehmerInnen, die ihr berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl sehen, heute noch einmal für ein Studium entscheiden müssten, würden sie aufgrund der Nichteinstellung sowie der aus dem Lehramtsstudium resultierenden eingeschränkten Einstellungsmöglichkeiten und der Versetzungspolitik der Regierung nicht noch einmal Grundschullehramt studieren, sondern eher Sozialpädagogik. Im Verlauf der Berufsbiografie waren diese TeilnehmerInnen über die Nichteinstellung

in den Schuldienst teilweise sogar froh und konnten sich so gleich ohne schlechtes Gewissen dem anderen Berufsfeld zuwenden. In einigen Fällen bestand auch schon vor der Absolvierung des Lehramtsstudiums der Berufswunsch, ErzieherIn zu werden.

"Aber im Nachhinein ärgere ich mich jetzt eigentlich, dass ich diesen Umweg genommen hab' und eigentlich nur da es dieses Programm gab, diese Maßnahme gab, dass ich da die Chance hatte, also von demher ist des Zertifikat... Des ist eigentlich das, was ich immer machen wollte und jeder hat dann immer gesagt gehabt nach dem Abitur: Ach, nach dem Abitur Erzieherin... Und: Da studiert man doch! Also hab' ich studiert." (C, Z. 102 ff.)

Nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms und der Tätigkeit in der Kindertagesstätte arbeiten diese Befragten am liebsten in Kindertagesstätten, identifizieren sich am meisten mit ErzieherInnen, und würden diese Berufsbezeichnung auch in einem Fragebogen beim Arzt so eintragen. Auch in Zukunft möchten diese Personen weiterhin in einer Kindertagesstätte arbeiten, die meisten von ihnen als Gruppen- oder sogar Einrichtungsleitungen. Die Verbeamtung ist ihnen bei der Wahl ihrer Arbeitsstätte (eher) unwichtig, das berufliche Commitment, also die Verbundenheit mit dem Beruf, ist ebenso wie der Spaß am Beruf und die Motivation im Bereich der Kindertagesstätten größer als in der Grundschule. Die Personen dieser Gruppe zeichnen sich eher durch eine Ungewissheitsorientierung aus; so werden auch die verschiedenen Tätigkeitsfelder im Erziehungsdienst und die Möglichkeit des Wechsels zwischen diesen Bereichen von denjenigen, die ihr berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl sehen, als positiv bewertet.

"Aber ich wollte einfach die Chance nutzen, bissl was anderes noch zu machen. Und ja, das hat sich auch gelohnt. Also es war dann auch hier wieder ein ganz neues Arbeitsfeld, und praktisch eine Arbeit, auch viel mit Kindern jetzt schon hier, also ein bisschen mit Familien, aber auch mit Kindern, die dann halt so gar kein Deutsch irgendwie verstehen." (J, Z. 82 ff.)

Insgesamt hat die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm für die TeilnehmerInnen, die ihr berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl sehen, eine sehr große Bedeutung, weil sie immer noch Auswirkungen auf die aktuelle Tätigkeit und die berufliche Zukunft hat.

4.5.3. Berufliches Ich zwischen den Stühlen

Die dritte Gruppe von Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst steht zwischen beiden Stühlen, arbeitet entweder in einer Grundschule oder in einer Kindertagesstätte und hat sich noch nicht definitiv für eines der beiden Berufsfelder entschieden.

"Ja, also ich würde mich auf den Grundschullehrer-Stuhl setzen, weil ich das, also theoretisch zumindest, im Moment bin, wenn auch als Mittelschul-Lehrer. Ich würde aber tatsächlich, jetzt mal vom Sinnbildlichen ausgehend, eine Hand an dem Erzieher-Stuhl lassen, weil ich nicht ausschließen kann und werde, dass ich dahin nicht doch nochmal zurückkehre." (F, Z. 98 ff.)

So finden sich immer wieder Beispiele, die das Gefühl der Zugehörigkeit zu beiden Berufsfeldern zeigen, das sich auch langfristig nicht ändern wird:

"Ja, eben. Also ich habe bemerkt, dass ich sehr in der Mitte liege. (...) Also ich häng' da wirklich dazwischen. Auch wenn ich wieder zum Grundschullehrer zurückgehe, bin ich dann trotzdem jemand, der halt den Erzieher immer mit sich tragen wird." (D, Z. 54 ff.)

Die Befragten, die ihr berufliches Ich zwischen den beiden Stühlen sehen, würden sich inzwischen nicht mehr alle für ein Lehramtsstudium entscheiden. In der Berufsbiografie dieser Befragten hat das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" eine große Bedeutung, da es die Grundlage für die Doppelqualifikation darstellt. Die Befragten dieser Gruppe identifizieren sich am meisten mit der Berufsbezeichnung "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst", die ihrer Meinung nach gut die Doppelqualifikation und das daraus resultierende geteilte berufliche Selbstbild beschreibt. Auch in einem Fragebogen beim Arzt würden sie diesen Titel eintragen. Diese offizielle Berufsbezeichnung ist sehr gut gewählt und trägt einen großen Teil zur beruflichen Identifikation dieser dritten Gruppe bei. Die Verbeamtung ist den Befragten, die zwischen den Stühlen stehen, nicht so wichtig, häufig wird das enge Beamtenkorsett bemängelt.

"Und, ja, mit großer Erleichterung verbunden. Gleichzeitig aber auch mit... naja, wie soll ich sagen? Mit ein bisschen Unwillen, weil man halt doch in diesem engen Verbeamtungs... oder Beamtenkorsett drin ist und da nicht viele Möglichkeiten hat." (F, Z. 160 ff.)

Der Blick in die Zukunft zeigt, dass diese Befragten sich noch für keines der beiden Berufsfelder entschieden haben oder am liebsten eine Stelle annehmen möchten, in der sie beide Berufsfelder verbinden können. Das berufliche Commitment, also die Verbundenheit mit dem Beruf, sind bei der Tätigkeit in der Grundschule und in der Kindertagesstätte fast gleich groß, ebenso der Spaß am Beruf sowie die Motivation.

4.5.4. Interpretation und Zusammenfassung

Zusammenfassend ergab sich aus der Auswertung der Fragebogenerhebung (N = 40) folgendes Bild:

- 45 % der TeilnehmerInnen sehen ihr berufliches Ich auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl, sind bereits in die Grundschule zurückgekehrt oder möchten dies tun.
- 27,5 % der TeilnehmerInnen sehen ihr berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl und ihre Zukunft im Erziehungsdienst, sie schließen eine Rückkehr in die Grundschule aus.
- 27,5 % der TeilnehmerInnen stehen zwischen den Stühlen, haben sich noch nicht definitiv für ein Berufsfeld entschieden und können sich vorstellen, sowohl in einer Kindertagesstätte als auch in der Grundschule zu arbeiten.

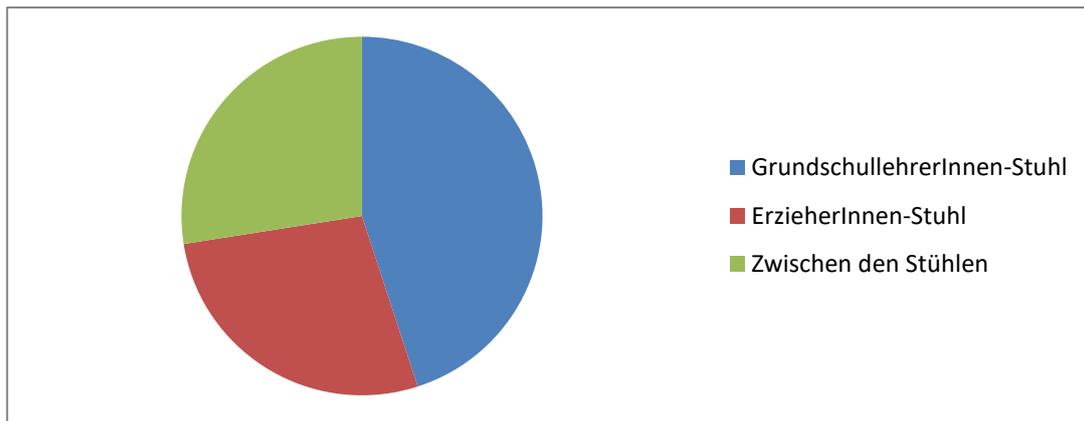


Abb. 83: Übersicht Fragebogenerhebung - Wer sitzt auf welchem Stuhl? (eigene Darstellung)

Vermutlich aufgrund der Tatsache, dass das Qualifizierungsprogramm auf das berufliche Leben der TeilnehmerInnen auf den ErzieherInnen-Stühlen sowie zwischen den Stühlen eine größere Auswirkung hatte und hat und diese TeilnehmerInnen am Fortbestand des Qualifizierungsprogramms ein größeres Interesse haben, nahmen an den Interviews (N = 9) mehr Personen aus diesen Gruppen teil:

- 11 % der TeilnehmerInnen sehen ihr berufliches Ich auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl .
- 55 % der Befragten sehen ihr berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl.
- 33 % der Interview-TeilnehmerInnen stehen zwischen den beiden Stühlen.

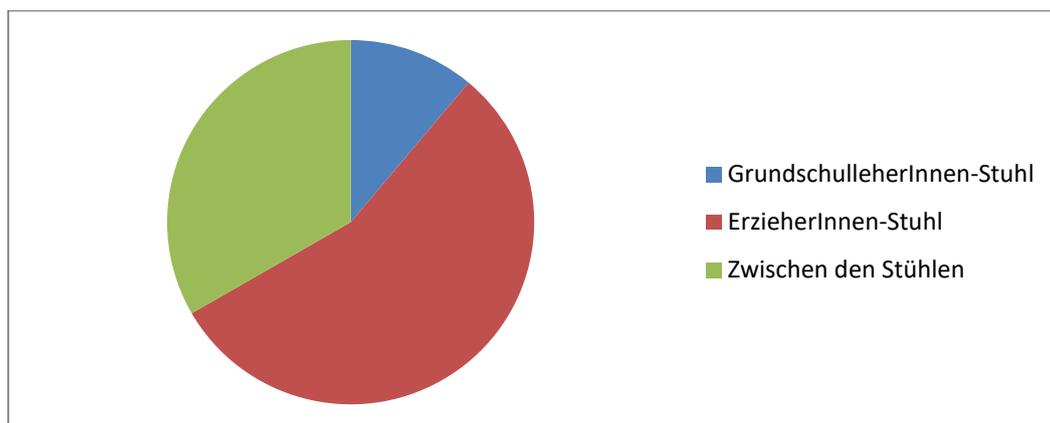


Abb. 84: Übersicht Interviews - Wer sitzt auf welchem Stuhl? (eigene Darstellung)

Übertragen auf die Grundgesamtheit aller TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms ist davon auszugehen, dass die Anzahl derjenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind und ihre berufliche Zukunft auch in der Grundschule sehen, etwas mehr als 50 % beträgt. In einigen Fällen wird die Doppelqualifikation auch im Grundschul-Alltag genutzt, insgesamt wäre es aber wünschenswert, dass die Schulräte und Rektoren bei der Verteilung von Aufgaben diese besonderen Kompetenzen noch mehr berücksichtigen. Diejenigen, die sich für einen Verbleib im Erziehungsdienst entschieden haben, sind bestens qualifiziert in den Kindertagesstätten auch höhere (Leistungs-) Aufgaben zu übernehmen und ihre Kompetenzen so voll in die Arbeit einzubringen. Ob sich die Personen der dritten Gruppe, die zwischen den Stühlen stehen, noch irgendwann für eine Seite entscheiden, langfristig zwischen den Berufsfeldern hin und her wechseln oder beide Berufe zum Teil gleichzeitig ausüben, ist zum momentanen Zeitpunkt nicht abzusehen.

5. Zusammenfassung und Interpretation der zentralen empirischen Ergebnisse

In dieser Arbeit wurde der berufliche Werdegang sowie das Berufsverständnis der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" sowohl für diejenigen, die immer noch in Kindertagesstätten tätig sind, als auch für diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, untersucht. Als Kriterien wurden dabei neben der Berufsbiografie auch die Arbeitsbedingungen, das berufliche Selbstverständnis und die berufliche Zufriedenheit abgefragt; das berufliche Selbstverständnis wurde durch die Faktoren der Einstellung zu Arbeit und Beruf allgemein, des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, des beruflichen Commitments, der Selbstwirksamkeit, der Gewissheitsorientierung und der intrinsischen Motivation sowie der beruflichen Identifikation festgelegt. Die berufliche Zufriedenheit wurde durch die Berufswahl, Aufstieg und Karriere, Verdienst, Verbeamtung, das gesellschaftliche Ansehen, die beruflichen Belastungen, Stress, Druck und Gesundheit sowie die berufliche Zufriedenheit und die Zukunftsaussichten definiert.

5.1. Berufsbiografie, berufliches Selbstverständnis und berufliche Zufriedenheit - Beantwortung der Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel werden zentrale Ergebnisse der Forschungsstudie noch einmal zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet.

I. Berufsbiografie

Der Bereich der Berufsbiografie zeigt, in welchen Berufsfeldern die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" nach der Absolvierung der Weiterbildung tätig sind und ob die Maßnahme erfolgreich war.

In welchem Beruf und in welcher Position arbeiten die TeilnehmerInnen 3 / 4 / 5 Jahre nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms?

Insgesamt sind drei, vier oder fünf Jahre nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms 47,5 % der Befragten in die Grundschule zurückgekehrt, wobei die meisten von ihnen eine eigene Klasse leiten. Als Hauptgrund für die Rückkehr wird die Verbeamtung genannt. 52,5 % der Befragten arbeiten in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen:

- 10 % in einer Krippe,
- 22,5 % in einem Kindergarten,
- 7,5 % in einem Hort und
- 12,5 % in anderen außerschulischen pädagogischen Einrichtungen.

Der Großteil der Befragten, die noch in den Kindertagesstätten arbeiten, sind als ErzieherInnen tätig und leiten eine eigene Gruppe.

War das Qualifizierungsprogramm zielführend bzw. „erfolgreich“?

Die Möglichkeit zur Arbeit als pädagogische Fachkraft und die Kompetenzen aus der Zusatzqualifikation werden insgesamt von 65 % der Befragten genutzt, in 35 % der Fälle sind die TeilnehmerInnen in die Grundschule zurückgekehrt, ohne dass ihre besondere Doppelqualifikation dort genutzt wird. Die Tatsache, dass die Qualifikation für den Erziehungsdienst von 65 % der Befragten genutzt wird und dass diejenigen, die ihre Doppelqualifikation im pädagogischen Alltag offiziell nicht nutzen, trotzdem noch auf das Wissen und die Kompetenzen aus dem Qualifizierungsprogramm zurückgreifen, lässt die Weiterbildungsmaßnahme als gelungen erscheinen. Besonders für eine Führungstätigkeit in den Kindertagesstätten sind die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst sehr gut geeignet, da sie sich im pädagogischen Alltagsgeschäft ohne weitere Verantwortung unterfordert fühlen. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass das Qualifizierungsprogramm sowohl zur Minderung des Fachkräftemangels im Erziehungsbereich beigetragen hat, als auch einige in die Grundschule zurückgekehrte Befragte das Wissen aus der Zusatzqualifikation im Alltag anwenden. Insgesamt sind vermutlich aus der Grundgesamtheit noch mehr TeilnehmerInnen in die Grundschulen zurückgekehrt; aus diesem Grund wäre es gut, wenn die Schulleiter und Direktoren der Grundschulen bei der Verteilung von Klassen und Aufgaben die Doppelqualifikation noch mehr berücksichtigen würden und die Grundschullehrkräfte besonders in ersten Klassen, in Vorkursen für Kindergartenkinder und als Spezialisten in Fragen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bzw. für die Zusammenarbeit mit dem Hort einsetzen würden.

Welche Erfahrungen und Einflüsse bedingen die aktuelle Berufswahl?

Die aktuelle Berufswahl wird bei allen Befragten auf der Grundlage der Erfahrung der - teilweise vorübergehenden - Nichteinstellung in den Schuldienst und des daraus resultierenden Frusts über die Arbeitslosigkeit getroffen. Dieser Bruch in der Berufsbiografie hat bei den TeilnehmerInnen Spuren hinterlassen, die teilweise sehr markant sind. In welchem Berufsfeld die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten, wird sowohl durch verschiedene Persönlichkeitsfaktoren wie die Gewissheits- bzw. Ungewissheitsorientierung, die intrinsische Motivation, die grundlegende Einstellung zur Teamarbeit sowie die Rahmenbedingungen der verschiedenen Tätigkeiten bestimmt. Als weitere relevante Faktoren konnten der Sicherheitsaspekt sowie die Bedeutung der Freude am Beruf aufgezeigt werden.

Aus welchen Gründen bevorzugen die TeilnehmerInnen die Arbeit in einer bestimmten Art von Einrichtung?

Als Vorteile einer Tätigkeit im Erziehungsdienst werden folgende Aspekte genannt:

- Im Erziehungsdienst kann man mehr bewirken und den Kindern mehr beibringen.
- Die Befragten haben mehr Spaß an der Tätigkeit im Erziehungsdienst.

- Der Beruf der ErzieherIn war schon früher ein Berufswunsch.
- Die Arbeit im Erziehungsdienst ist stressfreier und sehr gut mit einer Familie vereinbar.

Die Nachteile einer Tätigkeit im Erziehungsdienst sind:

- ein geringeres gesellschaftliches Ansehen und
- die deutlich geringere Bezahlung.

Die Vorteile einer Tätigkeit im Schuldienst liegen in

- der lebenslangen Jobgarantie und Sicherheit des Arbeitsplatzes durch die Verbeamtung und
- der höheren Bezahlung.

Gleichzeitig werden als Nachteile einer Tätigkeit im Schuldienst aufgeführt:

- die unfaire Einstellungs- und Versetzungspolitik der Regierung für Lehrer.
- die Nicht-Einstellung bzw. Nicht-Verbeamtung im Schuldienst, beispielsweise aufgrund körperlicher Voraussetzungen.

Für einige TeilnehmerInnen war das Qualifizierungsprogramm von Beginn an nur eine "Übergangslösung" während der Wartezeit auf die Einstellung in den Schuldienst. Einige Befragte beschrieben auch, dass für sie nur eine Tätigkeit im Hort oder einem Tagesheim in Frage kam, da sie nicht mit Krippen- oder Kindergartenkindern arbeiten wollten. Auch die Anforderungen an die Tätigkeit im Erziehungsdienst wurde zwiespältig gesehen; so fühlten sich manche der Befragten im Erziehungsdienst unterfordert und beklagten die geringere Verantwortung im Vergleich zur Arbeit in der Grundschule. Zusätzliche Tätigkeiten im Rahmen einer Leitungsposition führten jedoch dazu, dass diese Unterforderung verschwand.

Lässt sich bei bestimmten Typen eine Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung feststellen?

