

**prisma**

Band 5

Walter Herzog  
Silvio Herzog  
Andreas Brunner  
Hans Peter Müller

# Einmal Lehrer, immer Lehrer?

Eine vergleichende Untersuchung  
der Berufskarrieren  
von (ehemaligen) Primarlehrpersonen



Prisma

Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
aus historischer, psychologischer  
und soziologischer Perspektive

Schriftenreihe des Instituts für  
Erziehungswissenschaft der Universität Bern

Herausgeber

Hans Badertscher, Rolf Becker  
Walter Herzog, Fritz Osterwalder

**! Haupt**





Walter Herzog  
Silvio Herzog  
Andreas Brunner  
Hans Peter Müller

# **Einmal Lehrer, immer Lehrer?**

Eine vergleichende Untersuchung  
der Berufskarrieren  
von (ehemaligen) Lehrpersonen

Haupt Verlag  
Bern · Stuttgart · Wien

Redaktion und Satzherstellung durch die Autoren

1. Auflage: 2007

Bibliografische Information der *Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-258-07246-3

Alle Rechte vorbehalten

Copyright © 2007 by Haupt Berne

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

Umschlaggestaltung: Atelier Mühlberg, Basel

Printed in Switzerland

[www.haupt.ch](http://www.haupt.ch)

# Vorwort

Mit der Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen hat in der Schweiz ein grosser Umbruch in der Lehrerbildung stattgefunden.<sup>1</sup> Die seminaristische Ausbildung der Primarlehrkräfte, an der trotz anderer Entwicklungen im umliegenden Ausland noch lange festgehalten wurde, ist einer Ausbildungsform gewichen, die in internationaler Perspektive einer Normalisierung des «Sonderfalles Schweiz» gleichkommt. Durch die einmütige Tertiarisierung der Lehrerbildung in den verschiedenen Kantonen der Schweiz ist auch der Zugang zum Lehrerberuf neu definiert worden. Nicht mehr Jugendliche, sondern junge Erwachsene entscheiden sich für die Aufnahme einer Ausbildung zur Lehrperson. Welche Veränderungen der Lehrerberuf dadurch erfährt und ob er überhaupt wesentliche Veränderungen erfährt, ist noch nicht bekannt, haben doch erst einige wenige Absolventen die neuen Ausbildungsstrukturen erfolgreich durchlaufen.

Im Fokus des vorliegenden Buches stehen jedoch nicht die «neuen», sondern die «alten» Lehrer. Die Reform der Primarlehrerbildung im Kanton Bern, die noch bis ins Jahr 2001 gänzlich seminaristisch war, bildete den Anlass, um vier Kohorten (Patentierungsjahrgänge) ehemaliger Seminaristen zu ihrer aktuellen Berufstätigkeit, ihrem beruflichen Werdegang und ihrem biographischen Status zu befragen. In der ersten Phase des Projekts (schriftliche Befragung) haben sich 1873 ehemalige Absolventen Bernischer Lehrerseminare beteiligt, wovon 171 bereit waren, auch in der zweiten Projektphase (mündliche Interviews) mitzumachen. Unser Dank gilt in erster Linie diesen Personen, die uns nicht nur ihre Zeit zur Verfügung gestellt, sondern durch die Bereitwilligkeit und Offenheit, mit der sie auf unsere Fragen eingegangen sind, das Forschungsprojekt auch legitimiert haben.

Wie die Ergebnisse zeigen, ist ein Grossteil unserer Probanden nicht mehr in dem Beruf tätig, für den sie am Lehrerseminar ausgebildet wurden. Als was sie tätig sind, weshalb sie ihr Tätigkeitsfeld gewechselt haben und wie sie mit ihrer beruflichen Karriere zufrieden sind, das sind einige der Fragen, die uns zu unserer Studie motiviert haben. Anders als die meisten bisherigen Untersuchungen zur Berufsbiographie von Lehrkräften, die vorwiegend auf «Berufsüberlebende» beschränkt sind, erlaubt das Forschungsdesign, das wir unserer Studie zugrunde gelegt haben, Karrieremuster von (ehemaligen) Primarlehrpersonen *vergleichend* zu analysieren. Damit

---

<sup>1</sup> Zur Terminologie: Um den Text nicht zu überladen, verwenden wir, falls kein neutrales Wort verfügbar ist, das generische Maskulinum. Gemeint sind demnach immer Lehrer *und* Lehrerinnen, Schüler *und* Schülerinnen, Studenten *und* Studentinnen etc. Ist das Geschlecht jedoch von sachlicher Bedeutung, differenzieren wir nach männlich und weiblich.

war es möglich, genauere Auskünfte über die Gründe für den *Verbleib* im Lehrerberuf, den *Ausstieg* aus dem Beruf, den *Unterbruch* und die *Reduktion* der Berufstätigkeit sowie den *Nicht-Einstieg* in den Lehrerberuf zu erhalten.

Solche Erkenntnisse sind nicht nur wichtig für die Rekrutierung von Lehrerstudierenden, die Gestaltung der Lehrergrundausbildung und die Abstimmung des Angebots an Lehrerweiterbildung auf die Karrierewege im Lehrerberuf. Sie erlauben auch ein besseres Verständnis der biographischen Situation von Lehrkräften. Im Lichte der Biographieforschung, die wir als theoretischen Rahmen für unsere Studie gewählt haben, erscheint der Lehrer als Akteur, der in einem komplexen Beziehungsfeld Erfahrungen macht, die er konstruktiv verarbeitet und in sein «professionelles Selbst» integriert. Letzteres ist nicht nur von theoretischem Interesse, da es das Handeln der Lehrperson im Unterricht massgeblich beeinflusst. Stärker als in anderen Professionen werden Personen im Lehrerberuf in ihrer Berufsauffassung und -ausübung von Ereignissen und Konstellationen biographischer Art bestimmt.

Für die Bereitschaft, sich an unserer Studie zu beteiligen, sind wir nicht nur den ehemaligen Seminaristen dankbar, unser Dank geht auch an eine Reihe weiterer Personen, die für das Gelingen des Projekts unentbehrlich waren. Das gilt für die 439 Erstsemestrigen der ersten Studiengänge für Kindergarten-, Primarstufen- und Sekundarlehrkräfte der neuen Lehrerbildung des Kantons Bern. Sie haben sich im Rahmen einer Ergänzungsstudie zu unserer Hauptuntersuchung an einer schriftlichen Befragung beteiligt, die uns wertvolle Zusatzinformationen vergleichender Art geliefert hat. Der Dank gilt auch den vielen Hilfskräften, die uns in den verschiedenen Projektphasen verlässlich und kompetent zur Seite standen, namentlich Sibylle Tritten und Eve Jungo in der Vorprojektphase (Adressdatengenerierung), Tamara Carigiet sowie Sandra Gurtner, Roman Hungerbühler, Alain Mast und Sandra Zulliger in der ersten Projektphase (schriftliche Befragung), Christoph Berchtold, Franziska Gobat, Rita Graf-Siegel, Nicole Honegger, Andreas Käser, Roland Näf-Piera, Yvonne Pfäffli Ruggli, Isabelle Strausak und Danica Zurbruggen in der zweiten Projektphase (Interviews) sowie Nicole Ochsner bei der Ergänzungsstudie. Franziska Gobat, Rita Graf-Siegel und Danica Zurbruggen danken wir auch für die Mithilfe bei der redaktionellen Arbeit und beim Lektorat. Ein besonderer Dank geht an den Ausschuss für Forschung und Entwicklung der Kantonalen Konferenz der Bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (der Vorläuferorganisation der heutigen Pädagogischen Hochschule Bern), der unser Projekt grosszügig finanziert und auch einen erheblichen Zuschuss zu den Druckkosten für das Buch gesprochen hat.

Bern, im April 2007

# Inhaltsverzeichnis

1	Das veränderte Bild des Lehrers.....	13
1.1	Von der Persönlichkeit zur pädagogischen Selbstrolle.....	15
1.2	Von der inneren Grenze zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	20
1.3	Von der Fremd- zur Selbstsozialisation.....	23
1.4	Von der Wissenschaft zur Subjektivität.....	27
1.5	Von der sequenziellen zur kontextuellen Entwicklung .....	33
1.6	Das professionelle Selbst.....	39
2	Die Lehrerkarriere im Blickfeld der empirischen Forschung.....	43
2.1	Biographieforschung.....	43
2.2	Karriereläufe: Ordnung und Beschreibung .....	45
2.2.1	Stufen- und Phasenmodelle.....	45
2.2.2	Berufliche Übergänge.....	50
2.2.3	Verbleib im Beruf.....	56
2.2.4	Thematische Strukturierungen .....	59
2.3	Biographische Erfahrungen und Entscheidungen .....	61
2.3.1	Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildung .....	62
2.3.2	Biographische Entscheidungen.....	66
2.4	Fazit.....	77
3	Ansatz und Fragestellung der Studie.....	83
3.1	Lebenslauf – Karriere – Biographie.....	83
3.2	Methodische Konsequenzen .....	90
3.3	Fragestellung .....	92
4	Primarlehrkräfte im Kanton Bern – eine historische Situierung des Forschungsgegenstands .....	95
4.1	Seminaristische Lehrerbildung im Kanton Bern.....	95
4.2	Arbeitsmarkt.....	96
4.3	Fort- und Weiterbildung .....	99
4.4	Lehrerberuf im Wandel.....	101
4.4.1	Finanzielle und politische Rahmenbedingungen .....	101

4.4.2	Anstellungsbedingungen .....	102
4.4.3	Klassengröße .....	103
4.4.4	Geleitete Schulen und Schulautonomie .....	104
4.4.5	Schulmodelle .....	105
4.5	Reform der Lehrerbildung .....	106
5	Untersuchungsanlage und Methode .....	107
5.1	Untersuchungsdesign .....	107
5.2	Vorprojekt .....	109
5.3	Schriftliche Befragung .....	111
5.3.1	Stichprobe .....	113
5.3.2	Instrument .....	113
5.3.3	Durchführung .....	115
5.3.4	Datenaufbereitung und -auswertung .....	115
5.4	Mündliche Befragung .....	117
5.4.1	Stichprobe .....	117
5.4.2	Aufbau des Interviews .....	123
5.4.3	Durchführung .....	126
5.4.4	Datenaufbereitung und -auswertung .....	127
5.5	Ergänzungsstudie .....	130
5.5.1	Stichprobe .....	130
5.5.2	Instrument .....	131
5.5.3	Durchführung .....	131
5.5.4	Datenaufbereitung und -auswertung .....	132
6	Ausbildung zur Primarlehrperson .....	133
6.1	Lehrer werden: Hintergründe zur Studien- und Berufswahl .....	134
6.1.1	Studien- und Berufswahlmotive .....	135
6.1.2	Einflüsse auf Studien- und Berufswahl .....	141
6.1.3	«Wir sind eine Lehrerdynastie»: Lehrertradition in der Familie .....	144
6.1.4	Vorstellungen zum Verbleib im Primarlehrerberuf .....	145
6.1.5	Zusammenfassung .....	147
6.2	Nutzen der seminaristischen Ausbildung .....	149
6.2.1	Nutzensaspekte der Ausbildung: Eine Auslegeordnung .....	149
6.2.2	Quantifizierende Einschätzung des Nutzens .....	157
6.2.3	Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung .....	161
6.2.4	Zusammenfassung .....	163

6.3	Weiterbildungen im Karriereverlauf.....	164
6.3.1	Nutzen der Weiterbildung im Primarlehrerberuf.....	164
6.3.2	Langzeitweiterbildungen: Frequentierung und Nutzen.....	167
6.3.3	Weitere Ausbildungen und Weiterbildungen.....	172
6.3.4	Zusammenfassung.....	178
7	Karriereverläufe: Die Wege verzweigen sich.....	181
7.1	Die fünf Karrieretypen.....	181
7.2	Biographische Verlaufslinien.....	183
7.2.1	Methodisches Vorgehen.....	183
7.2.2	Berufliche «Hochs».....	186
7.2.3	Berufliche «Tiefs».....	192
7.2.4	Lineare Verläufe.....	200
7.2.5	Zusammenfassung.....	201
7.3	Verbleib im Primarlehrerberuf.....	203
7.3.1	Beweggründe für den Verbleib.....	203
7.3.2	Bleiben trotz Belastung.....	207
7.3.3	Gedanken an einen allfälligen Ausstieg.....	208
7.3.4	Stellenwechsel im Primarlehrerberuf.....	210
7.3.5	Zusammenfassung.....	214
7.4	Unterbruch der Primarlehrertätigkeit.....	215
7.4.1	Zwischenzeitlicher Ausstieg.....	215
7.4.2	Wiedereinstieg.....	222
7.4.3	Ausstieg und Rückkehr: Eine zusammenführende Betrachtung.....	225
7.4.4	Zusammenfassung.....	231
7.5	Reduktion der Primarlehrertätigkeit.....	232
7.5.1	Wann und wozu wird reduziert?.....	232
7.5.2	Einfluss der Beanspruchung auf die Reduktion.....	234
7.5.3	Weitere Beweggründe für die Reduktion.....	237
7.5.4	Zusammenfassung.....	241
7.6	Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf.....	242
7.6.1	Zeitpunkt des Ausstiegs.....	242
7.6.2	Einfluss der Beanspruchung auf den Ausstieg.....	244
7.6.3	Weitere Beweggründe für den Ausstieg.....	250
7.6.4	Zusammenfassung.....	256
7.7	Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf.....	257
7.7.1	Berufliche Mobilität von Nicht-Einsteigern.....	257

7.7.2	Beweggründe für den Nicht-Einstieg .....	260
7.7.3	Zusammenfassung .....	267
7.8	Private Ereignisse und ihre berufsbiographische Bedeutung .....	268
7.8.1	Schwangerschaft und Geburt des ersten Kindes .....	269
7.8.2	Erwerbs- oder andere Tätigkeit des Partners .....	271
7.8.3	Einfluss eigener Kinder auf die berufliche Tätigkeit .....	272
7.8.4	Zusammenfassung .....	273
8	Bilanz und Perspektiven .....	275
8.1	Aktuelle Lebenssituation .....	276
8.1.1	Berufsfeld .....	276
8.1.2	Umfang der Erwerbstätigkeit .....	279
8.1.3	Bruttojahreseinkommen .....	281
8.1.4	Zivilstand .....	284
8.1.5	Kinder .....	284
8.1.6	Haushaltgröße .....	284
8.1.7	Zusammenfassung .....	286
8.2	Bilanz .....	286
8.2.1	Berufszufriedenheit .....	287
8.2.2	Andere Entscheidung bei hypothetischem Neubeginn .....	290
8.2.3	Ziele .....	298
8.2.4	Zusammenfassung .....	303
8.3	Zukunftsperspektiven .....	305
8.3.1	Verbleib im Beruf .....	305
8.3.2	Verbleib im Primarlehrerberuf .....	306
8.3.3	Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf .....	307
8.3.4	Berufliche Veränderungen .....	309
8.3.5	Zusammenfassung .....	310
9	Profilierung des Primarlehrerberufs .....	311
9.1	Situierung der Studie .....	311
9.2	Das Lehrerseminar als gemeinsamer Ausgangspunkt .....	315
9.3	Karrierewege und aktuelle Berufssituation .....	322
9.4	Biographie und Motivation .....	327
9.4.1	Beanspruchung und Karriereentscheidungen .....	327
9.4.2	Biographische Höhe- und Tiefpunkte .....	329
9.4.3	Bereiche der Zufriedenheit .....	331



9.4.4 Widersprüchliche Motivstruktur? ..... 336

9.5 Das Weibliche und das Private im Lehrerberuf ..... 343

9.6 Die differente Professionalität der Lehrer ..... 346

9.7 Attraktivität des Lehrerberufs..... 352

Literaturverzeichnis ..... 361

Dokumentenverzeichnis ..... 396

Abkürzungsverzeichnis ..... 397



# 1 Das veränderte Bild des Lehrers

Der Lehrer hat in der Öffentlichkeit schon immer ambivalente Reaktionen ausgelöst. Als Erwachsener in einer Welt von Kindern weckt er den Verdacht, nicht mit beiden Füßen auf dem Boden der Realität zu stehen, gesellschaftlich ein Aussenseiter zu sein und einer Tätigkeit nachzugehen, die mit etwas gesundem Menschenverstand von jedermann ausgeübt werden könnte. Von reformpädagogischen Kreisen wird er beschuldigt, den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht zu werden. Seit Seneca sieht er sich dem Vorwurf ausgesetzt, in der Schule werde nicht fürs Leben, sondern nur für die Schule gelernt. International vergleichende Studien wie TIMSS oder PISA scheinen zu bestätigen, dass es mit der Effektivität der Lehrarbeit nicht überall zum Besten steht. Das hindert die Gesellschaft nicht, von den Lehrkräften immer noch mehr zu fordern. Soziale Probleme wie Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Drogenkonsum oder Fettleibigkeit werden zwar der Schule nicht ursächlich angelastet, aber *sie* soll es sein, die die schwindende edukative Kraft der Familien kompensiert. Ist es an sich schon schwierig, die Zwischenwelt des Pädagogischen positiv zu kennzeichnen, so rücken Schulkritik und wachsende Ansprüche an die Schule den Lehrerberuf zusätzlich in ein negatives Licht. Wird obendrein auch die wachsende Zahl von weiblichen Lehrkräften zum Problem erklärt, droht der Lehrerberuf an Anerkennung zu verlieren.