Die in die Grundschule zurückgekehrten Befragten sind deutlich gewissheitsorientierter als diejenigen, die weiterhin in den Kindertagesstätten arbeiten. Die Arbeitsplatz-Sicherheit und die Möglichkeit der Verbeamtung im Schuldienst trägt aufgrund der Einstellung und des Charakters dieser TeilnehmerInnen zu ihrer Entscheidung bei, dem Erziehungsdienst den Rücken zu kehren und zurück in die Grundschule zu gehen. Auch dieses Ergebnis weist darauf hin, dass es eine Gruppe an TeilnehmerInnen gibt, deren Ziel von Beginn des Qualifizierungsprogramms an die Rückkehr in den Schuldienst war und von denen die Weiterbildung nur als Übergangslösung angesehen wurde. Das zeitüberdauernde Persönlichkeitsmerkmal der Gewissheitsorientierung kennzeichnet diese Gruppe von Personen.

Beeinflusst die intrinsische Motivation die Wahl der Arbeitsstelle?

Im Bereich der intrinsischen Motivation zeigte sich, dass diese bei allen Befragten bei der Tätigkeit in der Kita höher war als bei der Tätigkeit in der Grundschule, sogar bei denjenigen TeilnehmerInnen, die inzwischen wieder in der Grundschule arbeiten. Dies war vor allem auf die Werte im Bereich Druck / Anspannung zurückzuführen, wobei der Druck bei der Arbeit in der Grundschule deutlich höher empfunden wird als der Druck bei der Arbeit in der Kita. Der höhere Druck führt zu einer grö-

ßeren Belastung und damit einhergehend zu einer geringeren intrinsischen Motivation der TeilnehmerInnen bei der Arbeit in der Grundschule. Diejenigen Befragten, die den Druck als besonders groß empfinden, bleiben demnach lieber (bei der Arbeit) im Erziehungsdienst.

II. Berufliches Selbstverständnis

Wie die Einstellung der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms zu Arbeit und Beruf allgemein ist und wie die Befragten über die Unterschiede zwischen der Tätigkeit in Grundschule und Erziehungsdienst denken, sind Aspekte des beruflichen Selbstverständnisses.

Welche berufsbezogenen Überzeugungen (Arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben, Commitment zu Beruf und Arbeitgeber, Selbstwirksamkeit) haben die AbsolventInnen des Qualifizierungsprogramms in Bezug auf die Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte?

Beruf und Arbeit nehmen im Leben der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst nach Familie, Partnerschaft und eigenen Kindern sowie Verwandten und Freunden einen wichtigen Stellenwert ein und werden noch vor dem Bereich Hobbys und Freizeit genannt. Wichtig an ihrer Arbeit ist den Befragten besonders ein respektvoller Umgang, Kollegialität sowie die Sicherheit des Arbeitsplatzes, noch vor der Arbeitszeitgestaltung, den Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten, dem Sinngehalt und der Möglichkeit für Kreativität.

- Die Auswertung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters zeigte, dass die Arbeit im Leben der Grundschul-Rückkehrer einen wichtigeren Stellenwert hat als im Leben der Kita-BleiberInnen. Weiterhin sind die Kita-BleiberInnen mit dem beruflich Erreichten deutlich zufriedener als die GS-RückkehrerInnen und sie sind auch mit ihrer gesamten Lebenssituation zufriedener als die GS-RückkehrerInnen. Die Auswertung nach den AVEM-Mustern zeigte, dass besonders viele der jetzt im Erziehungsdienst arbeitenden Grundschullehrkräfte bei der Arbeit in der Grundschule entweder eine Schonungs- oder Schutzhaltung angenommen hatten oder bereits Burnout gefährdet waren. Durch die Arbeit in den Kindertagesstätten konnten diese Risikomuster in eine gesündere Arbeitshaltung umgewandelt werden.
- Im Bereich des Commitments zeigte sich, dass die Bindung an den Arbeitgeber des jeweils aktuell ausgeübten Berufsfeldes höher ist als an das jeweils andere Berufsfeld. GS-RückkehrerInnen denken, dass ihre Wertvorstellungen sehr gut zu denen des Arbeitgebers Grundschule passen, fühlen sich emotional mit ihrem aktuellen Arbeitgeber verbunden und sind stolz darauf, dem Arbeitgeber anzugehören. Umgekehrt ist die Bindung der Kita-BleiberInnen an den Arbeitgeber Kita höher als an den Arbeitgeber Grundschule. Auch beim Commitment an den Beruf zeigt sich, dass eine deutlich höhere Bindung an den jeweils ausgeübten Beruf besteht. So sind beispielsweise Kita-BleiberInnen stolzer darauf, in der Kita zu arbeiten, haben mehr Spaß am Beruf und können sich besser mit der Arbeit im Erziehungsdienst identifizieren als mit dem Beruf der GrundschullehrerIn. Umgekehrt sind die Werte der GS-RückkehrerInnen höher für die Arbeit in der Grundschule als in der Kita. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Bindung sowohl an den Beruf der

GrundschullehrerIn als auch an den Beruf der Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst relativ groß ist und die befragten TeilnehmerInnen sehr an ihrer pädagogischen Arbeit hängen.

- Alle Befragten schätzen sich bei der Arbeit in den Kindertagesstätten selbstwirksamer ein als bei der Arbeit in der Grundschule, obwohl auch diese Werte schon relativ hoch ausfallen.

Welches berufliche Selbstverständnis haben die TeilnehmerInnen nach der Absolvierung des Qualifizierungsprogramms ?

Die Auswertung der verschiedenen Aspekte des beruflichen Selbstverständnisses zeigt, dass es zwei Gruppen von Befragten gibt, die sich ganz klar entweder für die Grundschule oder für den Erziehungsdienst entschieden haben und auch langfristig ihre Zukunft in dem jeweiligen Berufsfeld sehen; eine Entscheidung für den jeweils anderen Beruf ist für sie inzwischen so gut wie ausgeschlossen. Es gibt jedoch auch TeilnehmerInnen, die immer noch "zwischen den Stühlen" stehen und für sich selbst Vor- und Nachteile in beiden Berufsfeldern erkennen. Sie haben sich noch nicht endgültig für ein Berufsfeld entschieden und lassen sich die Option eines Wechsels offen.

In welchen Bereichen unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen der beiden Tätigkeitsfelder Grundschule und Kindertagesstätte?

Die Vorteile der Arbeit im Erziehungsdienst werden darin gesehen, dass die ErzieherInnen mehr auf die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder eingehen können und der Umgang mit den Kindern auf einer persönlicheren Ebene stattfinden kann. Außerdem orientiert sich die Arbeit in den Kindertagesstätten an den Ressourcen der Kinder und nicht an den Fehlern. Für viele Befragte ist es sehr wichtig, ihren Einsatzort selbst aussuchen zu können, dies ist jedoch bei der Tätigkeit im Schuldienst nur bedingt möglich. Die Arbeitszeit ist bei der Tätigkeit im Erziehungsdienst genauer geregelt als bei der Arbeit in der Grundschule; die freie Zeiteinteilung der Vor- und Nachbereitung in der Grundschule wird zwiespältig gesehen, ebenso wie die Möglichkeit, Überstunden zu machen bei der Arbeit in den Kindertagesstätten. Besonders für Frauen mit eigenen kleinen Kindern ist die Möglichkeit der Teilzeitarbeit sehr wichtig. Die Bezahlung im Erziehungsdienst halten alle Befragten für zu gering. Eine Jobgarantie im Erziehungsdienst bzw. bei der Stadt München setzten die Befragten gleich mit der Sicherheit einer lebenslangen Verbeamtung. Der Vorteil einer Tätigkeit im Erziehungsdienst liegt jedoch bei der freien Wahl des Arbeitsplatzes - sowohl des Einsatzbereichs (Krippe, Kindergarten, Hort, andere pädagogische Einrichtung) als auch des Einsatzortes. Während bei der Arbeit in der Grundschule eher Zeitmangel herrscht, stellt bei der Arbeit in den Kindertagesstätten der Personalmangel eine Belastung dar. Die Elternarbeit wird in den Kindertagesstätten insgesamt positiver eingeschätzt als in den Grundschulen: die Befragten sind der Meinung, dass die Eltern einen engeren Kontakt zu den Kita-MitarbeiterInnen haben und dort häufiger über Stärken und Schwächen ihrer Kinder informiert werden. Insgesamt sind 85 % der Befragten mit ihren aktuellen Arbeitsbedingungen (sehr) zufrieden. Die Kooperation im Team bzw. Kollegium und das Verhältnis zur pädagogischen Leitung werden im Folgenden näher beschrieben. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten das Berufsfeld, in dem sie aktuell tätig sind, etwas besser beurteilen als das jeweils andere

Berufsfeld. Die GS-RückkehrerInnen sehen also insgesamt die Arbeit in der Grundschule etwas positiver, die Kita-BleiberInnen die Arbeit in den Kindertagesstätten.

In welchen Bereichen unterscheidet sich die Teamarbeit / Kooperation bei der Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte?

95 % der Befragten sind bei ihrer aktuellen Tätigkeit sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen und dem Team. Grundsätzlich ist die Zusammenarbeit personen- und rahmenbedingungsabhängig. Der Aspekt der Teamarbeit wird zwiespältig gesehen: während sich manche TeilnehmerInnen durch die Zusammenarbeit im Team belastet fühlen, entlastet es andere, wenn sie mit KollegInnen kooperieren und Probleme mit anderen besprechen können.

Insgesamt wird die Kooperation in den Kindertagesstätten als enger beschrieben und als selbstverständlich dargestellt, weil die Zusammenarbeit im Team funktionieren muss; im Vergleich dazu wird die Arbeit in der Grundschule eher als selbstständig und eigenverantwortlich bezeichnet. Hier beschränkt sich die Zusammenarbeit häufig auf den Materialaustausch sowie ein gemeinsames Schreiben von Proben in Parallelklassen. Gespräche über persönliche Probleme finden häufiger mit den KollegInnen in den Kindertagesstätten statt als in der Grundschule. Aufgrund der engeren Zusammenarbeit in den Teams der Kindertagesstätten kommt es hier auch häufiger zu Spannungen und Konflikten als in den Grundschulen. Diejenigen, die in die Grundschule zurückgekehrt sind, sind weniger teamorientiert eingestellt und eher der Meinung, selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich zu sein, während die Befragten, die aus Überzeugung in den Kindertagesstätten geblieben sind, Teamarbeit für sehr wichtig halten.

Wie beurteilen die TeilnehmerInnen die unterschiedliche Leitungsspanne (Hierarchie) in Grundschule und Kindertagesstätte?

Alle Befragten - egal ob Kita-BleiberInnen oder GS-RückkehrerInnen - sind mit ihren aktuellen Vorgesetzten und pädagogischen Leitungen sehr zufrieden. In der Grundschule besteht jedoch ein deutlich größeres Hierarchiegefälle vom Schulrat über den Rektor zu den Lehrern als in den Kindertagesstätten, in denen die Leitung eher als Erzieher-KollegIn mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben gesehen wird.

III. Berufliche Zufriedenheit

Die Beurteilung der beruflichen Zufriedenheit hängt stark von der subjektiven Definition des beruflichen Erfolgs ab. Wie die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" diesen bewerten, wird in der Zusammenfassung der beruflichen Zufriedenheit dargestellt.

Haben die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms beruflichen Erfolg?

Alle Grundschullehrkräfte meinen, durch die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm nun (sehr) gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Dieses erste Kriterium ist bereits sehr wichtig als Prädiktor für den beruflichen Erfolg. Für knapp 90 % der Befragten stellt der Verdienst ein (sehr) wichtiges Kriterium bei der Entscheidung für einen Arbeitsplatz dar, allen Befragten ist zudem die Sicherheit des Arbeitsplatzes (sehr) wichtig. Der Verdienst ist jedoch bei der Tätigkeit in der Kindertagesstätte - wie auch häufig beschrieben wird - deutlich niedriger als in der Grundschule. Dieser Aspekt des beruflichen Erfolgs fällt also negativ aus. Dafür ist die Sicherheit des Arbeitsplatzes - besonders bei der Stadt München - fast ebenso groß wie bei einer Verbeamtung. Außerdem sind die Aufstiegs- und Karriere-möglichkeiten im Erziehungsdienst besser als in der Grundschule. Insgesamt kann also von einem beruflichen Erfolg der TeilnehmerInnen gesprochen werden - egal ob sie in die Grundschule zurück-gekehrt sind oder im Erziehungsdienst geblieben sind.

Sind die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms mit ihrem beruflichen Erfolg zufrieden?

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die berufliche Zufriedenheit und damit einhergehend der subjektive berufliche Erfolg davon abhängt, welchem der drei Typen (siehe Kapitel 4.5) eine Person zuzuordnen ist:

- TeilnehmerInnen, die ihr berufliches Ich auf dem GrundschullehrerInnen-Stuhl sehen, halten sich nur für wirklich beruflich erfolgreich, wenn sie in der Grundschule arbeiten.
- Grundschullehrkräfte, die ihr berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl sehen, schätzen ihren beruflichen Erfolg bei der Arbeit in der Kindertagesstätte als größer ein und wissen, dass sie im Erziehungsbereich durch ihr abgeschlossenes pädagogisches Studium auch sehr gute Aufstiegsmöglichkeiten haben.
- Personen, die zwischen den Stühlen stehen, haben häufig subjektiv festgelegte Kriterien für beruflichen Erfolg, beispielsweise ist ihnen die Work-Life-Balance wichtig, die Arbeitszeit, ein größtmöglicher Verdienst oder die angemessene Entlohnung der Teilzeitbeschäftigung. Diese TeilnehmerInnen sind dann mit ihrem beruflichen Erfolg zufrieden, wenn sie einer Arbeit nachgehen können, die ihren Bedürfnissen in möglichst vielen Belangen entspricht.

Während sich 84 % der GS-RückkehrerInnen heute noch einmal für ein Grundschullehrstudium entscheiden würden, sind es bei den Kita-BleiberInnen nur 29 %, wobei als negative Gründe die Einstellungsbedingungen und die Versetzung sowie die stressigen Arbeitsbedingungen genannt wurden. 95 % der befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst halten den Beruf der Grundschullehrerin für höher angesehen in der Gesellschaft und sind der Meinung, durch die Arbeit in der Kindertagesstätte einen Statusverlust erlitten zu haben; dazu kommt, dass 18 % der Eltern den Befragten eher von der Teilnahme am Qualifizierungsprogramm abgeraten hatten.

Allerdings sind fast alle Befragten mit ihrer aktuellen beruflichen Situation (sehr) zufrieden, lediglich zwei Lehrkräfte, die in die Grundschule zurückgekehrt sind und von der Regierung bisher nicht in ihren Wunschlandkreis versetzt wurden, sind nicht zufrieden.

**Welche Ziele und Pläne haben die TeilnehmerInnen
in Bezug auf ihre berufliche Zukunft?**

Befragt nach den Zukunftsplänen möchten...

... 52 % der Befragten in der Grundschule arbeiten,

... 30 % der Befragten in einer Kindertagesstätte arbeiten,

... 18 % der Befragten einer sonstigen Tätigkeit nachgehen oder in einer anderen pädagogischen Einrichtung arbeiten.

**Hat die berufsbezogene Gesundheit Auswirkungen
auf die berufliche Tätigkeit, die berufliche Zufriedenheit und den beruflichen Erfolg
der TeilnehmerInnen?**

Sowohl die Ergebnisse der Befragung mit Hilfe des ADEM-Inventars als auch die Abfrage der intrinsischen Motivation zeigen in der vorliegenden Arbeit, dass die TeilnehmerInnen bei der Arbeit in der Grundschule einen deutlich größeren Druck von außen verspüren als bei der Tätigkeit in der Kindertagesstätte. In Bezug auf die beruflichen Belastungen werden für die Arbeit in der Grundschule folgende Faktoren genannt:

- Organisation (Schriftwesen, z.B. Lehrplan, Zeugnisse, Korrekturen),
- Umgang mit Schülern und Eltern (Klassengröße, Heterogenität der Leistungen, Disziplinprobleme, Erwartungen der Eltern),
- persönliche Belastungen (Beurteilungs- und Leistungsdruck, z.B. Schulrat).

Die Tätigkeit in der Kindertagesstätte belasteten besonders diese Aspekte:

- Rahmenbedingungen (Bezahlung, Arbeitszeit, körperliche Anstrengung, Lärm, Personalmangel),
- Umgang mit Kindern und Eltern (Umgang mit schwierigen Kindern, allen gerecht zu werden),
- persönliche Belastungen (Unterforderung, Teamarbeit),
- Leitungsposition (Vorgaben des Trägers, Druck von oben).

Bei der Arbeit in der Grundschule fühlten sich die befragten Grundschullehrkräfte besonders durch den Zeitdruck, der unter anderem durch das Schriftwesen, den Lehrplan sowie den Druck der Eltern resultiert, belastet. Einen weiteren Stressfaktor stellt die Beurteilung durch den Rektor bzw. Schulrat dar. Auch die Möglichkeit der Versetzung durch die Regierung wird - im Vergleich zur freien Wahl der Arbeitsstätte im Bereich der Kindertagesstätten - bei der Arbeit in der Grundschule negativ erwähnt. Bei der Tätigkeit im Erziehungsdienst beklagen die TeilnehmerInnen vor allem die Arbeits- und Rahmenbedingungen - allen voran die Bezahlung. Daneben belasten aber auch die körperliche Anstrengung, der Lärm sowie die ständige Erreichbarkeit für die Kinder die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst arbeiten. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass weder die Arbeit in der Grundschule noch die in der Kindertagesstätte als "gesünder" bezeichnet werden kann, sondern dass es auf die jeweiligen Persönlichkeitsmerkmale und Rahmenbedingungen ankommt, wie belastet sich eine Person in und durch ihre Arbeit fühlt.

Nutzen die TeilnehmerInnen die Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten durch die Doppelqualifikation?

Es ist davon auszugehen, dass mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen nach einiger Zeit wieder in die Grundschulen zurückgekehrt sind. Vereinzelt wird auch hier die Doppelqualifikation berücksichtigt und die TeilnehmerInnen werden ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt bzw. können diese als Fortbildung angeben. Jedoch nehmen Schulämter und Rektoren nur wenig Notiz von dem nicht offiziell über die Regierung angebotenen Qualifizierungsprogramm, das dadurch auch nicht direkt zu einem beruflichen Aufstieg führt. Einige TeilnehmerInnen, die in den Kindertagesstätten arbeiten, sind allerdings bereits nach kurzer Zeit in der Karriereleiter aufgestiegen und arbeiten als stellvertretende Einrichtungsleitung oder leiten selbst eine Kindertagesstätte. Dieser schnelle Aufstieg wurde ihnen nur durch das vorausgegangene Studium sowie die Weiterqualifikation für den Erziehungsdienst ermöglicht.