Dem steht gegenüber, dass Lehrkräften in einer Gesellschaft, die zur «Informations-» und «Wissensgesellschaft» wird, eine Schlüsselstellung zukommt. Wo Lebensführung und Lebensfristung der Menschen immer weniger vom Potenzial an körperlicher Kraft abhängen, da werden Wissen und Innovation zu Produktivkräften. Gefragt sind Kompetenzen kognitiver Art, die im Wechsel der Generationen nicht nur zuverlässig weiter gegeben, sondern sukzessive erneuert und verbessert werden. In dem Masse, wie unqualifizierte Arbeit kaum noch nachgefragt wird, nimmt die Bedeutung des Bildungssystems zu. Die Hauptakteure des Bildungssystems sind aber die Lehrpersonen. Wer sonst als sie soll die Instanz sein, die für die Wissensvermittlung und die epistemische Regeneration der Gesellschaft besorgt ist? Hargreaves (2003, p. 125) ist daher zuzustimmen, wenn er schreibt: «Teaching is the core profession, the key agent of change in today's knowledge society.» Die gesellschaftliche Bedeutung der Lehrertätigkeit wächst im gleichen Masse wie das Wissen zum bestimmenden Faktor der Lebens- und Berufswelt wird.

Das widersprüchliche Bild des Lehrers findet sich nicht nur in der Öffentlichkeit. Zwar gibt es mittlerweile eine Vielzahl an wissenschaftlichen Studien zum Lehrerberuf, doch ein klares Bild des Lehrers vermag auch die Wissenschaft bisher nicht zu zeichnen. Oft fehlt den Untersuchungen die notwendige Distanz zum For-

schungsgegenstand, so dass eher Vorurteile kolportiert als Fakten geliefert werden. Auch hat es die Lehrerforschung bisher versäumt, eine eigene Theorie ihres Gegenstandes zu entwickeln. Im Vordergrund stehen vielmehr Ansätze, die aus pädagogischen Bezugsdisziplinen, wie insbesondere der Psychologie und der Soziologie, stammen. Damit besteht nicht nur die Gefahr, dass die Lehrerforschung zum Epigonen sozialwissenschaftlicher Forschungsparadigmen wird, es steht auch zu befürchten, dass die Eigenheiten des Lehrerberufs gar nicht erkannt werden, da die Globaltheorien dafür kein Sensorium haben.

Die Frage nach dem Bild des Lehrers stellt sich daher nicht nur für die Öffentlichkeit, sondern auch für die Wissenschaft. Um unsere eigene Studie vorzubereiten, wollen wir daher in diesem und im folgenden Kapitel das Bild des Lehrers in der Lehrerforschung etwas näher untersuchen. Als Leitstern dient uns die zuvor genannte Bedeutung des Lehrerberufs in der Wissensgesellschaft. Wir wollen herausarbeiten, ob und wie weit die Lehrerforschung der Schlüsselposition, die dem Lehrer in unserer Gesellschaft zukommt, gerecht wird. Damit verbunden ist eine Parteinahme *für* den Lehrer, d. h. die Überzeugung, dass Theorie und Empirie des Lehrerberufs diesem nicht nur in seinen Besonderheiten gerecht werden müssen, sondern auch dazu beitragen sollen, die Professionalisierung des Lehrerberufs, die wir als zwingend erachten, konstruktiv voranzutreiben.

Auch wenn wir Partei nehmen für die Seite des Lehrers, wird unsere Darstellung der Forschungsliteratur neutral sein. Allerdings werden wir den genannten Leitstern zur Kritik nutzen, um die Grundlagen zu schaffen, auf denen die eigene Studie aufbauen wird. Wir beginnen in diesem Kapitel mit einer Analyse der theoretischen Ansätze der Lehrerforschung, um im nächsten Kapitel deren Ergebnisse, soweit sie auf empirischen Studien beruhen, vorzustellen. Das wird uns ermöglichen, im dritten Kapitel Ansatz und Fragestellung der eigenen Studie zu schildern und uns dabei, aufgrund der geleisteten Vorarbeit, relativ knapp zu halten.

Wie sich das Bild des Lehrers in den theoretischen Ansätzen der Lehrerforschung darstellt, zeigen wir im Folgenden anhand von fünf Entwicklungslinien: von der Persönlichkeit zur pädagogischen Selbstrolle (s. Kap. 1.1), von der inneren Grenze zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung (s. Kap. 1.2), von der Fremd- zur Selbstsozialisation (s. Kap. 1.3), von der Wissenschaft zur Subjektivität (s. Kap. 1.4) und von der sequenziellen zur kontextuellen Entwicklung (s. Kap. 1.5). Wir schließen das Kapitel mit einem Fazit (s. Kap. 1.6).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> In die folgenden Ausführungen ist ein Aufsatz eingearbeitet worden, den der Erstautor unter dem Titel «Von der Persönlichkeit zum Selbst» veröffentlicht hat (vgl. Herzog 2001a).

## 1.1 Von der Persönlichkeit zur pädagogischen Selbstrolle

Die Persönlichkeit gilt in der Lehrerforschung bis in unsere Zeit als wichtiges Qualitätsmerkmal des Lehrers. Mit einer gewissen Verwunderung stellen Herrmann und Hertrampf (1997, p. 154) fest, selbst Lehrer seien der Überzeugung, dass derjenige Faktor, der darüber befindet, ob sie ihren Beruf «gut» ausüben, ihre *Persönlichkeit* sei, also etwas, was weder Gegenstand ihrer Ausbildung noch ihrer Fortbildung ist. Darin wirkt eine Tradition fort, die in der unverfügbaren Innerlichkeit den wahren Wert des Pädagogischen gesehen hat. Um die Wende zum 20. Jahrhundert erklärte Dilthey (1961, p. 200ff.) den Lehrer zum «pädagogischen Genius», bei dem nicht der Verstand, sondern das Gemüt und die Anschauungskraft vorherrschen. In der «wahren Persönlichkeit» sah auch Zergiebel (1911, p. 475) ein Ideal, das anzustreben die Pflicht eines jeden Lehrers und Erziehers sei.

Die Persönlichkeit gilt als pädagogische Wirkkraft. So ist für Kerschensteiner (1949, p. 110) ein Lehrer, «der eine volle Persönlichkeit geworden ist, [...] das wertvollste Bildungsgut, das [...] die grösste Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag». Zwar kann man das Lehrerein bis zu einem gewissen Grade lernen, sobald der Lehrer aber auch *Erzieher* sein soll, sind «ganz andere Eigenschaften nötig als die blossе Fähigkeit, ein oder mehrere Wissensgebiete beherrschen zu lernen und nach vorgeschriebenem oder selbst erfundenem Methodenschema erfolgreich an die Schüler zu übermitteln» (Kerschensteiner 1969, p. 12). Das Sein dominiert das Tun. Was wir aber sind, das haben wir nicht lernen können, denn wir sind es *schlechthin geworden*, weil der Kern dazu von vornherein in unserem individuellen Wesen lag «und ein gütiges Geschick ihn entwickeln half» (ebd.).

Was Dilthey andeutete und Kerschensteiner bekräftigt, dass nämlich im «pädagogischen Genius» etwas «Ursprüngliches» liegt, das sich nicht *lernen* lässt (vgl. Dilthey 1961, p. 200f.), wird auch von Spranger behauptet. Zwar meint sein Begriff des «geborenen Erziehers» nicht eine schicksalhafte Begabung, aber doch ein «inneres Getriebensein zur Menschenbildung» (Spranger 1969a, p. 284). Gemeint ist ein Mensch «von so echter Art, «als ob» er für das Erziehertum geradezu geboren wäre» (ebd., p. 285). Demnach ist zwar nicht anlagemässig festgelegt, wer zum geborenen Erzieher wird. «Man wird [...] nicht als Erzieher geboren, sondern man muss sich langsam zu der Forderung, die diese Geistesart stellt, emporverwandeln und emporveredeln» (ebd., p. 334). Trotzdem rechnet Spranger mit Eigenschaften des Lehrers, «die nicht auf Einsicht beruhen und daher *weder lehrbar noch lernbar sind*» (ebd., p. 300 – eigene Hervorhebung).

Die Persönlichkeit als edukative Kraft, die auch heute noch – vor allem in der pädagogischen Praxis – zur Erklärung von pädagogischem Erfolg und Misserfolg beigezogen wird, ist eine analytisch schwer fassbare Grösse, die eher normativen als

empirischen Charakter hat. Persönlichkeit ist ein Zertifikat, eine Auszeichnung, um die gerungen werden muss. Gefordert wird die *Einheit* und *Geschlossenheit* der Person:

Persönlichkeit umfasst das Ganze unseres Seins, unseren Leib und unsere Seele, unser Denken, Fühlen und Wollen. Sie fasst unsere Gegenwart mit unserer Vergangenheit zusammen. Sie verbürgt, dass wir, wo es nötig ist, nicht von einer Zufallslage unserer Seele bestimmt werden, sondern aus dem Wesentlichen unserer Persönlichkeit heraus handeln (Gaudig 1969, p. 41f.).