5.2. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Forschungsstudie lassen sich fünf zentrale Themen ableiten:

- **Arbeitseinstellung:**
Sicherheitsorientierung vs. Gesundheitsorientierung (Kapitel 5.2.1)
- **Zusammenarbeit:**
Teamorientierung vs. Eigenverantwortlichkeit (Kapitel 5.2.2)
- **Bedeutung der Rahmenbedingungen:**
Verdienstorientierung vs. Spaß am Beruf (Kapitel 5.2.3)
- **Blick auf das Kind:**
Ressourcenorientierung vs. Fehlersuche (Kapitel 5.2.4)
- **Hierarchie:**
Beurteilungsdruck vs. Unterforderung (Kapitel 5.2.5)

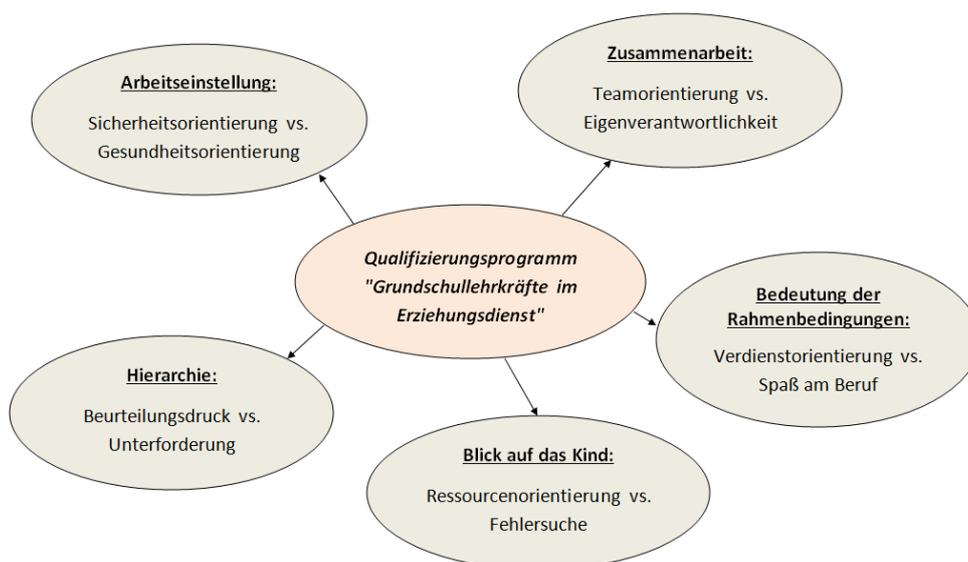


Abb. 85: Zentrale Ergebnisse der Arbeit (eigene Übersicht)

5.2.1. Arbeitseinstellung: Sicherheitsorientierung vs. Gesundheitsorientierung

Ein wichtiger Bereich, in dem sich die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschul-Lehrkräfte im Erziehungsdienst" unterscheiden, ist die Arbeitseinstellung. Wie bei der Auswertung der Ergebnisse beschrieben, hängt diese auch von der Gewissheits- bzw. Ungewissheitsorientierung ab, die ein überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal ist, aber auch von der jeweiligen intrinsischen Motivation. Gewissheitsorientierte Personen sind demnach eher sicherheitsorientiert und bevorzugen aufgrund der Möglichkeit der Verbeamtung auf Lebenszeit die Arbeit in der Grundschule. Das Erreichen des Beamtenstatus ist für die sicherheitsorientierten TeilnehmerInnen ein sehr wichtiges Lebensziel, für das sie mit großer Ausdauer kämpfen, wie folgende Aussage zeigt:

"Ich fang' mal mit rechts an, mit der Verbeamtung. Das war einfach eine riesen große Erleichterung. Also das ist... ja, das Klischee stimmt, das ist eine Sicherheit, die man hat, über die ich sehr froh bin. Die, für mich jetzt persönlich zumindest, hart erkämpft war... und, ja, mit großer Erleichterung verbunden." (F, Z. 157 ff.)

Anderen TeilnehmerInnen ist diese Sicherheit eher unwichtig, für sie steht die Freude am Beruf bzw. die berufsbezogene Gesundheit im Vordergrund. Im Gegensatz zur Sicherheitsorientierung steht also die Gesundheitsorientierung. Während die Arbeit in den Kindertagesstätten - besonders in den Kinderkrippen - als körperlich deutlich anstrengender angesehen wird, empfinden die TeilnehmerInnen den psychischen Druck in der Grundschule als deutlich belastender als im Erziehungsdienst:

"Was den Druck angeht: Druck fand ich in der Grundschule viel, viel schlimmer, weil da einfach, da ist da: Du musst, du musst, du musst, du musst, des müssen die Kinder ja Ende des Schuljahres können. Des haben wir in der Krippe halt überhaupt nicht." (C. Z. 242 ff.)

Dieser Druck resultiert teilweise auch aus der Beurteilungssituation (siehe Kapitel 5.2.5), die wiederum eng mit der Verbeamtung zusammenhängt und damit wieder auf die Sicherheitsorientierung zurückzuführen ist.

5.2.2. Zusammenarbeit: Teamorientierung vs. Eigenverantwortlichkeit

Ein weiterer Punkt, in dem sich die Einstellung der TeilnehmerInnen unterscheidet, ist die Zusammenarbeit. Grundsätzlich hängt die Art und Intensität der Kooperation von der jeweiligen Einrichtung und vom jeweiligen Team ab:

"Sehr, sehr schulabhängig. Sehr teamabhängig." (D, Z. 204)

Während sich die Zusammenarbeit in der Grundschule häufig auf stoffliche Absprachen, das Austauschen von Arbeitsblättern sowie das gemeinsame Schreiben von Probearbeiten beschränkt, müssen in den Kindertagesstätten auch pädagogische Absprachen über die Arbeit in der Gruppe getroffen werden. Die Zusammenarbeit in den Teams der Kindertagesstätten wird insgesamt als enger und persönlicher beschrieben als in den Kollegien der Grundschulen.

"Der kleine Unterschied ist, als Lehrer kann ich alleine arbeiten, es wird zwar empfohlen Teamarbeit zu machen, aber ich muss es nicht, das heißt, ich kann ganz bewusst sagen: Ich komm' mit keinem hier aus, ich mach' meinen Jahrgang und dann war's das. Wenn ich natürlich jemanden in der Gruppe habe, den ich nicht leiden kann, ist es ein Problem. Und das kann man eben nicht so einfach loswerden." (D, Z. 454 ff.)

"Des sind zwei unterschiedliche Wörter. Des ist im Kindergarten ist es ein Team und in der Arbeit ist es ein Kollegium, die treff' ich in der Schule, aber sonst muss ich mit denen nichts zu tun haben. So in der Art kann man des erklären." (H, Z. 106 ff.)

Die unterschiedliche Art von Teamarbeit ist ein wichtiger Aspekt, den die Grundschullehrkräfte bei der Arbeit im Erziehungsdienst erst lernen mussten.

"Also das ist das, was du in der Kita eigentlich gleich lernst, oder ich zumindest in meinem Erfahrung... in meiner Erfahrung ... dass man hier in der Kita einfach viel mehr im Team zusammenarbeitet und auch, es bleibt einem gar nichts anderes übrig. Weil eben grade wenn man teiloffenes Haus auch hat, man muss sich austauschen." (E, Z. 277 ff.)

Das eigenverantwortliche Arbeiten in der Grundschule wird von einigen Befragten sinnbildlich über die geschlossene Türe beschrieben, wohingegen in den Kindertagesstätten von offenen Häusern gesprochen wird. Insgesamt gibt es Personen, die ein teamorientiertes Arbeiten bevorzugen und andere, die lieber eigenverantwortlich arbeiten.

"Ich seh' mich eher auf der Seite "Teamarbeit sollte meiner Meinung nach nicht zu wichtig angesehen werden. Ich bin selbst für erfolgreiches Arbeiten verantwortlich." Weil ich jemand bin, der einfach gerne auch für sich selber vor sich hinwurschtelt und nicht immer alles mit jedem abspricht." (B, Z. 133 ff.)

Durch eine grundsätzlich offene Einstellung für die Arbeit in der Kindertagesstätte schafften es die Grundschullehrkräfte schnell, sich in die Kita-Teams zu integrieren und ihre besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen.

5.2.3. Bedeutung der Rahmenbedingungen: Verdienstorien- tierung vs. Spaß am Beruf

Auch die Rahmenbedingungen spielen eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für ein Berufsfeld. Der Verdienst, von dem auch das berufliche Prestige und der Status abhängen, ist bei ErzieherInnen etwas niedriger als bei verbeamteten Grundschullehrkräften. Dafür sind die Aufstiegsmöglichkeiten für die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst besser als in der Grundschule. Obwohl sich alle TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms dieser Tatsache bewusst sind, entscheiden sich einige bewusst gegen die Tätigkeit in der Grundschule und für den Erziehungsdienst.

"War die Bezahlung jemals ein Thema? Ja, also ich sag' mal so, man ärgert sich schon vielleicht ab und zu, wenn man das dann so sieht, denkt man sich: Ja, muss jetzt eigentlich auch nicht sein, dass das so unterschiedlich ist, aber ist für mich jetzt nicht ausschlaggebend." (J, Z. 172 ff.)

Da manche TeilnehmerInnen aufgrund der Betreuung der eigenen Kinder nur in Teilzeit arbeiten, erscheint die Arbeit in der Grundschule jedoch im Hinblick auf die Bezahlung der Teilzeitarbeit lukrativer als im Erziehungsdienst.

"Jetzt ist es so, mit nur noch Teilzeit ist die Entscheidung im Moment wirklich: Ich geh' in die Schule, weil ich halt mit, ich hab' jetzt im Moment 10 Stunden, klar da hängt natürlich noch Vorbereitung und alles mit dran, und krieg' knapp 1000 € raus. Des würd' ich im Kindergarten wahrscheinlich für das Doppelte bekommen.(...) Deswegen spielt das leider - und ich muss wirklich für mich leider sagen - wirklich eine Rolle. Weil wenn die Bezahlung im Kindergarten besser wäre, würde ich definitiv im Kindergarten arbeiten und zwar besser heute als morgen." (H, Z. 212 ff.)

Legen die Befragten also Wert auf den Verdienst, so ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie wieder in der Grundschule arbeiten. Ist den TeilnehmerInnen jedoch der Spaß und die Freude am Beruf wichtig, so entscheiden sie sich häufig für eine Tätigkeit in einer Kindertagesstätte.

"Und einfach dieses... zu sehen wie da einfach, was in den Kindern vorgeht, wie die lernen, wie die arbeiten oder wie die zu... wie sich die ihr Weltbild aufbauen, find' ich einfach sehr viel interessanter oder für mich einfach bereichernder zu sehen, wie die das machen, wie ich die dabei unterstützen kann, als nach Buch Stoff zu vermitteln. Einem chaotischen Haufen, der eigentlich nicht hört." (H, Z. 58 ff.)

Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen unterscheiden sich die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" also dadurch, welche Bedeutung der Verdienst und welche Rolle der Spaß an der Arbeit bei ihrer Entscheidung für eines der beiden Berufsfelder spielt.

5.2.4. Blick auf das Kind: Ressourcenorientierung vs. Fehler-suche

Ein Aspekt unterscheidet sich grundlegend zwischen der Tätigkeit in Grundschule und im Erziehungsdienst: der Blick auf das Kind. So beschreiben einige TeilnehmerInnen, dass sie zu Beginn ihrer Arbeit im Erziehungsdienst erst lernen mussten, von den Bedürfnissen der Kinder auszugehen und die Gründe der Verhaltensweisen zu analysieren.

"Des ist halt des, was ich hier in der Kita auch gelernt hab' wirklich. Dass du sagst: Nicht nur schauen, was kann das Kind? Sondern was hat das Kind für Bedürfnisse? Warum verhält sich's denn so? Also warum tobt der irgendwie immer? Und was braucht der, damit es ihm besser geht? Ja, nicht damit's uns besser geht, sondern damit es dem Kind besser geht... Und wenn's dem besser geht, tobt er auch nicht so und dann geht's uns auch wieder besser. Des ist eine ganz andere Herangehensweise." (E, Z. 597 ff.)

Das Vorgehen im bayerischen Schulsystem wird als fehlerorientiert bezeichnet - durch die Analyse und das Anstreichen von Fehlern und falsch gelösten Aufgaben wird versucht, fehlendes Wissen zu vermitteln und so die Lernziele zu erreichen. Dieses Vorgehen sagt vielen Befragten nicht zu.

"Naja, ich dachte immer ich fang wieder an, und dann sah ich, was meine Kinder in der Schule machten und ich dachte: Ne. (...). Gefällt mir überhaupt nicht, da seh' ich mich gar nicht. Und erstens denke ich hat Grundschule sich sehr verändert und zweitens hat sich... ja, also meine Vorstellungen vom bayerischen Schulsystem, was sich anscheinend nicht sehr geändert hat, ja, bestätigt." (A, Z. 36 ff.)

Bei der Arbeit in den Kindertagesstätten steht im Gegensatz dazu die Ressourcenorientierung im Vordergrund.

"Und hat mir da wirklich auch geholfen, rein zu finden in diese ganz andere Sichtweise. Also als Lehrerin bist du halt doch auch gepolt auf: Das Kind muss das und das können. Und in der Kita hieß es plötzlich: Ressourcensonne! Das kann das Kind alles! Und da braucht's noch ein bisschen Förderung... Und des ist halt schon ein Riesenunterschied wie man so auf das Kind blickt, gell?" (E, Z. 299 ff.)

Mit dem Ausgehen von den Ressourcen des Kindes und der darauf aufbauenden Vermittlung von Lerninhalten können sich die Befragten sehr viel öfter identifizieren.

5.2.5. Hierarchie: Beurteilungsdruck vs. Unterforderung

Einen letzten wichtigen Unterschied stellt die Hierarchie dar. Während die Leitungsspanne in der Grundschule vom Schulrat über den Rektor bis zum einzelnen Lehrer als relativ groß beschrieben wird und ein deutliches Hierarchiegefälle herrscht, wird die Einrichtungsleitung in den Kindertagesstätten häufig als KollegIn mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben angesehen.

"Ich würde sagen theoretisch ja, es gibt einen Unterschied. Ähm... Im Hort ist es mit der Leitung schon sehr, sehr kollegial und sehr eng, fast auf einer Ebene, da gibt es nicht so dieses Hierarchiegefälle." (B, Z. 80 ff.)

"Der Rektor hat zwar auch zu mir gesagt gehabt, ich darf ihn duzen, aber des war einfach für mich eine riesen Überwindung. Aber des war ganz was anderes. Ein Rektor hat irgendwie noch eine ganz eine andere Stellung als eine Leitung. Bei der Leitung sind wir per du, es ist zwar auch immer noch so, dass man weiß: Sie ist die Vorgesetzte. Aber man diskutiert oder man spricht anders mit ihnen. (...) Und der Rektor, wenn der gesagt hat: Das ist so. Dann war es halt einfach so." (C, Z. 124 ff.)

Da die Beurteilung sowohl in der Prüfungssituation als auch beim Besuch des Schulrats entscheidend für die Note und damit die Verbeamtung ist, wird dieser Beurteilungsdruck bei der Arbeit in der Grundschule von vielen TeilnehmerInnen als sehr belastend empfunden.

"Vor dem Schulratsbesuch hatte ich so eine Angst, davon hängt die Verbeamtung ab. Und wie soll man einen unangekündigten... also wie soll man immer so vorbereitet sein, dass man einen unangekündigten Besuch locker flockig erledigen kann in einer Vorzeigestunde, das... Boah, ja, da krieg' ich heute noch Schweißausbrüche. (...) Das ist einfach furchtbar... Und diese Beurteilungssituation gab's im Kindergarten nicht, sondern die hat ja... die Leitung hat ständig gesehen, wie ich arbeite. Oder wenn sie am Zimmer vorbei ging hat sie es gehört und mitbekommen und mich erlebt, das war ganz anders. Da musste man nicht extra kommen, sich reinsetzen und mich mit Brille und Bleistift kontrollieren. Das ist ein ganz anderes Gefühl." (F, Z. 358 ff.)

Neben der Beurteilungssituation erleben einige Grundschullehrkräfte auch durch das Schriftwesen und den Lehrplan eine gewisse Kontrolle von außen. Im Gegensatz dazu fühlten sich manche TeilnehmerInnen bei der Arbeit im Erziehungsdienst unterfordert:

"Ich hab' hier hingeschrieben beim Hort "Unterforderung". Des war für mich anstrengend, oft vormittags dazusitzen und nicht so wirklich zu wissen, was denn jetzt so zu tun und dann hab' ich in meiner Not Perlen nach Farbe sortiert und kam mir einfach so nutzlos, so hilflos vor." (B, Z. 246 ff.)

Die Grundschullehrkräfte, die im Erziehungsdienst zusätzlich noch andere Aufgaben, beispielsweise eine Leitungsfunktion, übernommen haben, fühlen sich von ihrer Tätigkeit nicht mehr unterfordert sondern sind froh, auch noch Arbeitszeit im Gruppendienst verbringen zu können.

"Ja, also hier bin ich... hier ist es eher so, dass wir wirklich froh sind, wenn wir mal Zeit haben mit den Kindern zu spielen. Uns mal hinzusetzen und mit den Kindern wirklich... oder einfach nicht nur zu spielen sondern einfach nur Zeit mit denen zu verbringen. Wobei es geht ja dann nicht ums Spielen sondern um ... ne? Die Einzelsituation, sich zu unterhalten und so... als Deckmantel des Spiels." (G, Z. 520 ff.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Hierarchieebenen in der Grundschule stärker ausgeprägt sind und von den TeilnehmerInnen auch so empfunden werden. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Beurteilungssituation.

5.3. Vergleich der empirischen Ergebnisse mit der relevanten Forschungsliteratur

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit verschiedenen, im Theorie- teil vorgestellten Forschungsstudien verglichen.

Berufsbiografie und berufsbezogene Ziele und Motive

Rothland (2014, S. 357) vergleicht verschiedene Studien über Berufswahlmotive von Lehramtsstu- denten miteinander. Wie aus dem folgenden Ausschnitt ersichtlich, ist der Hauptgrund für die Auf- nahme eines Lehramtsstudiums die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen:

	Osterreich 1987	Terhart u.a. 1994	Ulich 2004	Herzog u.a. 2007	Foerster 2008	Nieskens 2009
1.	Weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin.	Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollte.	Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	Freude an Kindern und Jugendlichen	Freude am Zusammensein mit Kindern	Mit Kindern, Menschen zu arbeiten
2.	Weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat.	Weil ich die Tätigkeit für abwechslungsreich und vielseitig hielt.	Tätigkeitsbezogene Motive, z.B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit	Zusammenarbeit mit anderen Menschen	Positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern	Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen
3.	Weil die Tätigkeit als Lehrer interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist.	Weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weitergeben wollte.	Eigene Erfahrungen - jeweils positiv/negativ - mit Kindern, Schule, Lehrern, Eltern als Lehrer und Praktika	Abwechslungsreichtum der Aufgaben	Interesse am Unterrichten	Beamtenstatus, Ferien, Verdienst
4.	Weil ich gerne Wissen in meinem Wahlfach vermitteln möchte.	Weil ich glaubte, man sei als Lehrer bzw. Lehrerin in der konkreten beruflichen Arbeit weitgehend autonom.	die Antizipation positiver Folgen für die eigene Person, z.B. Lebensfreude durch Kinder	Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit	Interesse am Erziehen	Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung, Abwechslung, Lernen können
5.	Weil ich in meiner Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht habe und es besser machen möchte.	Weil ich glaubte, in diesem Beruf familiäre und berufliche Aufgaben gut miteinander verbinden zu können.	Extrinsische Motive: Einteilung der Arbeitszeit, lange Ferien, Beamtenstatus/ Arbeitsplatzsicherheit, gutes Gehalt	Gute Allgemeinbildung	Vielseitigkeit des Lehrerberufs	Interesse am Beruf, am Fach

Abb. 86: Vergleich von Studien zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudenten nach Rothland (2014, S. 357)

In der vorliegenden Studie nannten die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst folgende Berufswahlmotive:

- Wunsch, mit Kindern / Jugendlichen zu arbeiten (70 %)
- gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf (47,5 %)
- Freude an der Vermittlung von Wissen (30 %)
- gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern / Jugendlichen (27,5 %)
- selbstständige und abwechslungsreiche Tätigkeit (20 %)

Diese decken sich weitgehend mit den Motiven der beschriebenen Studien, auch hier war der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, der Hauptgrund für die Aufnahme des Grundschullehramtsstudiums. Auffällig ist jedoch der Aspekt der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, der hier bereits an zweiter Stelle genannt wird, in den übrigen Studien jedoch deutlich weiter hinten folgt. Dies liegt vermutlich am Alter der TeilnehmerInnen, die sich mit durchschnittlich 31 Jahren in der Familien Gründungsphase befinden und diesem Bereich deshalb einen hohen Stellenwert beimessen.

Der DGB-Index definiert "Gute Arbeit" über die drei zentralen Bereiche der entwicklungsförderlichen Ressourcen (Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten, Anerkennung und soziale Einbindung bzw. Sicherheit, kreative Potenziale, ausgewogene Abforderung der vorhandenen Qualifikationen und Fähigkeiten), potenziell negative Belastungen sowie Einkommen und berufliche Zukunftssicherheit (vgl. DGB-Index Gute Arbeit, 2015, S. 8). Auch in der Studie über das professionelle Selbst- und Fremdbild von ErzieherInnen wurde nach der Bedeutung verschiedener Lebensbereiche im persönlichen Wertespektrum gefragt, wobei sich ebenfalls zeigte, dass den befragten niedersächsischen und brandenburgischen ErzieherInnen Partnerschaft und eigene Kinder, Verwandte und Freunde am wichtigsten im Leben sind (vgl. Kahle, 2000, S. 82); auch im Leben der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst spielt die engere und weitere Familie die wichtigste Rolle. Beruf und Arbeit folgen in der Vergleichsstudie jedoch - umgekehrt wie in der vorliegenden Studie über die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst - in der Rangfolge erst nach Erholung und Entspannung sowie Hobbys und Freizeit. Die ErzieherInnen scheinen der Arbeit also keine so große Bedeutung beizumessen, wie es auch beim Vergleich der beiden Arbeitsfelder durch die GrundschullehrerInnen im Erziehungsdienst den Anschein macht. Während die Sicherheit des Arbeitsplatzes für die ErzieherInnen in der Studie von Kahle (vgl. Kahle, 2000, S. 87) und auch für die im DGB-Index "Gute Arbeit" befragten ErzieherInnen und LehrerInnen (vgl. DGB-Index Gute Arbeit, 2015, S. 5) der wichtigste Berufswert ist, bewerten die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst - und hier besonders diejenigen, die ihr berufliches Ich auf dem ErzieherInnen-Stuhl sehen - diesen Aspekt als eher unwichtig. Für die Bewertung dieses Bereiches ist natürlich die arbeitsmarktpolitische Lage entscheidend; so wissen die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst natürlich alle, dass in Bayern aktuell Erzieher gesucht werden und sie mit ihrer Doppelqualifikation fast überall eine Stelle finden werden. Der Stellenwert, den Beruf und Arbeit im allgemeinen Wertespektrum der Befragten einnehmen sowie die persönlichen Einstellungen, äußeren Einflüsse und beruflichen Wertvorstellungen beeinflussen auch in großem Maße die berufliche Zukunftsperspektive (vgl. Kahle, 2000, S. 125). Die Bewältigung von optimalen Herausforderungen führt zum Kompetenzerleben und vermeidet beruflich empfundene Belastungen. In der AQUA-Studie gaben 25 % der befragten ErzieherInnen an, in ihrer Arbeit optimal gefordert zu sein, 60 % fühlten sich überfordert (vgl. AQUA-Studie, 2014, S. 85). Im Vergleich dazu fühlen sich 82,5 % der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst bei ihrer aktuellen Tätigkeit optimal gefordert, 5 % der in die Grundschule zurückgekehrten GrundschullehrerInnen fühlen sich eher überfordert und 12,5 % der im Erziehungsdienst gebliebenen GrundschullehrerInnen eher unterfordert. Dieses Gefühl der Unterforderung ist nicht mehr festzustellen, wenn die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst zusätzlich eine besondere Aufgabe - beispielsweise die (stellvertretende) Einrichtungsleitung - übernehmen.

AVEM Bereiche - Vergleich mit AVEM-Werten

Im Vergleich zu den befragten Grundschullehrkräften erreichen die deutschen LehrerInnen bei der AVEM-44 Befragung von Schaarschmidt/Fischer folgende Mittelwerte:

Item	Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst		AVEM
	für GS	für Kita	
1. Subjektive Bedeutung der Arbeit	10.4	10.2	11.1
2. Beruflicher Ehrgeiz	10.1	11.8	11.4
3. Verausgabungsbereitschaft	13.1	11.3	13.0
4. Perfektionsstreben	13.6	13.3	14.5
5. Distanzierungsfähigkeit	10.8	14.1	10.8
6. Resignationstendenz bei Misserfolg	10.7	9.5	11.2
7. Offensive Problembewältigung	12.3	13.1	13.6
8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	13.4	14.7	12.6
9. Erfolgserleben im Beruf	10.8	14.3	14.9
10. Lebenszufriedenheit	13.5	15.8	15.3
11. Erleben sozialer Unterstützung	15.5	15.6	15.7

Tab. 57: Vergleich der Ergebnisse mit den AVEM-Werten (eigene Darstellung im Vergleich mit AVEM, 2008, S. 101)

Viele Ergebnisse der Studie decken sich mit den Ergebnissen von Schaarschmidt und Fischer. In vier Bereichen unterscheiden sich die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst jedoch in jeweils einem Bereich von den in der Potsdamer Lehrerstudie befragten Personen:

- Die Verausgabungsbereitschaft, also die Bereitschaft die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen, war bei den befragten Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst während ihrer Arbeit in den Kindertagesstätten deutlich niedriger als bei der Arbeit in der Grundschule und auch als bei den Ergebnissen von Schaarschmidt und Fischer (11.3 für Kita ↔ 13.1 GS und 13.0 Schaarschmidt/Fischer). Die Grundschullehrkräfte investierten also weniger Kraft bei der Arbeit in der Kita als bei der Arbeit in der Grundschule.
- Die Distanzierungsfähigkeit, also die Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit, war bei der Tätigkeit in der Kita deutlich höher als bei der Tätigkeit in der Grundschule und als bei den Ergebnissen von Schaarschmidt/Fischer (14.1 für Kita ↔ 10.8 für GS und 10.8 Schaarschmidt/Fischer). Die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst konnten sich also von der Arbeit in der Kita deutlich besser erholen und fühlten sich weniger unter Druck als bei der Arbeit in der Grundschule. Dieses Ergebnis bestätigt auch die Auswertung der intrinsischen Motivation.
- Das Erfolgserleben im Beruf, also die Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten, ist für den Bereich der Grundschule deutlich niedriger als für die Kindertagesstätten und die Ergebnisse von Schaarschmidt/Fischer (10.8 für GS ↔ 14.3 für Kita und 14.9 Schaarschmidt/Fischer). Die Grund-

schullehrkräfte sind mit dem, was sie in der Grundschule erreicht haben, weniger zufrieden als mit dem in den Kindertagesstätten. Dies hängt natürlich auch eng damit zusammen, dass alle TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms zunächst nicht in den staatlichen Schuldienst eingestellt wurden und so den Frust der Arbeitslosigkeit erlebten.

- Die Lebenszufriedenheit allgemein, also die Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation, ist bei der Arbeit in der Grundschule deutlich niedriger als bei der Arbeit in der Kita und als bei den Ergebnissen der Studie von Schaarschmidt/Fischer (13.5 für GS ↔ 15.8 für Kita und 15.3 Schaarschmidt/Fischer). Die Tätigkeit in den Kindertagesstätten führt also zu einer größeren Lebenszufriedenheit als die Tätigkeit in der Grundschule, womöglich aufgrund einer entspannteren Arbeitsatmosphäre.

Beim Vergleich dieser Ergebnisse muss darauf hingewiesen werden, dass die TeilnehmerInnen der vorliegenden Umfrage aufgrund des Fragebogensumfangs für jeden der 11 Bereiche nur drei der vorgeschlagenen vier Items des Verfahrens bearbeiteten; so könnten leichte Ungenauigkeiten in den Ergebnissen aufgetreten sein. Dafür wurden die Items jeweils gedoppelt - also die Aussagen einmal für die Arbeit in der Grundschule und einmal für die Kindertagesstätte bewertet.

COMMIT

Das berufliche Commitment, also die Bindung an Arbeitgeber und Beruf, ist ein sehr wichtiges Element im Arbeitsleben und hängt mit vielen anderen Variablen zusammen. "Felfe schlug vor allem vor, die Forschungen zu Commitment, Engagements und der Zufriedenheit auf den Bereich der sozialen und pädagogischen Bereiche auszudehnen. Er geht davon aus, dass bei diesen stark belasteten Berufsgruppen Commitment eine Voraussetzung für ihr hohes Engagement ist." (AQUA-Studie, 2014, S. 123) Sowohl Felfe (2008) als auch die AQUA-Studie bestätigen den Zusammenhang zwischen guten Arbeitsbedingungen und Commitment (vgl. AQUA-Studie, 2014, S. 123).

Item	Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst		AQUA-Studie (M)
	für GS	für Kita	
Commitment Arbeitgeber	3,2	3,9	3,5
Commitment Beruf	4,0	4,2	4,2

Tab. 58: Vergleich der Ergebnisse mit den COMMIT-Werten (eigene Darstellung im Vergleich mit AQUA, 2014, S. 123)

Wie aus der Tabelle ersichtlich, ist die Bindung der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst an den Arbeitgeber Grundschule etwas niedriger, die an den Arbeitgeber Kindertagesstätte etwas höher als die in der AQUA-Studie festgestellte Bindung der befragten ErzieherInnen. Die Ergebnisse zum Commitment an den Beruf decken sich sowohl für die Arbeit in der Grundschule als auch für die Arbeit im Erziehungsdienst mit denen der AQUA-Studie. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit die hohe Verbundenheit mit der pädagogischen Arbeit, die auch schon in der AQUA-Studie festgestellt wurde.

Selbstwirksamkeit

Die Vergleichsergebnisse von Schwarzer/Schmitz (1999) der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala (WirkLehr) stammen aus dem bundesweiten Modellversuch Verbund Selbstwirksamer Schulen. Selbstwirksame Lehrer sind demnach eher gewohnt, einen Teil ihrer Freizeit für zusätzliches Engagement zu opfern als weniger selbstwirksame Lehrer. So lässt sich aufgrund der Selbstwirksamkeitserwartung auch die Entstehung von Burnout relativ gut vorhersagen (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 2 f.).

Item	Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst		WirkLehr Schwarzer/Schmitz
	für GS	für Kita	
1. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	3.8	4.1	2.5
2. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	3.5	4.0	3.1
3. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	4.2	4.4	3.2
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	3.6	4.4	2.9
5. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	3.5	4.0	3.0
6. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	3.7	4.0	3.0
7. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (- umgepolt -)	3.5	3.8	2.8
8. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	3.0	3.8	3.1
9. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.	4.1	4.4	3.0
10. Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	2.5	3.5	2.6

Tab. 59: Vergleich der Ergebnisse mit den Selbstwirksamkeits-Werten (eigene Darstellung im Vergleich mit Schwarzer, 1999, S. 2)

Wie bereits oben beschrieben sind die Werte der Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst für die Arbeit in den Kindertagesstätten durchgängig höher als für die Arbeit in der Grundschule, die TeilnehmerInnen schätzen sich also bei ihrer Arbeit in den Kindertagesstätten selbstwirksamer ein und

sind der Meinung, dort mit ihrer Arbeit mehr bewirken zu können als in den Grundschulen. Der Vergleich mit den Ergebnissen der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala von Schwarzer/Schmitz zeigt nun, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sogar für den Bereich der Grundschule fast alle über denen der Vergleichsstudie liegen. Die Unterschiede könnten eventuell in der Zusammensetzung der befragten Gruppen liegen, da die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst insgesamt durchschnittlich 31 Jahre alt sind und nur aus dem Bereich der Grundschule kommen; im Gegensatz dazu bezog sich die Befragung von Schwarzer und Schmitz auf gemischte Altersgruppen und Lehrer verschiedener Schularten. Vier Ergebnisse fallen besonders deutlich aus:

- Die Motivation von problematischen Kindern bzw. die Vermittlung von Stoff an problematische Schüler: Die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst meinen, bei der Arbeit in den Kindertagesstätten die Kinder besser motivieren und ihnen etwas vermitteln zu können als bei der Arbeit in der Grundschule und in der Vergleichsstudie von Schwarzer/Schmitz (4.1 für Kita ↔ 3.8 für GS und 2.5 Schwarzer/Schmitz).
- Mit problematischen Kindern in Kontakt zu kommen: Auch in diesem Bereich fällt es den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst bei der Tätigkeit in den Kindertagesstätten leichter, mit problematischen Kindern in guten Kontakt zu kommen als in der Grundschule und als den Lehrkräften der Vergleichsstudie (4.4 für Kita ↔ 4.2 für GS und 3.2 Schwarzer/Schmitz).
- Das Einstellen auf individuelle Probleme der Kinder und Schüler in Zukunft: Die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst meinen, sich in Zukunft bei der Arbeit in den Kindertagesstätten besser auf individuelle Probleme der Kinder einstellen zu können als bei der Arbeit in der Grundschule und als die Lehrer der Vergleichsstudie (4.4 für Kita ↔ 3.6 für GS und 2.9 Schwarzer/Schmitz).
- Die Kinder für neue Projekte zu begeistern: Den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst fällt es leichter, die Kinder in den Kindertagesstätten für neue Projekte zu begeistern als in der Grundschule und als es den Lehrern der Vergleichsstudie fällt (4.4 für Kita ↔ 4.1 für GS und 3.0 Schwarzer/Schmitz).

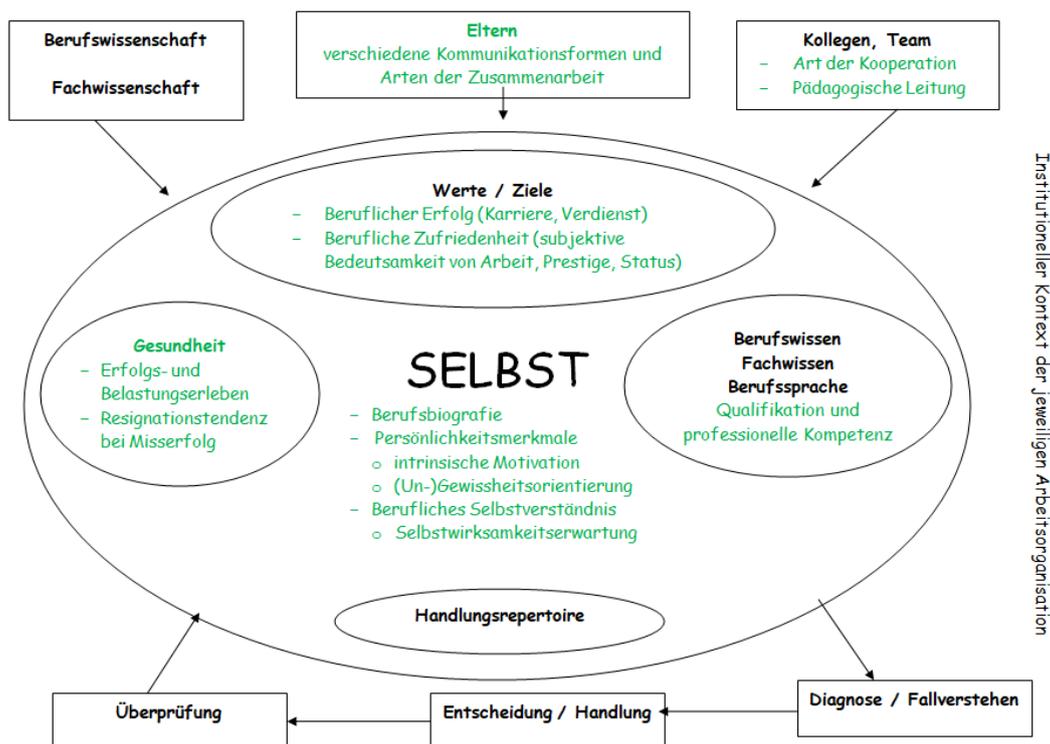
Insgesamt fällt den Grundschullehrkräften im Erziehungsdienst der Umgang mit problematischen Kindern bei der Arbeit in den Kindertagesstätten leichter, da sie der Meinung sind, dass hier der Umgang auf einer persönlicheren Ebene stattfindet und so mehr Zeit für persönliche Gespräche mit den einzelnen Kindern bleibt; auch der geringere Druck von außen - durch Lehrplan und andere Vorgaben - begünstigt das Eingehen auf individuelle Probleme und Schwierigkeiten der Kinder sowie die Durchführung von Projekten.

Arbeitsbedingungen

In der AQUA-Studie wurde festgestellt, dass beruflich belastete Personen deutlich weniger zufrieden sind als ihre weniger belasteten KollegInnen. Auch im Hinblick auf die Burnout-Gefährdung zeigt sich, dass ErzieherInnen, die zur Risikogruppe gezählt werden, sich bedeutend unzufriedener fühlen (vgl. AQUA-Studie, 2014, S. 77). Aus diesem Grund sind die Arbeitsbedingungen ein entscheidender Punkt für die Bedeutung der Arbeitszufriedenheit. In der AQUA-Studie wurde bei den befragten pädagogischen Fachkräften insgesamt eine sehr hohe Arbeitszufriedenheit festgestellt, die einher geht mit

guten Arbeitsbedingungen, wenig erlebten Belastungen, hohem organisationalem und beruflichem Commitment, hohem Arbeitsengagement und viel wahrgenommener Unterstützung durch den Träger. In der Auswertung der vorliegenden Arbeit wurde ebenfalls gezeigt, dass die Zufriedenheit mit den pädagogischen Leitungen groß ist und die Arbeit im Team - besonders im Bereich der Kindertagesstätten - oft problemlos funktioniert. Während der Kontakt zu den Eltern der Kinder bei der Tätigkeit in den Kindertagesstätten enger ist, läuft die Elternarbeit im Bereich der Grundschulen eher formal und geplant ab. Sowohl GrundschullehrerInnen als auch ErzieherInnen sehen sich in ihren Berufen vielfältigen Anforderungen gegenüber. Bei der Tätigkeit in der Grundschule wird besonders der Zeitmangel beklagt, im Bereich der Kindertagesstätten steht eher der Personalmangel im Vordergrund. Im Erziehungsdienst liegt das Hauptproblem und die Hauptbelastung - wie auch bei der AQUA-Studie festgestellt wurde - im Ansehen des Berufes in der Gesellschaft sowie mit der damit einhergehenden zu niedrigen Bezahlung (vgl. AQUA-Studie, 2014, S. 139).