Die hohen Erwartungen an die Persönlichkeit des Lehrers verdanken sich der Annahme, pädagogische Wirksamkeit ergebe sich in erster Linie aus der *Vorbildlichkeit* des Erziehers (vgl. Herzog 2002a). Eher als durch sein Handeln wirke der Lehrer durch seine Person. Da der Zögling «seelisch vielmehr durch das Sein als durch das Tun des Erziehers geformt (wird)» (Schohaus 1954, p. 41), ist es gerechtfertigt, wenn man von letzterem «einen *vorbildlichen* Lebenswandel erwartet» (ebd., p. 19). Bestimmend ist die Atmosphäre, in der Erziehung stattfindet, und diese ist in erster Linie eine Funktion der Persönlichkeit. Deshalb gehört zum Erziehen wesentlich, «dass man an sich selbst ernsthaft gearbeitet [hat]» (Spranger 1969a, p. 323). Nicht eine professionelle *Ausbildung* macht den Lehrer aus, sondern die Form, die er sich gegeben hat. Daher gilt nicht nur für Spranger, dass der «wahre Erzieher» vom «Mass der Selbsterziehung» lebt, das er an sich geleistet hat (ebd., p. 300). Auch noch von Hentig (1981, p. 110) ist der Ansicht, das wichtigste Curriculum des Lehrers sei seine *Person*.

Der Begriff der Persönlichkeit steht für ein *Bildungsprogramm*. Lehrerbildung meint Formung des Individuums, da pädagogische Wirksamkeit von der Vorbildlichkeit der Ideale erwartet wird. Dieser normative Begriff von Persönlichkeit ist *obsolet*. Seine Schwäche liegt nicht nur in der fehlenden empirischen Absicherung, sondern auch in der Loslösung der pädagogischen Wirksamkeit vom pädagogischen Handeln. Es bringt nichts, den Lehrer mittels umfassender Tugendkataloge ins Übermenschliche zu stilisieren, wenn offen bleibt, wie den Idealen Wirkungen entspringen. Wie dynamisch der Begriff auch gefasst werden mag, Persönlichkeit meint immer nur ein *Potenzial*, das sich im Verhalten zwar artikuliert, dessen Bedeutung für die Gestaltung des Handelns aber offen bleibt. Aber nicht nur die Beziehung der Persönlichkeit zum Handeln ist unklar, offen bleibt auch, in welchem Verhältnis sie zu den Besonderheiten des *pädagogischen* Handelns steht. Wie Nipkow (1967, p. 86) zu Recht moniert, ist die Aufmerksamkeit auf den Lehrer «in dem ihm eigenen Berufsfeld» zu lenken. Wo dies *nicht* geschieht, bleibt die Argumentation zu abstrakt, als dass sie für das Verständnis der Lehrertätigkeit irgendeine Bedeutung haben könnte.

Einen anderen Akzent hat die *Rollentheorie* gesetzt. Bei ihr spielen Persönlichkeit und Innerlichkeit des Lehrers keine Rolle. In den Vordergrund rücken vielmehr die *Bezugsgruppen* des Lehrers. Was der Lehrer tut, ist Ausdruck der Erwartungen, die andere an ihn richten (vgl. Klose 1971). Rollen sind Bündel von Erwartungen, die an soziale Positionen gerichtet werden. Die Erwartungen beziehen sich auf das *Verhalten* des Positionsinhabers und nicht auf dessen Personsein.<sup>3</sup> Dem widerspricht nicht, wenn die Rollenerwartungen oft in Form von Merkmals- oder Eigenschaftslisten erhoben werden. So erwarten die Schüler von der Lehrkraft, dass sie gut und interessant unterrichtet, die Klasse führen kann sowie eine Reihe von Eigenschaften aufweist, die den Umgang mit ihr angenehm und konfliktfrei machen (vgl. Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus, Schmidt & Tessloff 1990, p. 120ff.; Gerstenmaier 1975; Gröschel 1980, p. 109ff.; Ulich 1996, p. 121ff.).

Argumentiert das Konzept der Persönlichkeit von innen nach aussen, so dreht die Rollentheorie den Spiess gleichsam um. Der Lehrer wird zum Spielball sozialer Kräfte, denen er letztlich ausgeliefert ist, da er sie nur passiv empfangen, nicht aber aktiv gestalten kann. Dahrendorf, der sich zur Illustration der Rollentheorie auf einen Studienrat, «Herrn Dr. Hans Schmidt», beruft, sieht in sozialen Rollen ausdrücklich einen «Zwang, der auf den Einzelnen ausgeübt wird» (Dahrendorf 1971, p. 36). Die Gesellschaft tritt Herrn Schmidt, sobald er als Lehrer agiert, «mit Notwendigkeit und Verbindlichkeit entgegen» (ebd.). Verankert in einem strukturfunktionalistischen Gesellschaftsverständnis, macht die Rollentheorie aus dem Lehrer ein Objekt der sozialen Kontrolle durch Sozialisation und Sanktionen.

Obwohl die repressive Schlagseite der Rollentheorie schon früh zu Kritik Anlass gegeben hat (vgl. z. B. Geulen 1977; Habermas 1973; Haug 1972; Waller 1973), wurde sie verschiedentlich missbraucht, um den Lehrer als dümmlichen Agenten einer autoritären Gesellschaft darzustellen. Beispielhaft in ihrer Süffisanz ist die «Kritik der Lehrerrolle» von Combe (1971), die eine eigentliche Demontage des Lehrerberufs darstellt. Pauschal wird den Lehrkräften Konservatismus, ein politisch unkritisches Bewusstsein, Reformfeindlichkeit und ein schablonenhaftes, elitäres Denken vorgeworfen. Indem sie «unreflektiert als Ordnungsfaktor des gesellschaftlichen Status quo wirken» (ebd., p. 218), seien die Lehrer zur Erneuerung der Gesellschaft unfähig – ein in der damaligen politischen Situation vernichtendes Urteil.

Problematisch für die Anliegen der Lehrerforschung ist der dezidierte Dualismus, auf den die Rollentheorie in erkenntnistheoretischer Hinsicht baut. Gemäss Dahrendorf (1971) umfasst «Homo sociologicus» nicht den *ganzen* Menschen, da

---

<sup>3</sup> Sie können sich auch auf Einstellungen und Kognitionen oder gar auf das Aussehen beziehen (vgl. Dahrendorf 1971, p. 33), jedoch ist das Verhalten im Vergleich zur Persönlichkeit, die zuvor diskutiert wurde, von besonderem Interesse.

hinter dem Rollenspieler – gleichsam jenseits der Gesellschaft – ein freies Individuum steht. Wie Plessner (1974, p. 26) zu Recht feststellt, liegt dem Rollenbegriff «das Doppelgängertum privat-öffentlich zugrunde». Dadurch wird die Rollentheorie für die Analyse des *empirischen* Charakters des Lehrerberufs ungeeignet. Denn der Lehrer nimmt im Gefüge der Gesellschaft eine Position ein, die nicht *entweder* der Öffentlichkeit *oder* dem Privaten zugeordnet werden kann, da seine Aufgabe im Kern darin liegt, zwischen den beiden Sphären zu vermitteln (vgl. Herzog 2002b, p. 267ff., *passim*).<sup>4</sup> Das genau macht seine oftmals als ambivalent wahrgenommene Situation aus.

Auch die Rollentheorie bietet wenig Hilfe, um die *Tätigkeit* von Lehrkräften zu analysieren. Insbesondere ist auch sie nicht in der Lage, die Besonderheiten des *pädagogischen* Handelns zu erfassen. Verstanden als Exekutor von sozialen Erwartungen ist der Lehrer nicht nur ohne inneren Kern – ein «psychisch konturlos agierender Rollenträger im öffentlichen Auftrag» (Hetzner 1992, p. 531) –, als blosser Spielball der Kräfte, die auf ihn einwirken, ist er zum Handeln gar nicht fähig. Denn die Erwartungen, denen er sich ausgesetzt sieht, sind oft widersprüchlich und müssen gegeneinander abgewogen werden, wenn Unterricht überhaupt zustande kommen soll. Weil die Lehrerrolle von *unauflösbaren* Widersprüchen bestimmt wird, sieht Reinhardt (1978, p. 520) das optimale Rollenspiel des Lehrers daher in der Balancierung der widersprüchlichen Erwartungen, wobei «kein Teil der Lehrerrolle verweigert oder aus Unfähigkeit vernachlässigt wird».

In der *empirischen* Literatur wurde die antinomische Struktur der Lehrerrolle schon früh erkannt. So haben die Studien von Gross, Mason und McEachern (1958) sowie von Musgrove und Taylor (1969) dazu geführt, dass dem Lehrer ein vergleichsweise grosser Spielraum bei der Gestaltung seiner Rolle eingeräumt wurde: «The teacher-role is not simply the product of external pressures and expectations, an automatic result of social circumstances. Teachers have a large say in its content and design» (Musgrove & Taylor 1969, p. 14). Wilson (1971) nannte den Rollencharakter des Lehrerberufs diffus und unspezifisch. Die Aufgabe, Kinder zu erziehen und zu unterrichten, sei schwer festlegbar, und die Tätigkeiten, die sie erfordere, seien hochgradig verschieden. Während der Arzt seinen Patienten und der Anwalt seinen Klienten *spezifisch* behandeln oder beraten können, steht der Lehrer einem Kind gegenüber, das er unausweichlich als Ganzes ansprechen muss, was ihm sei-

---

<sup>4</sup> Allerdings wendet Plessner seine Argumentation ins Grundsätzliche, wenn er im Menschen nicht nur in soziologischer, sondern auch in anthropologischer Hinsicht einen «Doppelgänger» sieht, d. h. «ein Wesen, das sich nie einholt» (Plessner 1974, p. 32). Das ist ein fruchtbarer Gedanke, den wir später nochmals aufgreifen werden (s. Kap. 1.5 und Kap. 3.1).



nerseits abverlangt, eine einheitliche Person zu sein (vgl. ebd., p. 21f.).<sup>5</sup> Da es Lehrer nicht wie die klassischen Professionen mit Erwachsenen zu tun haben, sondern mit Kindern, die erst noch erwachsen werden müssen und dabei unterstützt werden sollen, kommt der Berufarbeit des Lehrers eine *intermediäre* Position zu. Die Verortung des Lehrers in der Sozialstruktur der Gesellschaft ist weniger eindeutig als bei anderen Berufen, was Gefühle der Verunsicherung hervorrufen kann (vgl. Kob 1959, p. 96ff.).

Die Verunsicherung, bedingt durch die heterogenen Erwartungen der Bezugsgruppen, bildet für Klose (1971, p. 82) geradezu ein Strukturmerkmal des Lehrerberufs. Zwar schliesst er nicht aus, dass sich einzelne Lehrer an die Rollenerwartungen derjenigen Bezugsgruppe anpassen, «die diese am genauesten formuliert, vor allem aber mit fühlbaren Sanktionen belegt» (ebd., p. 83). Da aber beides zutrifft, sowohl die Unbestimmtheit der sozialen Verortung als auch die Möglichkeit, sich einer mächtigen Bezugsgruppe normativ zu unterwerfen, liegt in der Berufssituation des Lehrers «ein charakteristischer Widerspruch von Unbestimmtheit, Freiheit und Gängelung» (ebd., p. 89).

Die Lehrertätigkeit lässt sich also keineswegs mit jener Eindeutigkeit festlegen, welche die struktur-funktionalistische Gesellschaftstheorie unterstellt. Weit fruchtbarer für das Verständnis des Lehrerberufs erweisen sich daher rollentheoretische Ansätze, die auf Konzepte wie Definition der Situation, Rollengestaltung («role making»), Selbstdarstellung u. ä. bauen (vgl. Geulen 1977; Joas 1980). Schon früh sah sich Mollenhauer veranlasst, einen der struktur-funktionalistischen Rollentheorie fremden Begriff einzuführen, nämlich denjenigen der *Selbstrolle*. Die «Disproportionalität des pädagogischen Rollenfeldes» motiviere den Lehrer, «eine eigene Rolle auszubilden, um sie als massgebenden oder korrigierenden Faktor ins soziale Spiel zu bringen» (Mollenhauer 1969, p. 85). Die Reflexivität, d. h. die Beziehung des Lehrers zu sich selbst (vgl. Herzog 2001b), wird als bedeutsames Moment pädagogischer Handlungskompetenz *soziologisch* hergeleitet. Aus der Heterogenität der Ansprüche erwächst ein Zwang zur Stellungnahme. Die Vielfalt der an den Lehrer gerichteten Erwartungen zwingt ihn zur *Selbstbestimmung* und stärkt dadurch seine professionelle Kompetenz.

Die Selbstrolle indiziert ein verändertes Lehrerbild. Der Begriff der Persönlichkeit hat sich erschöpft, da es nicht gelungen ist, die Person des Lehrers mit seinem *Handeln* in Verbindung zu bringen. Die Persönlichkeit schwebt *über* dem pädagogischen Feld, ohne dass klar würde, welche Funktion sie *in* diesem Feld haben könnte. Gleiches gilt für den Rollenbegriff, der nicht verständlich machen kann, wie ange-

---

<sup>5</sup> Damit bringt Wilson zum Ausdruck, dass die Professionalität von Lehrern anders zu definieren ist als diejenige von Ärzten und Anwälten (s. Kap. 1.4).

sichts der Fülle von Erwartungen, die an den Lehrer gerichtet werden, dieser überhaupt zu handeln vermag. Demgegenüber nimmt der Begriff der pädagogischen Selbstrolle Bezug auf die konkreten Bedingungen der Berufsarbeit von Lehrkräften und ist insofern eher in der Lage, die Eigenheiten des Lehrerberufs theoretisch zu erschliessen.

## 1.2 Von der inneren Grenze zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Ein alternatives Verständnis des Lehrers ist von der *Psychoanalyse* ausgegangen. Bernfeld (1976, p. 13) mokierte sich über die hehren Erwartungen einer Pädagogik, der es an «Tatbestands-Gesinnung» fehle, weshalb sie versprechen könne was sie wolle. Dabei würden den «Pädagogen» nicht so sehr die edlen Ziele zum Vorwurf gereichen, «sondern dass sie die Erziehung – ungeprüft – zur Vollstreckerin dieser Ziele machen» (ebd., p. 40).

Bernfeld postulierte *Grenzen* der Erziehung, wobei er der *inneren* Grenze, «die durch die seelischen Tatsachen im Erzieher gegeben ist» (Bernfeld 1976, p. 142), besondere Bedeutung zuschrieb. Zur inneren Grenze gehört, dass der Erzieher selber einmal Kind war, so dass seine aktuelle Begegnung mit Kindern unweigerlich Erinnerungen an die eigene Kindheit wachruft. Die innere Kindergestalt «ist ein Apriori, das er [der Erzieher] jeder Erfahrung von anderen Kindern als gebieterisches Prokrustesbett voranhält, sie völlig zerstückelnd und verstümmelnd» (ebd., p. 32). Zumeist vergessen und verdrängt, sind infantile Wünsche auch für das Handeln der Erwachsenen bestimmend. «So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte» (ebd., p. 141). Die Kenntnis der *Person* des Lehrers ist folglich aus Sicht der Psychoanalyse von entscheidender Bedeutung für die Bestimmung seiner Wirksamkeit, aber nicht aus normativen Gründen, wie bei Spranger oder Kerschensteiner (s. Kap. 1.1), sondern aus empirischen Gründen. Die pädagogische Wirksamkeit ist abhängig von individualpsychologischen Konstanten: «wir erkennen als Grenze für alles ins Grosse gedachte pädagogische Wollen die Konstanten, die seelischen Konstanten, im Erzieher als dem Erziehungssubjekt» (ebd., p. 142).

Wo sich die Psychoanalyse dem pädagogischen Akteur zuwendet, da nimmt sie in der einen oder anderen Weise auf die von Bernfeld skizzierte Konstellation Bezug. Angesichts des geringen Sozialisationsniveaus der Kinder, kann sich der Lehrer in seiner eigenen Triebabwehr (unbewusst) bedroht fühlen und darauf mit Regression reagieren (vgl. Fürstenau 1964, p. 68). Er steht nicht nur in der Erwachsenen-

welt, wie der Arzt oder Anwalt, sondern muss sich in zwei Welten bewegen, zwischen denen er gleichsam als *Go-between* fungiert. Auch im Verhältnis zu den Vorgesetzten können Konflikte reaktiviert werden, die in der Beziehung zu den eigenen Eltern wurzeln. Insofern haben die beiden entscheidenden Sozialbeziehungen des Lehrers, die Beziehung zu den Schülern und diejenige zu den Vorgesetzten, «eine gemeinsame hohe Chance der Begünstigung unbewusster Reaktivierung früherer kindlicher Auseinandersetzung mit den Eltern als Erwachsenen» (ebd., p. 71). Je stärker sich ein Lehrer durch seine Schüler oder Vorgesetzten in seiner Selbstkontrolle bedroht fühlt, desto grösser wird für ihn die Versuchung, durch Ausübung von Macht sein inneres Gleichgewicht zurück zu gewinnen. Dadurch beeinträchtigt er seine Realitätseinschätzung. «Die Akzentuierung des Unbedeutenden, Unwichtigen, Trivialen zerstört sein Rang- und Massgefühl, affektive Momente entstellen und verzerren die Wahrnehmung der mitmenschlichen Realität und trüben folglich auch die Beziehung zu den Schülern» (ebd., p. 75).

Die psychoanalytische Pädagogik hat seit jeher ein Sensorium für den Lehrer als Resonanzkörper und Projektionsapparat für Emotionen. Die *Gegenübertragung* gilt ihr als besonders sensibles Instrument der Fremdwahrnehmung, während die *Abwehrmechanismen* ein besonders hartnäckiges Hindernis einer empathischen Schülerbeziehung darstellen. Unausweichlich wird das pädagogische Verhältnis von den Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung bestimmt. Von beiden Seiten her besteht Anlass, dass der Ödipuskomplex in der Unterrichtssituation erneut durchlebt wird. «Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler» (Brück 1978) ist die Angst des Erwachsenen vor der Bewusstwerdung seiner Kindheit.

Ein guter Anwalt der Kinder und Jugendlichen zu werden, ein leidenschaftliches Interesse für die Bildung und Ausbildung der heranwachsenden Generationen zu entwickeln, dazu gehört vor allem dies: dass man sich mit dem eigenen Erziehungsschicksal soweit ausgesöhnt hat, dass man die erfahrenen Verletzungen nicht aus blinder Abwehr weiterzugeben gezwungen ist, aber dass man auch nicht meint, mit Lieben und Geliebtwerden allein sei alles getan (Wagner-Winterhager 1982, p. 271).