Das Modell des professionellen pädagogischen Handelns von Bauer et al. (1999) wurde im Modell des erweiterten professionellen Selbst (Abb. 16 in dieser Arbeit) folgendermaßen an die Doppelqualifikation der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" adaptiert:



Die Art der Kooperation aufzunehmen erwies sich dabei als besonders nützlich, da die Teamorientierung im Vergleich zum eigenverantwortlichen Arbeiten (Kapitel 5.2.2) ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal der beiden Berufsfelder darstellte. Ein weiterer bedeutsamer Faktor, der in das Modell aufgenommen wurde, war der Gesundheitsaspekt; hier zeigte sich ebenfalls, dass das Belastungserleben einen großen Einfluss auf die Entscheidung für eine Tätigkeit in Grundschule oder Kindertagesstätte hatte. Auch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale wie die Gewissheitsorientierung

erwiesen sich als bedeutsame Prädiktoren für die Berufswahl (Kapitel 5.2.1). Schließlich wirkt sich die gesamte Berufsbiografie - und die darin enthaltenen berufsbiografischen Brüche - auf das berufliche Selbst aus (Kapitel 2.2). Einen solchen biografischen Bruch stellt die Nichteinstellung in den Schuldienst dar, wie in den Kapiteln 2.2.4 und 2.2.5 dargestellt wurde. Die TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" reagierten auf diesen Bruch mit der Teilnahme an der Weiterbildung, von der sie sich eine langfristige Beschäftigungsmöglichkeit in einer pädagogisch verantwortungsvollen Position erhofften. Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, war die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm für alle TeilnehmerInnen zielführend, auch wenn ein Teil der Grundschullehrkräfte wieder in die Grundschule zurückgekehrt ist.

5.4. Kritische Reflexion der Untersuchungsergebnisse aus forschungsmethodischer Sicht

Durch die Fragebogenerhebung in Kombination mit den Interviews konnten alle Forschungsfragen beantwortet werden. Die Ergebnisse sollen jedoch nicht ohne einen Hinweis auf den Geltungsbereich interpretiert werden. Aus forschungsmethodischer Sicht kann angeführt werden, dass die Ausschöpfungsquote von 34,2 % etwas unter der vergleichbarer Studien liegt und so nur bedingt auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann. Dafür sind die Befragten entsprechend der Grundgesamtheit sehr gleichmäßig auf die verschiedenen Kohorten - die Jahrgänge 2011, 2012, 2013 sowie das Geschlecht und Alter der TeilnehmerInnen - verteilt. Zusätzlich wurden 9 Experteninterviews geführt, die die Ergebnisse der Fragebogenerhebung noch detaillierter beleuchten. Auch bei diesen qualitativen Daten aus den Interviews stellt sich die Geltungsfrage; nach Flick kommt einerseits die Frage auf, wie authentisch der einzelne Fall abgebildet und dargestellt wurde und andererseits, inwieweit auch über diesen Fall hinaus verallgemeinerbare und doch darin begründete Strukturen gewonnen werden können (vgl. Flick, 1995, S. 168). Dazu lässt sich festhalten, dass auch bei der Auswahl der InterviewteilerInnen die verschiedenen Kohorten berücksichtigt wurden, sodass die Grundgesamtheit entsprechend abgebildet wird. Heinz spricht in diesem Zusammenhang von exemplarischer Repräsentativität (vgl. Heinz, 1995, S. 370). Ein Interview wurde telefonisch geführt, die übrigen acht Interviews fanden in einer face-to-face-Situation statt. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile: während Mimik und Gestik im Telefoninterview weniger stark zum Tragen kommen, sprechen die Befragten dafür etwas unbefangener und lockerer über ihre - teilweise auch negativen - Erfahrungen, als wenn ihnen eine fremde Person gegenüber sitzt. Andererseits kann im face-to-face-Interview gerade durch die Mimik und Gestik der Interviewerin eine persönlichere Beziehung aufgebaut werden als im Telefoninterview.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit resultieren aus einer selektierten Stichprobe, da die Teilnahme der befragten Personen freiwillig erfolgte und so von einer besonderen Motivation dieser TeilnehmerInnen ausgegangen werden kann. Da die befragten Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst vermutlich ein besonderes Interesse am Qualifizierungsprogramm insgesamt sowie am Fortbestand

der Maßnahme haben, ist die Quote der in die Grundschule zurückgekehrten Grundschullehrkräfte vermutlich etwas höher als es die Ergebnisse für die teilnehmende Gruppe zeigen.

Mit dieser Studie lässt sich nicht definitiv belegen, dass der Kompetenzzuwachs direkt aus der Qualifizierungsmaßnahme resultiert, da die Grundschullehrkräfte in diesem Fall nur nach der erfolgreichen Absolvierung und nicht bereits im Vorfeld befragt wurden. Möglicherweise hatten die TeilnehmerInnen der Maßnahme auch schon vor der Teilnahme andere Ansichten in Bezug auf die Arbeit in Grundschule und Erziehungsdienst als andere Grundschullehrkräfte. Es stellt sich die Frage, ob sich die TeilnehmerInnen jeweils die Tätigkeit aussuchen, an der sie mehr Spaß haben oder meinen sie, an der aktuellen Tätigkeit grundsätzlich mehr Spaß zu haben, weil sie sie jeden Tag ausüben und sich gedanklich gerade nicht mit dem anderen Berufsfeld beschäftigen. Vermutlich tritt hier auch ein Effekt des Eigenschutzes auf, und die aktuelle Tätigkeit wird grundsätzlich positiver gesehen als das andere Berufsfeld, in dem eventuell eine Tätigkeit gerade oder längerfristig aus verschiedenen Gründen sowieso nicht möglich ist. Aufgrund der Retrospektivität der erhobenen Daten können auch Rationalisierungen enthalten sein, die zu Verzerrungen oder Erinnerungsfehlern führten. Mit diesem Problem sehen sich jedoch viele Absolventenstudien konfrontiert. In dieser Arbeit wurden die Ergebnisse deshalb mit anderen Skalenwerten, mit der Theorie oder den Befunden anderer Forschungsarbeiten in Beziehung gesetzt (vgl. auch Lipowsky, 2003, S. 376). Schließlich lässt sich auch nicht sicher sagen, dass die TeilnehmerInnen in der täglichen pädagogischen Praxis tatsächlich so handeln, wie sie es im Fragebogen und in den Interviews beschreiben (vgl. auch Lipowsky, 2014, S. 532).

Besonders schön war es jedoch, zu sehen dass die Interviews bei den TeilnehmerInnen eine Reflexion über ihre eigene Berufsbiografie und die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm bewirkten. So verfasste eine TeilnehmerIn 5 Tage nach dem mit ihr geführten Interview eine Email, in der sie auf einen weiteren, für sie bedeutenden Unterschied zwischen der Arbeit in Kita und Grundschule hinwies, den sie im Gespräch vergessen hatte (J, Z. 526 ff.). Durch das nochmalige Überdenken des Gesprächs zu Hause war ihr dieser Aspekt noch eingefallen. Einige Befragte interessierten sich auch für den weiteren Forschungsverlauf und möchten nach Abschluss der Forschungsarbeit über die Ergebnisse informiert werden.

6. Abschließende Diskussion und mögliche pädagogische Konsequenzen

In diesem Schlusskapitel werden aus den Ergebnissen der Studie mögliche Konsequenzen abgeleitet. Diese werden unter zwei Perspektiven diskutiert: Welche weiterführenden Fragen ergeben sich aus den Ergebnissen dieser Studie für künftige Forschungsarbeiten? Und welche Herausforderungen ergeben sich aus den Ergebnissen der Studie für die künftige Umschulung und Zweitqualifizierung von Lehrkräften?

6.1. Weiterführende Fragen für künftige Forschungsarbeiten

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen wichtige Erkenntnisse über die Berufslaufbahnen und Berufsaussichten der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst". Darüber hinaus kann aus den Ergebnissen auch auf ähnliche Weiterbildungsprogramme sowie auf den Einsatz von Lehrkräften in anderen als den studierten Schularten sowie in Kindertagesstätten geschlussfolgert werden. Trotz der vollständigen Beantwortung der Forschungsfragen ergeben sich Ansätze für künftige Forschungsarbeiten.

So wäre es beispielsweise sinnvoll, eine Verbleibstudie von Lehramtsabsolventen einige Jahre nach dem Ende des Studiums bzw. Referendariats durchzuführen, um aufzuzeigen wie viele Lehrkräfte letztendlich im Schuldienst arbeiten und welche beruflichen Möglichkeiten sich für die nichteingestellten Lehrkräfte ergeben bzw. welche Konsequenzen der Bruch in der Berufsbiografie hatte. Zusätzlich sollte auch festgehalten werden, welche Auswirkungen berufliche Weiterbildungen hierbei haben.

In der vorliegenden Arbeit wurden die unterschiedlichen Arten von Zusammenarbeit und Kooperation nur als eines von vielen Themen bearbeitet. Interessant wäre ein expliziter Vergleich der Kooperationsformen von Kindertagesstätten, Grundschulen und anderen Schularten, wobei ein bedeutender Aspekt die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist und welche Funktion die verschiedenen ausgebildeten Personen - beispielsweise die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst - übernehmen.

In der vorliegenden Studie konnten nur der Verbleib und die pädagogischen Ansichten der TeilnehmerInnen drei, vier bzw. fünf Jahre nach der Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme festgestellt werden. Interessant wäre auch, die TeilnehmerInnen von ähnlichen Qualifizierungsprogrammen bereits vor Beginn der Maßnahme nach ihren beruflichen und pädagogischen Einstellungen und Ansichten zu befragen, um nach Abschluss der Maßnahme Veränderungen erforschen zu können. Hierbei könnte auch noch einmal genauer überprüft werden, inwieweit sich aus der Gewissheitsorientierung und der intrinsischen Motivation der längerfristige Verbleib im neuen Berufsfeld tatsächlich vorhersagen lässt.

Nachdem immer wieder versucht wird, "überschüssige" Lehrkräfte für andere Schularten bzw. in diesem Fall Kindertagesstätten zu qualifizieren, wäre es aufschlussreich festzustellen, ob die Typengenerierung, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurde, sich auch auf die Zweitqualifizierung von Lehrkräften für andere Schularten übertragen lässt. Gibt es auch hier Lehrkräfte, die ihr berufliches Ich von Beginn an auf dem ursprünglich gewählten Stuhl sehen und sich auch durch die Qualifizierungsmaßnahmen nicht davon abbringen lassen? Und existiert auch eine andere Gruppe von Lehrkräften, die bereit sind, ihre beruflichen und pädagogischen Einstellungen und Ansichten zu verändern und sich der neuen Herausforderung zu stellen?

Welche Herausforderungen die Umschulung bzw. Zweitqualifizierung von Lehrkräften für andere Schularten bzw. andere Arten von pädagogischen Einrichtungen mit sich bringt, wird im folgenden Kapitel noch einmal erläutert.

6.2. Herausforderungen für die Umschulung und Zweitqualifizierung von Lehrkräften

Während noch im September 2010 von 2.200 fertig ausgebildeten Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern in Bayern nur 614 auf unbefristete Stellen übernommen wurden und 1.586 GrundschullehrerInnen mit befristeten Verträgen im Angestelltenverhältnis vertröstet wurden oder arbeitslos waren (vgl. Hellfritsch, 2013, S. 7), hat sich die Situation nur 8 Jahre später umgekehrt: nachdem alle Wartelisten abgeräumt sind, werden inzwischen arbeitslose Realschul- und Gymnasiallehrkräfte für die Arbeit an Grund- und Mittelschulen qualifiziert. Neben dem in Bayern immer noch bestehenden Erziehermangel fehlen jetzt auch ausgebildete Grundschullehrkräfte. Die "Schweinezyklen" der Lehrereinstellung betreffen jedoch auch andere Lehrämter. Auf dem gespaltenen Lehrerbearbeitungsmarkt gibt es auf der einen Seite eine Vielzahl arbeitssuchender Lehrer, andererseits werden in anderen Bereichen händeringend Lehrkräfte gesucht. So wurde auch an den Mittelschulen bereits zum Schuljahr 2015/16 begonnen, Realschul- und Gymnasiallehrkräfte für die Lehramtsbefähigung an Mittelschulen zu qualifizieren. An Förderschulen und für bestimmte Fachrichtungen der beruflichen Schulen werden aufgrund des Lehrkräftemangels zum Schuljahr 2016/17 Personen mit anderen Lehramtsbefähigungen umgeschult und eingesetzt. Im Bereich der Gymnasien und Realschulen besteht aktuell weiterhin ein deutliches Überangebot an BewerberInnen mit bestimmten Fächerkombinationen; das Kultusministerium weist in diesem Zusammenhang in der Bedarfsprognose darauf hin, dass Wartelistenbewerber alternative Beschäftigungsmöglichkeiten in anderen Schularten in Betracht ziehen sollen. Für den Bereich der Grundschulen rechnet das Kultusministerium mittel- und längerfristig mit einem Mangel an ausgebildeten Grundschullehrkräften und empfiehlt, die Zahl der Studienanfänger beizubehalten. Diese Aussagen stellen jedoch - wie oben bereits beschrieben - nur eine Prognose dar, sind abhängig von der Gesamtsituation, dem Zeitpunkt der Bewerbung, den erreichten Prüfungsergebnissen, dem angestrebten Lehramt und der jeweils studierten Fächerkombination; so werden beispielsweise für den weiteren Ausbau der Sprachförderangebote für Asylbewerber und Flüchtlinge viele Lehrkräfte mit dem Erweiterungsfach "Deutsch als Zweitsprache" benötigt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017). Auch in Zukunft werden einige fertig ausgebildete Lehrkräfte nach der erfolgreichen Absolvierung des zweiten Staatsexamens nicht oder nicht sofort in den Staatsdienst übernommen werden und deshalb arbeitslos sein. Wie im Theorieteil dargestellt, bedeutet die Nichteinstellung in den Schuldienst einen entscheidenden Bruch in der Berufsbiografie dieser Lehrkräfte. Lipowsky schlägt vor, die nicht eingestellten Lehrkräfte nach dem Ende des Studiums bzw. Referendariats gezielt zu beraten und zu fördern, beispielsweise durch die Möglichkeit der Teilnahme an einem Bewerbertraining, in dem auch verschiedene Möglichkeiten der außerschulischen Berufsorientierung aufgezeigt werden; solche Ini-

tiativen zum Übergang von Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt existieren bereits für vielfältige Studiengänge an zahlreichen Universitäten, jedoch nicht im Lehramtsbereich. Absolventen, die zunächst nicht in den Schuldienst übernommen werden, sollten auch die Möglichkeit haben, an den staatlich organisierten Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen. Eventuell könnten nichteingestellte Absolventen, die sich weiterqualifizieren und weiterbilden, später mit einem Einstellungsangebot "belohnt" werden; durch solche Angebote würden die fertig ausgebildeten Lehrkräfte das Ende der Lehramtsausbildung als weniger fremdbestimmten Bruch, der sich jeglicher Kontrolle entzieht, empfinden, sondern vielmehr als Phase der eigenen, selbstverantwortlichen Weiterentwicklung (vgl. Lipowsky, 2003, S. 397). Auch der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) hat aktuell das Konzept einer "Flexiblen Lehrerbildung" ausgearbeitet, um bei der Lehrerausbildung schneller und flexibler auf aktuelle, gesellschaftliche Entwicklungen wie Integration, Inklusion und Digitalisierung eingehen zu können. So sollen Studierende bis in die Endphase der universitären Ausbildung auf Veränderungen in der Anstellungssituation in den jeweiligen Lehrämtern reagieren können, wodurch eine drohende Arbeitslosigkeit vermieden werden könnte.

"Je früher eine zielgerichtete Ausbildung für die jeweilige Schulart einsetzt, desto sinnvoller. (...) Wenn die Spezialisierung auf eine Schulart erst in der letzten Phase des Studiums erfolgt, lässt es sich wesentlich leichter auf den berühmten Schweinezyklus auf dem Lehrerarbeitsmarkt reagieren." (Schäffer, 2018, S. 10)

Der BLLV beschreibt, dass es zwar sinnvoll ist, "die prekäre Unterrichtsversorgung an den Grund- und Mittelschulen zumindest ansatzweise (...) durch arbeitslose Realschul- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, die eine Zweitqualifikation durchlaufen" (Schäffer, 2018, S. 9) zu ersetzen, allerdings darf die Qualität des Unterrichts nicht darunter leiden. So bedeutet die Zweitqualifizierung neben der Belastung der Einarbeitung in ein neues Berufsfeld für die Zweitqualifikanten selbst auch einen hohen zusätzlichen Organisations- und Verwaltungsaufwand für die mit der Betreuung betrauten Seminarrektoren, die Schulleitungen und Kollegien, an denen sie eingesetzt sind. Der BLLV schlägt in seiner Initiative vor, interessierte Bewerber mit dem 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen unter bestimmten Bedingungen für das Referendariat an Grund- und Mittelschulen zuzulassen und so zumindest in der 2. Phase der Lehrerbildung eine ihrer späteren Tätigkeit entsprechende Ausbildung zu genehmigen. Dadurch ständen sie auch zwei Jahre früher für die Unterrichtsversorgung an Grund- und Mittelschulen zur Verfügung. Weiterhin sollte in der Phase der Notmaßnahmen eine Einstellungsgarantie bis zur Examensnote 3,50 für alle AbsolventInnen mit grundständigem Studium und Referendariat für die Grund- und Mittelschulen gelten. Das Konzept enthält außerdem Vorschläge, wie die Zweitqualifikation sinnvoll ablaufen und die dadurch entstehenden Mehrbelastungen minimiert werden könnten (vgl. Schäffer, 2018, S. 10).

Das Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" wäre auch im Jahr 2014 fortgesetzt worden; jedoch wurden ab diesem Zeitpunkt alle Grundschullehrkräfte in den Schuldienst übernommen, sodass sich zu wenige TeilnehmerInnen für die Weiterbildungsmaßnahme angemeldet hatten. Das Pädagogische Institut München bietet weiterhin Fortbildungen zur staatlich anerkannten ErzieherIn für KinderpflegerInnen und Personen mit einem Studienabschluss in Deutschland oder

dem Ausland an. Die Inhalte des Qualifizierungsprogramms "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" wurden inzwischen auch teilweise von der Katholischen Stiftungshochschule München übernommen für das BEFAS-Programm, einer Weiterbildung im Bereich der Bildung und Erziehung im Kindesalter für BewerberInnen mit ausländischem Studienabschluss aus dem pädagogischen Bereich; diese führt berufsbegleitend zum Abschluss der staatlich anerkannten KindheitspädagogIn (B.A.). Dass eine Weiterqualifikation und die Arbeit in einem anderen als dem studierten Berufsfeld zusätzliches Wissen und neue Erfahrungen mit sich bringen, von denen die TeilnehmerInnen in ihrem weiteren Berufsleben profitieren, zeigt die vorliegende Studie über die Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst. Diese Kompetenzen sind häufig universell in verschiedenen Berufsfeldern einsetzbar. Eine Umschulung bzw. Zweitqualifizierung von Lehrkräften für den Erziehungsbereich bzw. ein anderes Lehramt ist vor allem dann möglich und sinnvoll, wenn die teilnehmenden Lehrkräfte bereit sind, ihre pädagogischen Einstellungen und Ansichten zu ändern und dem neuen Berufsfeld anzupassen. So zeigte sich auch bei der vorliegenden Untersuchung eine Gruppe von TeilnehmerInnen, die ihr berufliches Ich von Beginn der Maßnahme an auf dem Grundschullehrer-Stuhl sahen und die Zusatzqualifikation nur als Überbrückung bis zur Rückkehr in den Schuldienst nutzen wollten. Die anderen TeilnehmerInnen waren jedoch bereit, sich auf die Öffnung des beruflichen Horizonts und damit auf die Arbeit in einem neuen Berufsfeld einzulassen.