Unabhängig davon, ob die innere Grenze der Erziehung psychoanalytisch vermessen wird oder nicht, das Wissen um deren Verlauf ist von eminenter Bedeutung für das Gelingen pädagogischer Interaktionen. In den vielen Jahren, die Lehrer in der Rolle des Schülers verbracht haben, hat sich bei ihnen ein Erfahrungsschatz gebildet, der das Verhalten im Unterricht massgeblich prägt. Die Schule ist nicht nur eine äussere, sondern auch eine *innere* Institution, die als *Habitus* die Unterrichtstätigkeit nachhaltig bestimmt. So wird auch von einer nüchternen soziologischen Analyse des Lehrerberufs auf die «apprenticeship of observation» (Lortie 1975, p. 61ff.) hingewiesen, d. h. auf die lange Zeit, die Lehrer als Schüler verbracht haben und die ihnen eine Fülle von Gelegenheiten bot, um zu beobachten, wie der Lehrerberuf ausgeübt

wird. Ob als verdrängte Disposition, als innere Institution oder als Habitus: der Lehrer ist geprägt von Erfahrungen, die in seiner Kindheit und Jugend angefallen sind und die er als Verhaltensschablonen nicht einfach von sich abstreifen kann. In der kritischen Klärung der Schule als innerer Repräsentanz sieht daher Fauser (1996, p. 22) das ausschlaggebende Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In dem Masse, wie eine unbegriffene Vergangenheit die Gegenwart blockiert, ist eine Aufklärung über die berufsbezogene persönliche Lebensgeschichte für einen effizienten Unterricht dringend geboten.

Unkenntnis über die innere Grenze der Erziehung stellt für Lehrer eine potenzielle Berufsfahr dar. Dies zeigt das seit einiger Zeit viel diskutierte Syndrom des *Burnout*. Burnout kommt vor allem in Berufen vor, die ein soziales Moment aufweisen und auf den helfenden Umgang mit Menschen ausgerichtet sind. Soziale Beziehungen schaffen Belastungen ganz anderer Natur als die Ärgernisse, die die Auseinandersetzung mit der dinglichen Wirklichkeit, wie sie für *technische* Berufe typisch ist, mit sich bringt. Es ist aber genau diese Differenz zu den technischen Tätigkeiten, die im Zustand des Burnout aufgehoben ist (vgl. Stöckli 1999): Der Ausgebrannte begegnet seiner Klientel als ob sie eine unbelebte Sache wäre.

Aber nicht nur die Beziehung zu anderen, auch die *Selbstbeziehung* ist bei Ausgebrannten stark gestört. Es ist daher kein Zufall, dass stabile *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* als Protektivfaktoren genannt werden, die vor Burnout zu schützen vermögen (vgl. Bandura 1997, p. 464ff.; Friedman 2003, 2006; Schmitz & Schwarzer 2000, p. 19f., 2002). Selbstwirksamkeit meint die subjektive Überzeugung, neuen und schwierigen Anforderungen aufgrund eigener Kompetenz gewachsen zu sein. Insofern steht das Konzept nahe beim Begriff des *pädagogischen Taktes*, wie ihn Herbart (1964, p. 285ff.) vorgeschlagen hat, wenn es auch stärker die motivationale als die kognitive Komponente des beruflichen Handelns herausstreicht. Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist eine Form von Selbstvertrauen, nämlich das Vertrauen darauf, *spezifische* Handlungen in Gang setzen und erfolgreich ausführen zu können. Damit steht ein theoretisches Rüstzeug zur Verfügung, das es erlaubt, die personale Ebene und das berufliche Handeln von Lehrkräften miteinander in Beziehung zu setzen.

Die Psychoanalyse macht auf eine Bedingung erfolgreichen beruflichen Handelns von Lehrkräften aufmerksam, die auch losgelöst von den Annahmen der psychoanalytischen Theorie als relevant beurteilt werden kann. Nicht so sehr statische Merkmale, wie sie vom Begriff der Persönlichkeit nahe gelegt werden, und auch nicht in erster Linie soziale Einflüsse, wie sie von der klassischen Rollentheorie thematisiert werden, sondern Erfahrungen, die sich in Form von psychischen Dispositionen und Verhaltenstendenzen niederschlagen, bestimmen das berufliche Han-

deln von Lehrkräften. Als «innere Institution» kann die Schule, wie sie in der Schülerrolle erlebt wurde, die Wirksamkeit des Lehrerhandelns massiv beeinträchtigen, weshalb angehende Lehrer zwar nicht einer Psychotherapie zu unterwerfen sind, aber jene Anteile ihrer Lebensgeschichte aufarbeiten sollten, die der Wirksamkeit ihres pädagogischen Handelns abträglich sind. Umgekehrt spielt die Erwartung, als Lehrer wirksam handeln zu können, eine zentrale motivationale Ressource im Lehrerberuf.

Damit werden die Aktivität und die Reflexivität als Merkmale des veränderten Lehrerbildes bestätigt (s. Kap. 1.1). Die Lehrerforschung rückt von statischen Konzepten ab und versteht den Lehrer vermehrt als ein dynamisches Wesen, das zu den Erwartungen, die an ihn gerichtet werden, aber auch *zu sich selbst* Stellung nimmt. Die Tendenz, den Lehrer als Subjekt zu verstehen, kennzeichnet auch die dritte Entwicklungslinie der Lehrerforschung, der wir uns nun zuwenden wollen.

### 1.3 Von der Fremd- zur Selbstsozialisation

Die rollentheoretische Analyse des Lehrerberufs (s. Kap. 1.1) ist solange unvollständig, wie sie bei der Zuweisung von sozialen Positionen stehen bleibt. Denn ohne zu wissen, wie er seine Rolle spielen muss, ist der Positionsinhaber nicht in der Lage, den Erwartungen seiner Bezugsgruppen gerecht zu werden. Die Rollentheorie war daher von Anfang an mit einer Sozialisationstheorie verknüpft, weshalb Sozialisation gemäss Combe (1972, p. 237) geradezu «als Lernen sozialer Rollen definiert werden (kann)». Der Lernmechanismus, der dabei veranschlagt wird, entspricht dem repressiven Modell der Unterwerfung des Individuums durch die Gesellschaft. Ausdrücklich heisst es bei Dahrendorf: «Erst indem der Einzelne die ausser ihm bestehenden Vorschriften der Gesellschaft *in sich hineinnimmt* und zu einer Bestimmungsgleichung seines Verhaltens macht, wird er mit der Gesellschaft vermittelt und als *homo sociologicus* zum zweiten Mal geboren» (Dahrendorf 1971, p. 57 – eigene Hervorhebung). Darin liegt gemäss Dahrendorf ein unvermeidbarer Prozess der *Entpersönlichung*.<sup>6</sup>

Ist es nicht die Internalisierung, die den Menschen zum Rollenspieler macht, dann sind es Konditionierungsprozesse, die ihn auf ein fixes Verhaltensrepertoire festlegen. Plessner (1974, p. 24) rückt daher die Rollentheorie nicht zu Unrecht in die Nähe des Behaviorismus: «Rollenanalyse ist [...] differenzierter Behavioris-

---

<sup>6</sup> Auch der wissenssoziologische Ansatz von Berger und Luckmann (1977) geht davon aus, dass subjektive Strukturen durch Internalisierung von sozialer Wirklichkeit entstehen.

mus.» Das Kausalitätsverständnis ist eindimensional und unidirektional. Der Sozialisationsforschung wird zur Aufgabe gemacht, die Genese des Subjekts *als soziale Konstituierung* zu denken (vgl. Oevermann 1976, 2000). Auf den Lehrer übertragen, soll erklärt werden, wie aus gewöhnlichen Menschen durch geleitetes Lernen in der Ausbildung und Erfahrung im Berufsfeld Menschen werden, die der vordefinierten Rolle des Lehrers entsprechen. Sozialisation wird als Anpassung verstanden, was im Fokus der Forschungsarbeiten sichtbar wird, die sich fast ausschliesslich auf die Ausbildung und den Berufseinstieg von Junglehrkräften beschränken (s. Kap. 2).

Untersucht werden berufsbezogene Einstellungen und deren Veränderung beim Übergang in die Erwerbstätigkeit. Methodisch wird mit vorformulierten Statements gearbeitet, die zumeist faktoranalytisch zu Skalen zusammengezogen werden. Unterstellt wird, dass es sich bei Einstellungen um Dispositionen handelt, die durch Lernen angeeignet werden und sich in manifestem Verhalten äussern (vgl. z. B. Koch, Müller-Fohrbrod & Cloetta 1971). Einstellungen bilden Prädiktoren für Verhalten, eine Annahme, die in der Sozialpsychologie eine lange Tradition hat, aber noch heute kontrovers diskutiert wird (vgl. Frey, Stahlberg & Gollwitzer 1993).

Die Forschungen zur Lehrersozialisation führen eine Tradition fort, die ganz andere Wurzeln hat. Von Vowinckel (1923) über Spranger (1951/1969b) und Caselmann (1953) bis zu Ruppert (1959) sind in der Erziehungswissenschaft Typologien pädagogischen Verhaltens entworfen worden, die «Grundstile der Erziehung» (Spranger) und «Wesensformen des Lehrers» (Caselmann) unterscheiden. Theoretisch wurzeln diese Ansätze allerdings in Konzepten der Persönlichkeit und sind daher nur beschränkt am Verhalten ausgerichtet. Trotzdem markiert die Unterscheidung von paidotropen und logotropen Lehrkräften, wie sie Caselmann (1953) vorgeschlagen hat, eine Differenz der Einstellung gegenüber dem Edukanden. Es geht darum, welchem Teil der Welt der Lehrer zugewandt ist, «ob der Welt der objektiven Kultur, d. h. [...] dem Wissens- und Lehrstoff, der Welt der Ideen [...] und der Welt der Sachen; oder ob der Lehrer in erster Linie der personalen Welt, also der Schülerschaft zugewendet ist» (ebd., p. 16). Vom Stil der Weltzuwendung wird erwartet, dass er sich methodisch auswirkt, d. h. in der Art und Weise, wie ein Lehrer seinen Unterricht gestaltet (vgl. ebd., p. 51 ff.).

Ganz ähnlich nimmt die Sozialisationsforschung an, dass die Einstellungen der Lehrer ihren Umgang mit den Schülern bestimmen. Der Unterschied zu den Erziehungstypologien liegt darin, dass letztere *nicht* davon ausgehen, dass die Weltzuwendung durch Lernprozesse verändert werden kann. Indem Caselmann (1953, p. 54) seine dichotome Typologie an die «Wesensart des Lehrers» bindet, gilt ihm das methodische Handeln im Unterricht nicht, wie in den berühmten Studien zur Gruppenführung von Lewin (vgl. Lewin & Lippitt 1938; Lewin, Lippitt & White 1939),

als frei verfügbare Alternative, sondern als Emanation eines pädagogischen Charakters. Insofern liegt Spranger näher bei Lewin, denn seine «Grundstile der Erziehung» wollen ausdrücklich nicht den Anteil der «ganz persönlichen Eigenart» am «Aufbau des Erziehungswerkes» herausarbeiten, sondern «Grundmöglichkeiten des pädagogischen Vorgehens, zwischen denen man wählen kann» (Spranger 1969b, p. 209 – Hervorhebung geändert), aufzeigen. Allerdings geht Sprangers Typologie, wie auch diejenige von Caselmann, über eine empirische Klassifikation hinaus, da sie *idealtypisch* verfährt und keine konkreten Verhaltensweisen nennt. Die Stile, die Spranger polarisierend unterscheidet, nämlich der weltnahe und der isolierende, der freie und der gebundene sowie der vorgreifende und der entwicklungstreue Erziehungsstil, sind «reine Fälle», die als solche nur in Gedanken existieren und empirisch nicht vorfindbar sind.

Insofern stellt die Sozialisationsforschung ein neues Paradigma für die Analyse des Lehrerverhaltens dar. Entsprechend ihrer Verwurzelung in der strukturfunktionalistischen Rollentheorie hat die Erforschung der Lehrersozialisation jedoch kaum zu einem veränderten Bild des Lehrers geführt. Im Fokus der Einstellungsänderung wird ein Lehrer gezeichnet, der sich einem Berufsfeld anpasst, das weitgehend vorstrukturiert ist. Viel Aufmerksamkeit haben Studien erregt, die eine Modifikation der liberalen Erziehungshaltungen, wie sie während der Ausbildung zum Lehrer entwickelt werden, in Richtung eines wachsenden Konservatismus in den ersten Berufsjahren konstatierten (s. Kap. 2.2.2.1). Die im deutschen Sprachraum als «Konstanzer Wanne» berühmt gewordene Beobachtung (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978) wird von einer Reihe weiterer Studien bestätigt (vgl. Gerner 1976; Hoy 1968, 1969; Tanner 1993), löste jedoch kontroverse Reaktionen aus.

Auf der einen Seite dominieren Interpretationen, die den Lehrer – in Entsprechung zu den Vorgaben der Rollentheorie – als passives Objekt der sozialisierenden Umstände sehen, in denen er sich vom Studium in den Beruf bewegt. Hänsel (1975) spricht von der Anpassung des Lehrers an die Zwänge der Praxis und einer damit verbundenen Stabilisierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse. In der Anpassung liege die typischerweise zu erwartende Reaktion, während der ebenfalls denkbare Widerstand «gegenwärtig nicht als typisches Reaktionsmuster von Lehrern auf die frustrierenden Bedingungen ihrer Berufsarbeit angesehen werden (kann)» (ebd., p. 114). Auf der anderen Seite sind insbesondere die Konstanzer Studien methodisch scharf kritisiert und in ihrem Erkenntniswert in Zweifel gezogen worden (vgl. z. B. Brabander 1987; Hänsel 1985).

Gravierender ist allerdings die theoretische Kritik, die sich allmählich Gehör verschaffte und das Paradigma des soziologischen Struktur-Funktionalismus auch in der Sozialisationsforschung in Frage stellte. Geulen und Hurrelmann (1980) eröffne-

ten der Sozialisationsforschung eine neue Perspektive auf ihren Gegenstand, indem sie ihr zum Auftrag machten, die Bedingungen zu eruieren, unter denen Menschen zu gesellschaftlich handlungsfähigen *Subjekten* werden. Mit dem Begriff des «produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts» verhalf Hurrelmann (1983) der Sozialisationstheorie zu einer Zielkategorie, die vom übersozialisierten Verständnis des Menschen (vgl. Wrong 1961) und von den Unterwerfungsmodellen der Sozialisation Abschied nehmen liess. Sozialisation ist nicht länger ein eingleisiger Vorgang, sondern ein interdependentes Geschehen, das im Rahmen von Sozialisationspraxen erfolgt, die eine reziproke Struktur aufweisen (vgl. Grundmann 2006).

Eine Zuspitzung hat dieses neue Verständnis von Sozialisation im Begriff der *Selbstsozialisation* erfahren (vgl. Heinz 2000, 2002; Luhmann 1984; Zinnecker 2000). Als Subjekt der Sozialisation fungiert nicht länger eine abstrakte Gesellschaft oder eine konkrete Bezugsgruppe, sondern das Individuum selbst, das sich in Auseinandersetzung mit Institutionen und eingebunden in soziale Interaktionen in die Gesellschaft einlebt. Das Objekt der Sozialisation ist identisch mit dem Subjekt des Sozialisationsprozesses. In der Statuspassage von der Ausbildung zum Beruf sieht Heinz (2002) den prototypischen Prozess der Selbstsozialisation, der im Rückgriff auf personale und soziale Ressourcen sowie unter Nutzung von Gelegenheitsstrukturen erfolgt und dem Einzelnen erlaubt, seine beruflichen Interessen und Ziele aktiv zu verwirklichen.

Zwar ist das Konzept der Selbstsozialisation noch nicht auf den Lehrerberuf übertragen worden<sup>7</sup>, jedoch liegt hier ein theoretisches Instrumentarium bereit, das den Besonderheiten der Ausbildung von Lehrkräften und ihres Berufsfeldes besser gerecht wird als die bisherigen Rollen- und Sozialisationstheorien. Dabei ist zu beachten, dass das Konzept der Selbstsozialisation nicht als deskriptiver, sondern als *explanativer* und damit im strengen Sinn *theoretischer* Terminus zu verstehen ist. Es geht unter anderem um die Frage der Kausalität, die in systemtheoretischer Perspektive gegenüber der Selbstreferenz als sekundär gilt (vgl. Luhmann 1984, p. 68ff.). Dadurch verlagert sich die Erklärung für Systemveränderung in das System selbst. Da Sozialisation *per definitionem* systemische Veränderung ist, ergibt sich rein begrifflich, dass Sozialisation eine Eigenleistung des Systems darstellt. «Sie erfolgt

---

<sup>7</sup> Das ist insofern nicht ganz zutreffend, als sich der Ausdruck bereits in einem einflussreichen Text der amerikanischen Lehrerforschung findet, nämlich bei Lortie (1975). Dieser schreibt: «[...] socialization into teaching is largely *self-socialization*; one's personal predispositions are not only relevant but, in fact, stand at the core of becoming a teacher» (ebd., p. 79). Offensichtlich ist der Begriff nicht reflexiv gemeint, sondern im Sinne der Sozialisation des (beruflichen) Selbst des Lehrers. Insofern meint Lortie etwas anderes als was heute unter «Selbstsozialisation» verstanden wird.



nicht durch «Übertragung» eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt» (ebd., p. 327).