6.3. Schlussbemerkungen

Die berufliche Zufriedenheit ist ein heterogenes, multidimensionales Konstrukt, das eng mit dem beruflichen Erfolg zusammenhängt. Die Nichteinstellung in den staatlichen Schuldienst bedeutet für die fertig ausgebildeten Lehrkräfte einen entscheidenden Bruch, der sich auf die weitere Berufsbiografie auswirkt. Die Reaktion auf diesen Bruch wird von einem komplexen Zusammenspiel selbstbezogener Kognitionen, sozialer Merkmale und beruflicher Orientierungen und Werthaltungen beeinflusst (vgl. Lipowsky, 2003, S. 398). Wie in der vorliegenden Studie gezeigt wurde, muss auf die wichtige Bedeutung von Personen- und Rahmenbedingungen geachtet werden, die zur beruflichen Zufriedenheit und damit zum beruflichen Erfolg beitragen. Im Hinblick auf die Einstellungsmöglichkeiten von ausgebildeten Lehrkräften in den Staatsdienst sollte weiter an der Abschaffung der Eingleichigkeit des Lehramtsstudiums gearbeitet werden. Nur ein breit angelegter Studienabschluss beugt der "Sackgasse Nichteinstellung" und der daraus resultierenden Arbeitslosigkeit frühzeitig vor.

Wie in der Studie beschrieben, empfinden Lehrkräfte bei der Arbeit in der Grundschule einen deutlich größeren Druck von außen und fühlen sich belasteter als bei der Arbeit im Erziehungsdienst. Um den beruflichen Gesundheitszustand der Lehrkräfte zu verbessern, sollte über die Möglichkeit eines zeitweiligen beruflichen Ausstiegs oder beruflichen Umstiegs nachgedacht werden; auch durch die Verfügbarkeit beruflicher Alternativen würde sich, wie Schaarschmidt (2005, S. 149) beschreibt, die Zahl der den spezifischen psychischen Anforderungen des Schulalltags nicht mehr gewachsenen Lehrkräfte verringern lassen. In diesem Zuge muss auch auf die Verbesserung des Berufsbildes in der Öffentlichkeit hingewiesen werden. Wenn auch die Akademisierung im Erzieherbereich langsam vo-

ranschreitet, so wird die gesellschaftliche Bedeutung des Berufes und das Engagement der pädagogischen Fachkräfte doch immer noch zu wenig gewürdigt und entlohnt.

Zum Schluss soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es für alle Beteiligten von Vorteil wäre, wenn die Schulräte und Rektoren die Qualifikationen der Lehrkräfte - beispielsweise die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst" und die damit erworbenen besonderen Kompetenzen bei der Arbeit mit Kindern in außerschulischen pädagogischen Einrichtungen und verschiedener Altersstufen - bei der Verteilung besonderer Aufgaben noch besser berücksichtigen würden.

Für die TeilnehmerInnen des vorliegenden Qualifizierungsprogramms wurde die Berufsbezeichnung "Grundschullehrkraft im Erziehungsdienst" sehr gut gewählt und trägt immer noch einen großen Teil zur beruflichen Identifikation bei. Die TeilnehmerInnen empfinden dadurch ihr Studium als Grundlage für die Tätigkeit im Erziehungsdienst und fühlen sich durch die Zusatzqualifikation den ErzieherInnen gleichwertig.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Einordnung von Forschungsarbeiten nach Reusser (2014, S. 649)
- Abb. 2: Noten für die Einstellung in das Beamtenverhältnis von Grundschullehrkräften in Bayern (eigene Darstellung in Anlehnung an die Angaben des BLLV, online unter <https://www.bllv.de/themen/unterrichtsversorgung/staatsnote/grundschule/>)
- Abb. 3: Einstellungszahlen für das Lehramt an Grundschulen in Bayern (eigene Darstellung in Anlehnung an die Angaben des BLLV, online unter <https://www.bllv.de/themen/unterrichtsversorgung/staatsnote/grundschule/>)
- Abb. 4: Standards der Lehrerbildung nach Terhart (2002; in: Frey, 2014, S. 729)
- Abb. 5: Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz nach Frey (2008; in: Frey, 2014, S. 724)
- Abb. 6: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59)
- Abb. 7: Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Kunter et al., 2011, S. 29)
- Abb. 8: Zusammenfassendes Modell der Kompetenzen und Handlungsfelder (Frey, 2014, S. 739)
- Abb. 9: Kompetenzmodell für Erzieherinnen und Erzieher (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch, 2011 in der Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ des Aktionsrats Bildung, 2012, S. 14)
- Abb. 10: Die 10 wichtigsten Berufswahlmotive für angehende Erzieherinnen und Erzieher (Knauf, 2009, S. 52)
- Abb. 11: Erweitertes kognitives Motivationsmodell (Rheinberg, 1989, S. 104)
- Abb. 12: Gewissheits- und ungewissheitsorientierte Lernende (Martinek, 2007, S. 36)
- Abb. 13: Modell professionellen pädagogischen Handelns (Bauer, 1998, S. 353)
- Abb. 14: Arbeitsaufgaben des Lehrberufs (Bauer/Kopka/Brindt, 1996, S. 113)
- Abb. 15: Dimensionen des Handlungsrepertoires (Bauer et al., 1996, S. 117)
- Abb. 16: Modell des erweiterten professionellen Selbst (eigene Darstellung, modifiziert nach dem Modell des professionellen pädagogischen Handelns von Bauer/Kopka/Brindt, 1996)
- Abb. 17: Umfrage zum Thema "Bunte Teams" (FakS Caritasverband München/Freising; in: Neuhofer/Barth/ Crachi/Göbel, 2012, S. 72)
- Abb. 18: AVEM - Musterzuordnung (Schaarschmidt, 2005, S. 28; 2008, S. 16)
- Abb. 19: Entwicklungsverläufe nach Sikes (1991; in: Schönknecht, 2005, S. 3)
- Abb. 20: Entwicklungsstadien nach Huberman (1991; in: Schönknecht, 2005, S. 4)
- Abb. 21: Grafik zur Lehrerarbeitslosigkeit (Lipowsky, 2003, S. 16)
- Abb. 22: Einstellungsprognose für Lehramtsabsolventen an Grundschulen in Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 4)
- Abb. 23: Unsicherheitsfaktoren bei der Einstellung von Lehrkräften (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 18)

- Abb. 24: *Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg nach Weiner (1985 und 1994, S. 270)*
- Abb. 25: *Schichtenmodell der Einflussfaktoren auf die Karriere nach Mayrhofer (2005, S. 16)*
- Abb. 26: *Einfluss von beruflichem Status und Bildungsstatus der Eltern nach Diekmann (2009, S. 146)*
- Abb. 27: *Wichtigkeit und Bewertung von Behörden und Einrichtungen der öffentlichen Hand (dbb, 2017, S. 5)*
- Abb. 28: *Ansehen einzelner Berufsgruppen (dbb, 2017, S. 7)*
- Abb. 29: *"Gewinner" und "Verlierer" im Ansehen der Berufe (dbb, 2017, S. 8)*
- Abb. 30: *Bedürfnispyramide nach Maslow (1943, S. 395)*
- Abb. 31: *Facetten der Arbeitszufriedenheit nach Roedenbeck (2008; in: AQUA, 2014, S. 125)*
- Abb. 32: *Modell der Belastungen und Beschwerden von Lehrkräften nach van Dick (2006, S. 27)*
- Abb. 33: *Modell des Lehrerstress nach Rudow (1990, 1994; in: van Dick, 2006, S. 37)*
- Abb. 34: *Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen von Beschäftigten im Elementarbereich nach Schütz (2009, S. 166)*
- Abb. 35: *TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms nach Jahrgang (eigene Darstellung)*
- Abb. 36: *Überblick über die Interviewformen nach Bauer (1996, S. 77)*
- Abb. 37: *Ablaufmodell für themenzentrierte Interviews nach Bauer (1996, S. 80)*
- Abb. 38: *Überblick über mögliche Antwortverzerrungen in Interviews nach Diekmann (2009, S. 471)*
- Abb. 39: *TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms mit eigenen Kindern (eigene Darstellung)*
- Abb. 40: *Arbeitszeit der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)*
- Abb. 41: *Aktuelles Berufsfeld der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)*
- Abb. 42: *Aktuelle Tätigkeit der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)*
- Abb. 43: *Durchschnittlicher Arbeitsweg der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Darstellung)*
- Abb. 44: *Mögliche Informationsquellen über das Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)*
- Abb. 45: *Gründe für die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)*
- Abb. 46: *Verwendung der Zusatzqualifikation bei der aktuellen Tätigkeit (eigene Darstellung)*
- Abb. 47: *Verwendung von Wissen und Kompetenzen aus dem Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)*
- Abb. 48: *Übersicht über aktuelle Tätigkeiten der InterviewteilnehmerInnen (eigene Darstellung)*
- Abb. 49: *Übersicht über die Rahmenbedingungen (AQUA, 2014, S. 52)*
- Abb. 50: *AVEM - Gesamtauswertung nach Mustern (eigene Darstellung)*
- Abb. 51: *AVEM - Gesamtauswertung Muster G-S-A-B nach Berufsfeld (eigene Darstellung)*
- Abb. 52: *Commitment Arbeitgeber - Überblick (eigene Darstellung)*
- Abb. 53: *Commitment Arbeitgeber - GS-RückkehrerInnen (eigene Darstellung)*
- Abb. 54: *Commitment Arbeitgeber - Kita-BleiberInnen (eigene Darstellung)*
- Abb. 55: *Commitment Beruf - Überblick (eigene Darstellung)*
- Abb. 56: *Commitment Beruf - GS-RückkehrerInnen (eigene Darstellung)*
- Abb. 57: *Commitment Beruf - Kita-BleiberInnen (eigene Darstellung)*

- Abb. 58: *Berufliche Identifikation (eigene Darstellung)*
- Abb. 59: *Berufliche Identifikation nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)*
- Abb. 60: *Berufliche Identifikation durch Fragebogen beim Arzt (eigene Darstellung)*
- Abb. 61: *Berufliche Identifikation durch Fragebogen beim Arzt nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)*
- Abb. 62: *Berufswahlmotiv Studium Lehramt Grundschule (eigene Darstellung)*
- Abb. 63: *Berufswahlmotiv Lehramt Grundschule nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)*
- Abb. 64: *Erneute Studienwahl (eigene Darstellung)*
- Abb. 65: *Erneute Studienwahl nach aktueller Tätigkeit (eigene Darstellung)*
- Abb. 66: *Gründe für Nichteinstellung in staatlichen Schuldienst (eigene Darstellung)*
- Abb. 67: *Notwendigkeit eines Universitäts- bzw. Hochschulstudiums (eigene Darstellung)*
- Abb. 68: *Subjektive Bedeutung der Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten (eigene Darstellung)*
- Abb. 69: *Subjektive Bedeutung des Verdienstes (eigene Darstellung)*
- Abb. 70: *Subjektive Bedeutung der Verbeamtung (eigene Darstellung)*
- Abb. 71: *Subjektive Bedeutung der Warteliste für die Einstellung in den Schuldienst (eigene Darstellung)*
- Abb. 72: *Gesellschaftliches Ansehen der Berufe im Vergleich (eigene Darstellung)*
- Abb. 73: *Vorbehalte von TeamkollegInnen bei der Arbeit in der Kita (eigene Darstellung)*
- Abb. 74: *Beabsichtigte berufliche Tätigkeit im Jahr 2026 (eigene Darstellung)*
- Abb. 75: *Zufriedenheit mit aktueller beruflicher Situation (eigene Darstellung)*
- Abb. 76: *Kompetenzerleben und berufliche Anforderung (eigene Darstellung)*
- Abb. 77: *Zufriedenheit mit KollegInnen (eigene Darstellung)*
- Abb. 78: *Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen (eigene Darstellung)*
- Abb. 79: *Zufriedenheit mit Bezahlung (eigene Darstellung)*
- Abb. 80: *Zufriedenheit mit Leben insgesamt (eigene Darstellung)*
- Abb. 81: *Bevorzugtes Berufsfeld (eigene Darstellung)*
- Abb. 82: *Zwischen den Stühlen (eigene Skizze)*
- Abb. 83: *Übersicht Fragebogenerhebung - Wer sitzt auf welchem Stuhl? (eigene Darstellung)*
- Abb. 84: *Übersicht Interviews - Wer sitzt auf welchem Stuhl? (eigene Darstellung)*
- Abb. 85: *Zentrale Ergebnisse der Arbeit (eigene Übersicht)*
- Abb. 86: *Vergleich von Studien zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudenten nach Rothland (2014, S. 357)*

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: *Einstellungsprognose für Lehrkräfte an Grundschulen in Bayern (eigene Darstellung in Anlehnung an Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 18)*
- Tab. 2: *Anzahl der TeilnehmerInnen des Qualifizierungsprogramms (eigene Tabelle)*
- Tab. 3: *Übersicht über die Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)*
- Tab. 4: *Übersicht über die Verwendung von Wissen und Kompetenzen aus dem Qualifizierungsprogramm (eigene Darstellung)*
- Tab. 5: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Pädagogischen Leitung - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 6: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Pädagogische Leitung - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 7: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Kooperation und Teamarbeit - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 8: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Kooperation und Teamarbeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 9: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Erziehungsarbeit - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 10: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Erziehungsarbeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 11: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Elternarbeit - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 12: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Elternarbeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 13: *Bedeutung des Arbeitsortes für die TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)*
- Tab. 14: *Bedeutung der Arbeitszeit für die TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)*
- Tab. 15: *Vergleich der Arbeitszeitregelung in Grundschule und Erziehungsdienst (eigene Darstellung)*
- Tab. 16: *Vergleich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Grundschule und Erziehungsdienst (eigene Darstellung)*
- Tab. 17: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zu Material und Medien - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 18: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zu Material und Medien - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 19: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Fortbildung - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 20: *Arbeits- und Rahmenbedingungen: Aspekte zur Fortbildung - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*

- Tab. 21: *Notwendigkeit einer Zusatzqualifikation für die Arbeit im Erziehungsdienst (eigene Darstellung)*
- Tab. 22: *Notwendigkeit einer Zusatzqualifikation für die Arbeit im Erziehungsdienst unter Berücksichtigung eigener Kinder (eigene Darstellung)*
- Tab. 23: *AVEM 1 - Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (eigene Darstellung)*
- Tab. 24: *AVEM 2 - Beruflicher Ehrgeiz (eigene Darstellung)*
- Tab. 25: *AVEM 3 - Verausgabungsbereitschaft (eigene Darstellung)*
- Tab. 26: *AVEM 4 - Perfektionsstreben (eigene Darstellung)*
- Tab. 27: *AVEM 5 - Distanzierungsfähigkeit (eigene Darstellung)*
- Tab. 28: *AVEM 6 - Resignationstendenz bei Misserfolg (eigene Darstellung)*
- Tab. 29: *AVEM 7 - Offensive Problembewältigung (eigene Darstellung)*
- Tab. 30: *AVEM 8 - Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (eigene Darstellung)*
- Tab. 31: *AVEM 9 - Erfolgserleben im Beruf (eigene Darstellung)*
- Tab. 32: *AVEM 10 - Lebenszufriedenheit (eigene Darstellung)*
- Tab. 33: *AVEM 11 - Erleben sozialer Unterstützung (eigene Darstellung)*
- Tab. 34: *AVEM - Gesamtauswertung nach Mustern - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 35: *AVEM - Gesamtauswertung nach Mustern - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 36: *Commitment Arbeitgeber - Überblick (eigene Darstellung)*
- Tab. 37: *Commitment Arbeitgeber - Item 1 - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 38: *Commitment Arbeitgeber - Item 1 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 39: *Commitment Arbeitgeber - Item 2 - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 40: *Commitment Arbeitgeber - Item 2 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 41: *Commitment Arbeitgeber - Item 3 - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 42: *Commitment Arbeitgeber - Item 3 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 43: *Commitment Beruf - Überblick (eigene Darstellung)*
- Tab. 44: *Commitment Beruf - Item 4 - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 45: *Commitment Beruf - Item 4 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 46: *Commitment Beruf - Item 5 - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 47: *Commitment Beruf - Item 5 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 48: *Commitment Beruf - Item 6 - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 49: *Commitment Beruf - Item 6 - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 50: *Selbstwirksamkeit - Grundschule (eigene Darstellung)*
- Tab. 51: *Selbstwirksamkeit - Kindertagesstätte (eigene Darstellung)*
- Tab. 52: *Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (eigene Darstellung)*
- Tab. 53: *Intrinsische Motivation (eigene Darstellung)*
- Tab. 54: *Berufliche Identifikation (eigene Darstellung)*
- Tab. 55: *Berufliche Identifikation durch Fragebogen beim Arzt (eigene Darstellung)*
- Tab. 56: *Berufliche Identifikation - Interviews (eigene Darstellung)*
- Tab. 57: *Vergleich der Ergebnisse mit den AVEM-Werten (eigene Darstellung im Vergleich mit AVEM, 2008, S. 101)*

Tab. 58: Vergleich der Ergebnisse mit den COMMIT-Werten (eigene Darstellung im Vergleich mit AQUA, 2014, S. 123)

Tab. 59: Vergleich der Ergebnisse mit den Selbstwirksamkeits-Werten (eigene Darstellung im Vergleich mit Schwarzer, 1999, S. 2)

Literaturverzeichnis

- Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.) (2008). Arbeitsmarktsoziologie - Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Achatz, J. (2008). Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.). Arbeitsmarktsoziologie, S. 263-302. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- aeji - International Association of Social Educators (2005). Die professionellen Kompetenzen von Sozialpädagogen/innen/innen - Ein konzeptioneller Rahmen. Online verfügbar unter: http://www.vegjd.de/downloads/AIEJI%20conceptual%20framework_DE.pdf (07.12.2017)
- Aktionsrat Bildung, vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten "Professionalisierung in der Frühpädagogik". Münster: Waxmann Verlag.
- Albisser, S. & Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: Unterrichtswissenschaft, 37(3), S. 262-288.
- Ammann, T. (2004). Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- AQUA- Studie. Schreyer, I. & Krause, M. & Brandl, M. & Nicko, O. (2014). AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas - Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: ifp - Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.aqua-studie.de (09.02.2018)
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, S. 359–372.
- Baier, T. (2011). Lieber erziehen als unterrichten - Angebot an Grundschullehrerinnen, nach einer Zusatzausbildung im Kindergarten zu arbeiten, stößt auf große Resonanz. In: Süddeutsche Zeitung (SZ) vom 25.02.2011. Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/landkreismuenchen/erzieher-mangel-in-muenchen-von-der-schule-in-den-kindergarten-1.1024400> (02.03.2018)
- von Balluseck, H. (Hrsg.) (2008). Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Barth, A.-R. (1992). Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. & Brindt, S. (1996). Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, S. 343-359. Weinheim: Beltz Verlag. Online verfügbar unter:

- http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6821/pdf/ZfPaed_1998_3_Bauer_Paedagogisches_Handlungsrepertoire.pdf (09.02.2018)
- Bayerische Staatskanzlei. Bayerisches Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit ausländischer Berufsqualifikationen
(Bayerisches Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz – BayBQFG) vom 24. Juli 2013. Online verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBQFG> (02.03.2018)
- Bayerische Staatskanzlei. Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG) vom 8. Juli 2005. Online verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayKiBiG?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (01.03.2018)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (2005). Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG) in der Fassung vom 05. Dezember 2005. Online verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayKiBiG-30> (01.03.2018)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2011). Kinderbetreuung für unter Dreijährige - Familienministerin Haderthauer: "Weiterbildung von Grundschullehrkräften zu Erzieherinnen und Erziehern!". Pressemitteilung vom 22.08.2011.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2012). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BEP). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017). Prognose zum Lehrerberuf in Bayern 2017. KM Bayern - Prognose. Online verfügbar unter: https://www.km.bayern.de/epaper/Lehrerberufsprognose_2017_Kurzfassung/files/assets/basic-html/page-1.html (12.01.2018)
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018). Der Weg zum Traumberuf. KM Bayern - Lehrer werden. Online verfügbar unter: <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung.html> (12.01.2018)
- Becker, G. (1993). Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen: Mohr.
- Becker, R. & Hecken, A. (2008). Berufliche Weiterbildung - arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.). Arbeitsmarktsoziologie - Probleme, Theorien, empirische Befunde, S. 133 - 168. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2006). Motivation durch Erwartung und Anreiz (Bd. 3). Heidelberg: Springer Verlag.
- Bergmann, Ch. (2004). Berufswahl. In: Schuler, H. (Hrsg.). Organisationspsychologie I - Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie, S. 343-387. Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, Ch. & Eder, F. (2005). AIST-R - Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R). Göttingen: Beltz Test Gesellschaft.

- Berkemeyer, N. (2009). Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften - Professionsforschung versus Kompetenzforschung. Bericht zur Tagung der Kommission Professionsforschung. In: Lehrerbildung (Sektion Schulpädagogik) der DGfE 2008. DDS – Die Deutsche Schule, 101. Jahrgang 2009, Heft 1, S. 98-100. Münster: Waxmann.
- Bieri, T. (2006). Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern, Stuttgart: Haupt-Verlag.
- Bisler, W. (2011). Selbst. In: Fuchs-Heinritz et al.: Lexikon zur Soziologie, S. 602. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, H.P. (1988). Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1), S. 45 - 63. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bönsch, M. (2004). Zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrer/innen. Online verfügbar unter: http://www.proakzent.nibis.de/workshop_selbstkon/boensch_selbstkon.pdf (09.02.2018)
- Bogner, A. & Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2009). Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A. & Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2009). Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, S. 61-98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W. & Tarnai, Ch. (Hrsg.) (1989). Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann Verlag.
- Bosse, D. & Dauber, H. & Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (Hrsg.) (2012). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1974). Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital*. In: Bourdieu, P. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, S. 49 - 80. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brandl, E. (2013). Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen im Grundschulbereich - Ein Vergleich zwischen Erwartungen und Realität. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruggemann, A. & Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). Arbeitszufriedenheit. Bern: Hans Huber Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2011). Klassifikation der Berufe 2010 - Band 1 Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg. Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/KldB2010-Nav.html> (02.03.2018)
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2011). Klassifikation der Berufe 2010 – Band 2: Definitorischer und beschreibender Teil. Nürnberg. Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/KldB2010-Nav.html> (02.03.2018)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/>

6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (20.04.2018)

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2001). BILDUNG schafft ZUKUNFT - Führungskraft Lehrer - Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Berlin. Online verfügbar unter: [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F24701C3564344BCC12574EF0053FBFE/\\$file/BSZ_Lehrer.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F24701C3564344BCC12574EF0053FBFE/$file/BSZ_Lehrer.pdf) (02.03.2018)
- Büschges, G. (2011). Professionalisierung. In: Fuchs-Heinritz et al.: Lexikon zur Soziologie, S. 532. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Conein, S. (2015). Erziehen braucht Persönlichkeit. In: Magazin der Alanus Hochschule, 5, S. 28-30. Online verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=513:erziehen-braucht-persoenlichkeit&catid=29> (15.12.2017)
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Flow: The psychology of optimal experience. New York, Harper.
- Daheim, H. (2011). Berufsbewertung, Berufsdifferenzierung, Berufsposition, Berufsprestige, Berufsstruktur, Berufszufriedenheit. In: Fuchs-Heinritz et al.: Lexikon zur Soziologie, S. 85 ff. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dalbert, C. (1999). Die Ungewissheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie. Bericht Nr. 1. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Dalbert, C. (2002). Ungewissheitstoleranzskala (UGTS). In: Brähler, E. & Schumacher, J. & Strauss, B. (Hrsg.): Diagnostische Verfahren in der Psychotherapie, S. 374 - 377. Göttingen: Hogrefe.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: Journal für LehrerInnenbildung, 10 (2), S. 53-57. Wien: facultas Verlag.
- dbb Beamtenbund und Tarifunion (2017). Bürgerbefragung "Öffentlicher Dienst" - Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen der Bürger. Forsa Bürgerbefragung 2017. Online verfügbar unter: https://bbb-bayern.de/files/forsa_2017.pdf (10.02.2018)
- Deci, E. & Ryan, R. & Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 2, S. 223-238. Weinheim: Beltz Verlag.
- Deci, E. & Ryan, R. (Hrsg.) (2000). Handbook of self-determination research. Rochester: University Press.
- Deppermann, A. (2008). Gespräche Analysieren - Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DGB-Index Gute Arbeit (2015). Sinnvolle Arbeit, hohe Belastung und geringes Einkommen - Arbeitsbedingungen in den Erziehungsberufen. Berlin: Institut DGB-Index Gute Arbeit. Online verfügbar unter: <http://index-gute-arbeit.dgb.de/veroeffentlichungen/kompakt/++co++23bffb12-0870-11e5-aa09-52540023ef1a> (09.02.2018)
- DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Ankündigung Jahrestagung 2018. Online verfügbar unter: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-5-schulpaedagogik/kommission-professionsforschung-und-lehrerbildung/naechste-veranstaltungen.html> (05.12.2017)

- Detle, D. & Abele, A. & Renner, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg - Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 3, S. 170-183. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008). Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften – Professionsforschung versus Kompetenzforschung. Bericht zur Tagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung (Sektion Schulpädagogik). Online verfügbar unter : https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART100212&uid=frei (02.03.2018)
- van Dick, R. (2006). Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern - Zwischen "Horrorjob" und Erfüllung. Marburg: Tectum Verlag.
- Diekmann, A. (2009). Empirische Sozialforschung - Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dietrich, H. & Abraham, M. (2008). Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.). Arbeitsmarktsoziologie, S. 69 - 98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2013). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk, S. 400 - 410. Berlin: Cornelsen.
- Einsiedler, W. & Fölling-Albers, M. & Kelle, H. & Lohrmann, K. (2013). Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Münster: Waxmann.
- Erikson, E.H. (1999). Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Felfe, J. & Franke, F. (2012). COMMIT - Verfahren zur Erfassung von Commitment gegenüber Organisation, Beruf, Beschäftigungsform, Vorgesetzten und Team. Bern: Verlag Hans Huber.
- Felfe, J. & Six, B. (2006). Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In: Fischer L. (Hrsg.). Arbeitszufriedenheit, S. 37-60. Göttingen, Hogrefe.
- Fengler, J. & Röhler, A. & Conein, S. (2015). Persönlichkeitsbildung in akademischen und nicht-akademischen Qualifizierungsangeboten für ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen als Grundlage für die Vermittlung von Sozialkompetenz. Abstract zum ENASTE Congress 2015.
- Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, S. 147 - 173. Weinheim: Beltz Verlag.
- Flick, U. (2000). Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U. & von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Flick, U. (2004). Triangulation. Eine Einführung. Berlin: Springer Verlag.
- Flick, U. & von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 437 - 447. Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Fremdling, J. (2008). Das Selbstverständnis des Lehrers. Ein Berufsstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Regensburg: S. Roderer Verlag.

- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 712 - 744. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013) Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B. & Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 437 - 456. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von ErzieherInnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz - Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: von Balluseck, H.(Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 265 - 278. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). Wirkt was? - Was wirkt? Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 279 - 290. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Nentwig-Gesemann, I & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2008). Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, INIFES - Internationales Institut für Empirische Sozialforschung. Online verfügbar unter: http://inifes.de/_docs/arbeitspapier_erzieherinnen_24112008.pdf (09.02.2018)
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2008). Arbeitsqualität aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, INIFES - Internationales Institut für Empirische Sozialforschung. Online verfügbar unter: http://inifes.de/_docs/Gute_Arbeit_LehrerInnen_inifes_1-2009.pdf (09.02.2018)
- Fuchs-Heinritz, W. (1984): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fuchs-Heinritz, W. (2011). Arbeitsbedingungen, Arbeitsplatzmobilität, Arbeitszufriedenheit, Berufsbiografie, Berufsmobilität, Berufsorientierung, Biografie. In: Fuchs-Heinritz et al.: Lexikon zur Soziologie, S. 50, 54, 58, 85, 86, 102 f. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Heinritz, W. & Klimke, D. & Lautmann, R. & Rammstedt, O. & Stäheli, U. & Weischer, Ch. & Wienold, H. (Hrsg.) (2011). Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 846 - 864. Münster: Waxmann.
- Füssel, H.-P. (2014). Rechtsstellung, Laufbahnen und Besoldung der Lehrkräfte. In: Terhart, E. et.al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 123 - 143. Münster: Waxmann.
- Gerecht, M. & Steinert, B. & Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). GFFP u.a.:

- Frankfurt, Main. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3121/pdf/MatBild_Bd17_D_A.pdf (09.02.2018)
- Gerke, A.-K. (2011). Stadt macht Grundschullehrer zu Erziehern. In: Münchner Merkur vom 25.02.2011, Nr. 46, S. 36.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (2007). Wie geht's im Job? - Kita-Studie der GEW. Frankfurt. Online verfügbar unter: https://www.gew.de/kita/publikationen/publikationen/list/sortorderpub/date/desc/?tx_aapublications_publications%5B%40widget_0%5D%5BcurrentPage%5D=2&cHash=2109f168bfc8fc32d504df4e90c86529 (09.02.2018)
- GEW Mittelfranken (2010). Prognose zum Lehrerbedarf 2010. Online verfügbar unter: <http://www.gew-mittelfranken.de/wp-content/uploads/2011/02/PrognosezumLehrerbedarf2010.pdf> (02.03.2018)
- Graupe, S. (2011). Humankapital. In: Deutscher Lehrerverband (Hrsg.). Wozu Bildungsökonomie? S. 35-50. Berlin: Fachtagung 2011.
- Gruber, H. (2012). Lehrer als Experten - für was? Ergebnisse aus der Expertise- und Professionsforschung. Universität Regensburg, Institut für Pädagogik. Online verfügbar unter: http://www.uni-regensburg.de/rul/medien/pdf/vortrag_professor_gruber_-_12.01.31.pdf (02.03.2018)
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 - besonders Art. 33 Abs. 2. Online verfügbar unter : <https://www.bundestag.de/grundgesetz> (01.03.2018)
- Hagemann, W. (2009). Burnout bei Lehrern - Ursachen, Hilfen, Therapien. München: Verlag C.H. Beck.
- Hartl-Grötsch, E. (2008). Kommunale Rahmenbedingungen am Beispiel München. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 155 - 162. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hartl-Grötsch, E. (2011). Zusatzqualifizierung für Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst. In: KiTa BY 7/8 2011. Kronach: Carl Link Verlag.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 542-571. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Sembill, D. & Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). Lehrerprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung, S. 365-375. Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 679 - 697. Münster: Waxmann.
- Havighurst, R.J. (1948/1972). Developmental tasks and education. New York, London: Longman Inc.
- Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln. New York, Heidelberg, Berlin: Springer Verlag.

- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. & Weinert, F. (Hrsg.) (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Heider, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Heinemann K. & Dietrich K. & Schubert M. (1990). *Akademikerarbeitslosigkeit und neue Formen des Erwerbsverhaltens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heinz, W. (1995). Berufliche Sozialisation. In: Flick, U. et al. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, S. 366 - 370. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hellfritsch, M. (2013). *Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst - Qualifizierungsprogramm der Landeshauptstadt München - Evaluationsbericht des Modellprojekts 2011*. München: Pädagogisches Institut.
- Henecka, H.P. & Gesk, I. (1996). *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzberg, F. & Mausner, B. & Bloch Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. London: Chapman & Hall, Limited.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, E. et.al. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 408 - 432. Münster: Waxmann.
- Herzog, W. & Herzog S. & Brunner, A. & Müller, H.P (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 83 - 102. Münster: Waxmann.
- Hinz, T. & Abraham, M. (2008). Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.). *Arbeitsmarktsoziologie - Probleme, Theorien, empirische Befunde*, S. 17 - 68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hissnauer, W. (2006) *Arbeit im Team oder 2+2=7"*, ILF Mainz. Online verfügbar unter: <http://www.gseisenberg.de/uploads/media/Teamarbeit.pdf> (09.02.2018)
- Hitzler, R. (1994). Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch - zur Einleitung. In: Hitzler, R. & Honer, A. & Maeder, Ch. (Hrsg.). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*, S. 13-30. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. & Geis, A. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. In: ZUMA Nachrichten 27 (2003), 52, S. 125-138. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-207823> (03.03.2018)
- Höhle, J. & Beilstein, J. (2011). *Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften - Gelungene Teamarbeit als Qualitätsmerkmal in Institutionen der frühen Kindheit*. Hochschule Neubrandenburg: Bachelorarbeit. Online verfügbar unter: <http://digibib.hs->

- nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000001024/Bachelorarbeit-BeilsteinHoehle-2011.pdf
(03.03.2018)
- Hörnig, E. & Klima, R. (2011). Identität. In: Fuchs-Heinritz et al.: Lexikon zur Soziologie, S. 292. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, G. (1996). Orientierungsstil und Lernverhalten von Studierenden. In: Lompscher, J. & Mandl, H. (Hrsg.). Lehr- und Lernprobleme im Studium, S. 70 - 85. Bern: Verlag Hans Huber.
- Huber, G & Roth, J. (1999). Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit. Schwangau: Huber Verlag.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (Hrsg.). Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, S. 249-267. Köln: Böhlau.
- Idel, T.-S. & Dietrich, F. & Kunze, K. & Rabenstein, K. & Schütz, A. (Hrsg.) (2016). Professionsentwicklung und Schulstruktureform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- IfD Allensbach (2013). Hohes Ansehen für Ärzte und Lehrer - Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013. Allensbach: Institut für Demoskopie. Online verfügbar unter: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/PD_2013_05.pdf (09.02.2018)
- ifp Staatsinstitut für Frühpädagogik (2011). IFP-Infodienst. Bildung - Erziehung - Betreuung - von Kindern in Bayern. 16. Jahrgang, S. 69 - 71.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1995). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz.
- ISB Bayern - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). Kooperation ist machbar - Praxisbuch für kooperatives Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. München, im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Online verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/1297/kooperation_endfassung_mit_linkpfeilen.pdf (03.03.2018)
- ISB Bayern - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2010). Lehrerfragebogen zur schulinternen Evaluation. Online verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/10185/muster_lehrerfragebogen.pdf (09.02.2018)
- ISB Bayern - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2013). Lehrerfragebogen zur externen Evaluation. Online verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/qualitaetssicherung-schulentwicklung/evaluation/externe_evaluation/instrumente_methoden/einsatz_der_instrumente/fragebogenerhebung/ (14.09.2017)
- Isan, L. & Stürmer, L. & Morgott, I. & Furlan, St. & Voichtleitner, V. & Bergmann, V. (2012). Von jedem das Beste - Chancen und Risiken in "bunten Teams". In: KiTa BY 3/2012, S. 74,75.
- Jahoda, M. & Lazarsfeld, P. & Zeisel H. (1975). Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt : Suhrkamp [zuerst 1933].

- Kade, J. & Nittel, D. (2013). Biographieforschung - Zugänge zum Lernen Erwachsener. In: Friebertshäuser, B. & Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 757 - 770. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kägi, S. & Stenger, U. (2012). Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kahle, I. (2000). Das professionelle Selbst- und Fremdbild im Erzieherinnenberuf. Am Beispiel der Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Herzogenrath: Shaker Verlag.
- Kahle, I. & Nakath, J. & Dippelhofer-Stiem, B. (1997). Design, Stichprobe und Erhebungsinstrumente der Panelstudie "Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten". Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Kannung, U.P. & Herrmann, C. & Böttcher, W. (2010). FIBEL - Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kauffeld, S. & Grote, S. (2002). Kompetenz – ein strategischer Wettbewerbsfaktor. In: Personal, H. 54, 11, S. 30 – 32. Düsseldorf: Verlagsgruppe Handelsblatt.
- Keller-Schneider M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider M. (2011). Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen in der Berufseingangsphase. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2011 (2), S. 124 - 136. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E. et.al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 386 - 407. Münster: Waxmann: Münster.
- Kiel, E. (2014). Forschung zum Lehrerhandeln. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 937 -946. Münster: Waxmann.
- Klima, R. (2011). Selbstbild. In: Fuchs-Heinritz et al.: Lexikon zur Soziologie, S. 602. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Avenarius, H. & Blum, W. & Doebrich, P. & Gruber, H. & Prenzel, M. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klusmann, U. (2011). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: Kunter, M. & Baumert, J. & Blum, W. & Klusmann, U. & Krauss, St. & Neubrand, M. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 297-304. Münster: Waxmann.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss vom 28.01.2000). Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss vom 16.12.2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss vom 06.12.2012). Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung.

- KMK - Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002 - 2015. Dokumentation 169 - September 2003. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_09_01-Lehrerbedarf-BRD-02-2015.pdf (03.03.2018)
- Knauf, H. (2009). Ich will Erzieher/in werden. In: KiTa aktuell 3/2009, S. 52-54. Kronach: Carl Link.
- Köster, H. & von Balluseck, H. (2008). Neue Möglichkeiten der Förderung von Selbstbildung in der Grundschule. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 211 - 224. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kowal, S. & O'Connell, D. (2000). Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U. & von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 437 - 447. Reinbeck: Rowohlt.
- Krause, A. & Schüpbach, H. & Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.) (2008). Arbeitsort Schule - Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, Gabler.
- Krause, D. (2011). Strukturelle Arbeitslosigkeit, Bildungsinvestition. In: Fuchs-Heinritz et al.: Lexikon zur Soziologie, S. 52, 100. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krenz, A. (2002). Teamarbeit als Voraussetzung für eine qualitätsgeprägte Elementarpädagogik. In: WWD 2002, Ausgabe 76, S. 28/29. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/700.html> (09.02.2018)
- Krenz, A. (2010). Die Persönlichkeit der Erzieherin: Dreh- und Angelpunkt jeder "guten" Pädagogik. In: Krenz, A. (Hrsg.). Kindorientierte Elementarpädagogik, S. 198 - 206. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krenz, A. (2015). Traumberuf Erzieher/-in!? - Eine permanente Herausforderung. In: kinderleicht 1/2015. Online verfügbar unter: <https://www.erzieherin.de/traumberuf-erzieherin.html> (04.03.2018)
- Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2013). Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. In: Friebertshäuser, B. & Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 61 - 72.. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, E. (2008). Vom Nebeneinander zur Verzahnung: Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und Sozialer Arbeit. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 123 - 136. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 698 - 711. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Baumert, J. & Blum, W. & Klusmann, U. & Krauss, St. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Kleickmann, Th. & Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 55-68. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schoeningh.
- Labonté-Roset, Ch. & Cornel, H. (2008). Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 77 - 86. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Landesjugendamt: Liste bereits geprüfter Berufe für die Arbeit in pädagogischen Einrichtungen. Online verfügbar unter: <https://www.egov.bayern.de/kitaberufe/onlinesuche/default.aspx> (01.03.2018)

- Lattner, K. (2015). Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf. Eine Querschnittsanalyse zur psychischen Gesundheitssituation von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen. Dissertation an der Freien Universität Berlin. Online verfügbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000018520/Dissertation_Katrin_Lattner_2016_Onlineversion.pdf;jsessionid=762F72D2CCD55D4C51D5BE9EAF817B99?hosts= (04.03.2018)
- Lautmann, R. (2011). Erfolg. In: Fuchs-Heinritz et al. Lexikon zur Soziologie, S. 177. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J.R. (Hrsg.). Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. S. 213-260. Bern: Huber.
- Lipowsky, F. (2003). Wege von der Hochschule in den Beruf - Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 511 - 541. Münster: Waxmann: Münster.
- Lobe, M. & Weigel, S. (2016). Das kleine Ich bin ich. Wien: Jungbrunnen Verlag.
- Loerzer, S. (2011). Sind zu wenig Hände - Stadt und Sozialverbänden fehlen Dutzende Erzieher - einige Einrichtungen starten mit weniger Gruppen ins Kindergartenjahr. In: Süddeutsche Zeitung (SZ) Nr. 177 vom 03.08.2011.
- Lortie, D.C. (1975). School Teacher. A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2008). Arbeitslosigkeit. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.). Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lundgreen, P. (2013). Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lütcke, H. (1973). Erzieher ohne Status. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2014). Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 745 - 763. Münster: Waxmann.
- Mägdefrau, J. (2000). Diplom in Erziehungswissenschaft - was kommt danach? Oberried: Pais.
- Martinek, D. (2007). Die Ungewissheit im Lehrberuf. Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Maslow, A. H. Bedürfnispyramide. Online verfügbar unter: <http://www.abraham-maslow.de/beduerfnispyramide.shtml> (08.02.2018)
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review (50), S. 370-396.
- Maslow, A.H. (1954): Motivation and personality. New York.
- Mayer, H.-O. (2013). Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- Mayer, K.U. (1979). Berufliche Tätigkeit, berufliche Stellung und beruflicher Status - empirische Vergleiche zum Klassifikationsproblem. In: Pappi, F.U. (Hrsg.). Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten, S. 79-123. Königstein: Athenäum.
- Mayer, K.U. (1998). Lebensverlauf. In: Schäfers, B. & Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, S. 438-445. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayr, J. (2009). LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: Erziehung und Unterricht, 159 (1/2), S. 14-33. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D. & Dauber, H. & Döring-Seipel, E. & Nolle, T. (Hrsg.). Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz, S. 43-57. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 189 - 215. Münster: Waxmann.
- Mayrhofer, W. & Meyer, M. & Steyrer, J. (Hrsg.) (2005). Macht? Erfolg? Reich? Glücklich? Einflussfaktoren auf Karrieren. Wien: Linde Verlag.
- Mayring, P. (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 323 - 334. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. & König, J. & Birk, N. & Hurst, A. (2000). Opfer der Einheit. Eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern. Opladen: Leske und Budrich.
- McClelland, D. (1961). The achieving society. Princeton: Van Nostrand.
- McClelland, D. (1987). Human motivation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim: Beltz.
- Merz, J. (1979). Wo drückt der Schuh am meisten? Empirische Befunde zur subjektiven Berufsbelastung von Lehrern. Bayerische Schule, 32, S. 13-16. München: BLLV.
- Merz, J. (1980). Eine Skala zur Messung der allgemeinen Berufszufriedenheit von Lehrern (ABZ). In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 4, S. 59-69. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Merz, J. & Weid, A. (1981). Berufliche Wertorientierung und allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. In: Psychologie und Unterricht, Nr. 28, S. 214-221.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 457 - 472. Weinheim: Beltz Juventa.
- Moser, K. (1997). Commitment in Organisationen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 41 (4), S. 160 - 170. Göttingen: Hogrefe.
- Mühling, T. (2008). Minderheiten auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.). Arbeitsmarktsoziologie, S. 241 - 262. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mulder, R. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung: Die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. Stationen empirischer Bildungsforschung, S. 427 - 438. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 251 - 264. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2014). Das professionelle Selbstverständnis frühpädagogischer Fachkräfte. Online verfügbar unter: <https://www.erzieherin.de/das-professionelle-selbstverstaendni-fruehpaedagogischer-fachkraefte.html> (09.02.2018)
- Neuhofer, S. & Barth, A. & Crachi, Y. & Göbel, B. (2012). Bunte Teams - von der Schule in die Kita? In: KiTa BY 3/2012 S. 72,73. Kronach: Carl Link Verlag.
- Nicolai, K. & Schwarz, St. (2008). Zwischen allen Stühlen - Frühpädagoginnen in der Praxis. In: von Balluseck, H. (Hrsg.) Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 225 - 234. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nitko, A.J. (2004). Educational assessment of students. New Jersey: Pearson.

- Nittel, D. (2004). Die "Veralltäglicung" pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/2004, S. 342-357. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oberhuemer, P. (2008). Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 51 - 62. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). Starting Strong II. Paris: OECD.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, S. 26-37. Zürich: Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13343/pdf/BZL_1997_1_26_37.pdf (04.03.2018)
- Oswald, H. (2013). Was heißt qualitativ forschen? - Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 183 - 204. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pasternack, P. (2008). Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 37 - 50. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Pfadenhauer, M. (2009). Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A. & Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, S. 99 - 116. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24, S. 73-84. Göttingen: Hogrefe.
- Pointner, S. & Hinz, T. (2008). Mobilität im Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.). Arbeitsmarktsoziologie, S. 99-132. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). Professionalisierung der Frühpädagogik, S. 237 - 250. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Radisch, F. & Steinert, B. (2005). Schulische Rahmenbedingungen im internationalen Vergleich. In: Bos, W. & Lankes, E.-M. & Prenzel, M. & Schwippert, K. & Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, S. 159 - 186. Münster: Waxmann.
- Rahmsdorf, I. (2011). Spielen statt schreiben - In einem Münchner Modellprojekt werden Grundschullehrer zu Erziehern umgeschult. In: Süddeutsche Zeitung (SZ) vom 21.11.2011, Nr. 268.
- Rammstedt, O. (2011). Persönlichkeit, persönlicher Übergang. In: Fuchs-Heinritz et al. (Hrsg.). Lexikon zur Soziologie, S. 504, 703. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. & Beher, K. & Knauer, D. (1995). Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim, München: Juventa Reihe.
- Reinecke, J. (1991). Interviewer- und Befragtenverhalten. Theoretische Ansätze und methodische Konzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Reusser, K. & Pauli, Ch. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 642 - 661. Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. (2006). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, D. & Engelbert, M. & Weirich, S. & Pant, H.A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang zu professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27(3), 193-207. Göttingen: Hogrefe.
- Rittelmeyer, C. (2000). Der Erzieher. In: Lenzen, D. Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, S. 205 - 227. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2011). Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart.
- Roedenbeck, M. (2008). Theoretische Grundlagen eines komplexen Modells der Arbeitszufriedenheit (KMA) - Eine theoretische Meta-Analyse. In: Journal für Psychologie 16(1). Online verfügbar unter: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/197/107> (25.02.2018)
- Rothland, M. (Hrsg.) (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf?! Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 349 - 385. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 319 - 348. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Tirre, S. (2011). Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte. Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: Zeitschrift für Pädagogik 57/2011 5, S. 655-673. Weinheim: Beltz.
- Roux, S. & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27/2007 4, S. 367-384. Weinheim: Beltz.
- Rudow, B. (2004). Arbeitsbedingungen für Erzieherinnen - Hohe psychische Belastungen. In: Bildung und Wissenschaft, 06/2004, S. 6-11. Baden-Württemberg: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Rudow, B. (1985). Beziehungen zwischen Arbeitszufriedenheit, Belastungserleben und psychosomatischen Beschwerden bei Lehrern. In: Kessel, W. (Hrsg.). Beiträge zur Lehrgesundheit, S. 7-16. Leipzig: Karl Marx Universität.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, S. 1-12. Göttingen: Hogrefe.
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2003). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. KiTa BW, 2/2003, S. 28-30.
- Rudow, B. (2017). Beruf Erzieherin/Erzieher - mehr als Spielen und Basteln. Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. Münster: Waxmann.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005). Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2008). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual. Frankfurt: Pearson.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2013). *Lehrergesundheit fördern - Schulen stärken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schäfers, B. & Zapf, W. (Hrsg.) (1998). *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schäffer, F. (2018). Nochmal von vorn. In: *bayerische schule - Das Magazin des BLLV*, 2/2018, S. 8-10. München: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband.
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2003). *The Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*. Test manual. Utrecht: Department of Social & Organizational Psychology.
- Scheuch, K. & Haufe, E. & Seibt, R. (2015). *Lehrergesundheit*. In: *Deutsches Ärzteblatt* 112 (20). Online verfügbar unter: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/170601/Lehrergesundheit> (10.02.2018)
- Scheuch, K. & Seibt, R. & Haufe, E. & Rehm, U. (2008). *Belastungen und Gesundheit im Lehrberuf*. In: Bals, Th. & Hanses, A. & Melzer, W. (Hrsg.). *Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schmerl, Ch. (2011). *Attribution, Attributionstheorie*. In: Fuchs-Heinritz et al.: *Lexikon zur Soziologie*, S. 63. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, A. (2003). *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt, Ch. (2013). *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 473 - 486. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). *Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, S. 192-214. Weinheim: Beltz.
- Schnadt, P. (2008). *Die Anrechnung von Kompetenzen ausgebildeter ErzieherInnen auf ein Hochschulstudium*. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik*, S. 137 - 148. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schneewind, J. (2012). *Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*. Hochschule Osnabrück. Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118 (09.02.2018)
- Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2000). *Motivation*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schneider, M. *Risikowahl-Modell*. Hogrefe Verlag online. Online verfügbar unter: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/risikowahl-modell/> (10.11.17)
- Schnell, R. & Hill, P. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schönknecht, G. (2005). *Die Entwicklung der Innovationskompetenz von Lehrerinnen aus (berufs-)biographischer Perspektive*. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf (08.02.2018)
- Schrader, F.-W. (2014). *Lehrer als Diagnostiker*. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 865 - 882. Münster: Waxmann.
- Schreyer, I. & Krause, M. & Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas - Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: ifp - Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.aqua-studie.de (09.02.2018)

- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation - ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 149 - 158. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schult, J. & Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J. (2014). Arbeitsbelastung von Lehrkräften. Belastet aber hochzufrieden? Arbeitsbelastungen von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 22(2), S. 61-67, Göttingen: Hogrefe Verlag. Online verfügbar unter: https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23444/1/arbeitsbelastung_komplett_2014_04_21.pdf (10.02.2018)
- Schütz, A. (1972). Der gut informierte Bürger. In: Schütz, A. Gesammelte Aufsätze, Band 2, S. 85 - 101. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, J. (2009). Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit - Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schutz, P.A. & Crowder, K.C. & White, V.E. (2001). The Development of a Goal To Become a Teacher. In: Journal of Educational Psychology, 93, S. 299-308.
- Schwarzer, R. (2004). Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In: Krampen, G. (Hrsg.). Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen, S. 127-133, Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 30 (4), S. 262-274. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Warner, L. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 662 - 678. Münster: Waxmann.
- Seligman, M. (1992). Pessimisten küsst man nicht. München: Knauer.
- Sikes, P.J. & Measor, L. & Woods, P. (1985). Teacher Careers. Crises and Continuities. London: Falmer Press.
- Sikes, P.J. & Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: E. Terhart (Hrsg.). Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen, S. 231 - 248. Köln: Böhlau.
- Sorrentino, R. & Otsubo, Y. & Yasunaga, S. & Nezlek, J. & Kouhara, S. & Shuper, P. (2005). Uncertainty orientation and social behavior: Individual differences within and across culture. In: Sorrentino, R. & Cohen, D. & Olson, J. & Zanna, M. (Hrsg.). Culture and Social Behavior. The Ontario Symposium Volume 10, S. 181 - 206. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sorrentino, R. & Roney, Ch. (1999). The uncertain mind. Individual differences in facing the unknown [Essays in Social Psychology] Philadelphia: Psychology Press.
- Sorrentino, R. & Short, J.-A. & Raynor, J. (1984). Uncertainty orientation: Implications for affective and cognitive views of achievement behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology, 46, Nr. 1, S. 189-206.

- Speth, Ch. (2010). Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.). Organisationspsychologie, S. 193 - 247. Göttingen: Hogrefe .
- Spranger, E. (1958). Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.). Henneberger, F. & Keller, B. & Schmid, J. & Klenk, J. Gabler Wirtschaftslexikon. Stichwort: Humankapitaltheorien. Online verfügbar unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57173/humankapitaltheorien-v11.html> (25.01.2018)
- Statistik Austria (Hrsg.) (2011). ISCO 2008 - gemeinsame deutschsprachige Titel und Erläuterungen. Online verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/oeisco08_implementation/informationen_zur_isco08/index.html (01.02.2018)
- Steinert, B. & Klieme, E. & Maag Merki, K. & Döbrich, P. & Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2, S. 185-204. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed_2006_2_Steinert_Klieme_MaagMerki_Doebrich_Lehrerkooperation_Schule_D_A.pdf (09.02.2018)
- Stiller, E. (2011). Lehrer werden - Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. Online verfügbar unter: www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf (08.02.2015)
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Lehrer. In: Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). Beltz Lexikon Pädagogik, S. 458-461. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014a). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In: Terhart, E. et al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 883 - 904. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2014b). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, E. et.al. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 433 - 440. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. & Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. & Czerwenka, K. (1994). Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin: Beltz Verlag.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied: Luchterhand.
- Titze, H. (1986). Historische Erfahrungen mit der Steuerung des Lehrbedarfs. Ein Beitrag aus der Sicht der historischen Bildungsforschung. In: Sommer, M. (Hrsg.). Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung, S. 18-41. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Ulich, D. & Haußer, K. & Mayring, P. & Strehmel, P. & Kandler, M. & Degenhardt, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung*. Weinheim: Beltz PVU.
- Ulich, K. (1996). *Beruf Lehrer/in*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Professionsforschung. Online verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew4/didaktik-der-englischen-sprache/forschung/professionalisierung.html> (01.03.2018)
- Urban, M. (2008). Critical Thinking in Forschung, Praxis und Politik: Der Joint European Master in Early Childhood Education and Care. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik*, S. 97-108. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Viernickel, S. (2008). Bildungsprozesse in der Krippe. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik*, S. 195-210. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wallnöfer, G. (2008). Professionalisierung durch Akademisierung. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik*, S. 65 - 76. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. In: *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Weber, H. & Rammsayer, T. (2012). *Differentielle Psychologie – Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. In: *Psychological Review*. 92, S. 548–573.
- Weiner, B. (1994) *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Weinert, F.E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, S. 17 - 31. Weinheim: Beltz Verlag.
- Weiser, P. & Uhing, A. (2004). Konsequenzen ziehen! In: *bildung & wissenschaft*, 06/2004, S. 11-13. Baden-Württemberg: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Weishaupt, H. (2014). *Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Arbeitszeit, Arbeitsmarkt*. In: Terhart, E et.al. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 103 - 122. Münster: Waxmann.
- Wilde, M. & Batz, K. & Kovaleva, A. & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzskala intrinsischer Motivation. Online verfügbar unter: http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Wilde.pdf (09.02.2018)
- Wirtschaftsphilologenverband Bayern wpv Bayern (2012). *Prognose zur Lehrereinstellung 2012*. Online verfügbar unter: <https://www.wpv-bayern.de/legacy/www.wpv-bayern.de/fileadmin/PDFs/Allgemeines/Bedarfsprognose2012.pdf> (08.03.2018)
- Zern, H. (1980). Zum Prestige des gewählten Berufes bei Erzieherinnen in der Ausbildung. Ein Beitrag zum Berufsbild des Erziehers. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 29.Jg. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zink, G. (2008). *Durchlässigkeit durch Kooperation: Der Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter (0-12 J.) an der Hochschule München*. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik*, S. 87-96. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Verzeichnis der Dateien im Anhang (CD-Rom)

1. Modulübersicht
2. Ziele der einzelnen Module
3. Musterzertifikat
4. Prognosen zum Einstellungsbedarf von Grundschullehrkräften in Bayern
5. Fragebogen "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst"
 1. Berufsbiografie
 - 1.1 Berufsverlauf
 - 1.2 Zusatzqualifikation "Grundschullehrkräfte im Erziehungsdienst"
 2. Einstellung zu Arbeit und Beruf
 - 2.1 Arbeit in Grundschule und Kindertagesstätte
 - 2.2 Selbstwirksamkeit
 3. Arbeitsbedingungen
 - 3.1 Pädagogische Leitung
 - 3.2 Kooperation
 - 3.3 Elternarbeit
 - 3.4 Erziehungsarbeit
 - 3.5 Material, Medien und Fortbildung
 4. Beruflicher Erfolg
 - 4.1 Prestige und Status
 - 4.2 Karriere und Verdienst
 5. Zusammenfassung
 - 5.1 Gesamtsituation
 - 5.2 Personenbezogene Angaben
 - 5.3 Meinung zum Qualifizierungsprogramm allgemein
6. Antworten auf die offenen Fragen
7. Auswertung der AVEM-Ergebnisse nach den 11 Dimensionen
8. Auswertung der AVEM - Ergebnisse - Vergleich GS - Kita
9. Interviewleitfaden
 - I. Wer bist du?
 - II. Gewissheit - Ungewissheit
 - III. Zwischen den Stühlen - GrundschullehrerIn oder ErzieherIn?
 - IV. Motivation
 - V. Welche Bedeutung haben diese beiden Dokumente in Ihrem Leben?
 - VI. Pädagogische Zusammenarbeit
 - VII. Gutes Team - Gutes Kollegium?
 - VIII. Arbeiten in der Kita ist "gesünder" als arbeiten in der Grundschule.
 - IX. Belastungen
 - X. Fazit

10. Interviews

Interview A (Kiga)

Interview B (GS)

Interview C (Krippe)

Interview D (Tagh)

Interview E (Hort)

Interview F (GS)

Interview G (Kita)

Interview H (GS)

Interview J (Asyl)

11. Antworten und Auswertung: Gutes Team - Gutes Kollegium