Dementsprechend verändert sich der Lernbegriff. Auch Lernprozesse werden in sozialisationstheoretischer Perspektive nicht mehr als bloße Übernahme von Wissen verstanden, sondern als aktive Prozesse der Regulierung und Gestaltung von Erfahrung definiert (vgl. Grundmann 1999, p. 30). Was damit sichtbar wird, ist ein Lehrer, der nicht länger das Objekt von Zwängen ist, die auf ihn einwirken und als Rollenträger bzw. Sozialisationsgegenstand festlegen, sondern ein Lehrer, der sein Schicksal zumindest teilweise selbst bestimmt. Als Subjekt erzeugt er die Einheit seiner selbst aus eigener Kraft. Seine Identität ist zurück gebunden an einen Prozess der Selbstreflexion, durch den sich das Individuum in den Dimensionen von Zeit und Raum als zusammengehörig konstituiert. Erst wer sich als Subjekt einer solchen Synthese weiss, «hat» eine Identität. Real ist seine Identität aber nur als Prozess. Damit wird der Begriff der *Biographie* erschlossen, denn als prozessuale Grösse bildet die Identität eine historische Kategorie. Menschen sind sich selbst immer nur im Modus der Vergangenheit «gegenwärtig». Es erstaunt daher nicht, dass die Biographie in der neueren Lehrerforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Carter & Doyle 1996; Terhart 1995, 1996, p. 176ff.).

## 1.4 Von der Wissenschaft zur Subjektivität

Nochmals aus einer anderen Perspektive hat die Professionstheorie zur Veränderung des Lehrerbildes beigetragen. Wobei die Entwicklung ähnlich verlaufen ist wie bei den bereits diskutierten Tendenzen in der Lehrerforschung.

Noch Anfang des 20. Jahrhunderts stand das Anliegen der Professionalisierung der pädagogischen Berufe nicht im Widerspruch zur Forderung der Persönlichkeitsbildung. Sprangers Idee einer *Bildnerhochschule* war wesentlich darin begründet, dass der Person des Lehrers gebührende Aufmerksamkeit zukommen soll. Zwar brauchen auch die Lehrer «Wissenschaft und wissenschaftlichen Geist» (Spranger 1970, p. 53), doch sind es «zwei verschiedene Aufgaben [...], Gelehrsamkeit fortzupflanzen und Menschenbildner im umfassenden Sinne zu sein» (ebd.). Die Aufgabe, einen *ganzen* Menschen zu bilden, setze eine Formung des Bildners voraus, welche die Wissenschaft allein nicht leisten könne. «Derjenige, der andere bilden soll, muss zunächst selbst ein gebildeter und geformter Mensch sein; das ist eines der Urgesetze der Erziehung» (ebd., p. 54). Bloße Wissenschaft kann nicht genügen, wo der Lehrer als «Künstler der Menschenbildung» (ebd.) verstanden wird und «wo Persönlichkeit [...] Berufsausstattung werden soll» (ebd., p. 64).

Der Weg der Professionalisierung des Lehrerberufs ist jedoch anders verlaufen und hat – Sprangers Bedenken zum Trotz – in den Tempel der Wissenschaften geführt. Wobei die theoretische Reflexion dieser Entwicklung erst mit der Zuwendung der Pädagogik zu den *Sozialwissenschaften* bzw. ihrer Mutation zu einer empirisch orientierten *Erziehungswissenschaft* eingesetzt hat. Ende der 1960er Jahre wurde Professionalisierung mit *Verwissenschaftlichung* gleichgesetzt (vgl. Terhart 1992a, p. 103ff.). Die Professionalisierung setzte auf zweckrationales Handeln und war bemüht, die Person des Lehrers zu neutralisieren. Was «weder lehrbar noch lernbar» (Spranger) ist (s. Kap. 1.1), schien zur Professionalisierung der pädagogischen Berufe nicht geeignet zu sein. Der Anspruch auf Professionalität rückte die Persönlichkeit in den Hintergrund, denn Professionalität zeigt sich nicht daran, wie einer *ist*, sondern wie er *zu handeln weiss*.

Den Besonderheiten der pädagogischen Berufe wurde auch im Professionalisierungsdiskurs zunächst wenig Beachtung geschenkt.<sup>8</sup> Erst allmählich fand man die Kraft und die Mittel, um eine eigenständige Theorie der Lehrerprofessionalität zu entwickeln. Dabei spielte die *Wissensbasis* des Lehrerberufs eine zentrale Rolle (vgl. Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992; Hoyle 1991, p. 140ff.). Anders als die herkömmlichen Kriterienlisten, die darüber befinden, ob ein Beruf eine Profession darstellt oder nicht, diesem aber weit gehend äusserlich bleiben – wobei als Kriterien in erster Linie ein gesellschaftlich wichtiger Aufgabenbereich (wie Gesundheit oder Recht), eine nicht standardisierbare Tätigkeit, ein individueller Klientenbezug, freie Berufsausübung, interne Kontrolle durch einen Berufsverband und akademische Ausbildung genannt werden (vgl. Gieseke-Schmelzle 1984) –, bietet die Kategorie der Wissensform die Möglichkeit, innere Merkmale eines Berufes zu berücksichtigen.

Grundsätzlich spielt das Wissen in der modernen Gesellschaft eine zentrale Rolle, und zwar schon bei der «Verberuflichung» von Arbeit, aber noch mehr bei der Professionalisierung von Berufen (vgl. Hartmann 1968, p. 200ff.). Im Kriterium des Wissens liegt gleichsam das Verbindungsglied zwischen dem Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung und der Professionalisierung der Berufe. Dass dieses Wissen vor allem *wissenschaftlicher* Natur sein soll, ist leicht nachvollziehbar, stellt doch die Wissenschaft jene Institution dar, die explizit auf Wissensproduktion ausgerichtet ist und in der permanenten Kritik und Erneuerung des Wissens ihre eigentliche Legitimation findet. Professionalisierung meint daher in erster Annäherung, dass das in einem Berufsfeld vorhandene Alltags- und Erfahrungswissen entwertet und durch wissenschaftliches Wissen ersetzt wird. Die Professionalisierung eines

<sup>8</sup> Was dazu führte, dass dem Lehrerberuf bis heute der Anstrich des «Semi-Professionellen» anhaftet (vgl. Herrmann 1999; Terhart 1992a, p. 106ff.).

Berufs stellt sich so gesehen als Machtanmassung einer Berufsgruppe durch Monopolisierung des Wissens und Ausgrenzung der Laien aus dem Berufsfeld dar, was gleichsam paradigmatisch auf die klassischen Berufe des Arztes und des Anwalts zutrifft (vgl. Freidson 1970, 1988; Larson 1977).

Im Falle des Lehrerberufs stellt sich jedoch die Frage, ob dergleichen überhaupt möglich ist. Vermutlich nicht, denn anders als das medizinische und juristische Wissen, das von den Ärzten und Anwälten im Verlauf ihres sozialen Aufstiegs gleichsam okkupiert wurde, kann das pädagogische Wissen den Laien nicht einfach entzogen werden (vgl. Herzog 2002c). Faktisch ist in jüngster Zeit sogar eher ein gegenläufiger Prozess beobachtbar: eine geradezu ubiquitäre Verbreitung von pädagogischem Wissen. Dafür verantwortlich ist der enorme Bedeutungszuwachs, den Erziehung und Bildung im Verlaufe des 20. Jahrhunderts erlangt haben (vgl. Kade & Lüders 1996; Kade, Lüders & Hornstein 1991; Winkler 1992). Die Omnipräsenz des Pädagogischen verunmöglicht seine Einschliessung in die exklusiven Zirkel einer herkömmlichen Profession.

Angesichts der Veralltäglichsung des Pädagogischen macht es daher wenig Sinn, Lehrerprofessionalität ausschliesslich über ein spezifisches Wissen definieren zu wollen. Kontur gewinnt die Professionalität der Lehr- und Unterrichtsberufe vielmehr durch den Begriff der *Vermittlung*. Das Pädagogische ist *strukturell* auf Vermittlung angelegt: Vermittlung zwischen den Generationen, zwischen den Zeiten, zwischen den Kulturen, Vermittlung aber auch zwischen Familie und Gesellschaft, Privatheit und Öffentlichkeit. Der Begriff der Vermittlung fokussiert die Tatsache, dass pädagogische Situationen von technologischen insofern verschieden sind, als erstere *dreistellig*, letztere lediglich *zweistellig* sind (vgl. Stichweh 1994, p. 320ff., 374f.). Pädagogisch geht es nicht darum, eine *Sache* zu verändern (wie beim Brücken- oder Bergbau) oder in einen Körper einzugreifen (wie in der Medizin), vielmehr muss die Sache einer *Person* vermittelt werden, mit der *nicht* nach sachlogischen Kriterien umgegangen werden kann. Die Bestimmung der Professionalität des Lehrerberufs hat darauf Bezug zu nehmen.

Damit erweist sich der Ansatz von Giesecke (1990, 1996a) als obsolet, der dem Lehrer nach dem Vorbild der klassischen Professionen eine limitierte Aufgabe zuweisen will. Wie Ärzte, Anwälte und Therapeuten ihren Beruf von einem begrenzten Können her definieren, sei der Lehrer auf einen «*partikularen Zugang zum Menschen*» (Giesecke 1996a, p. 395) festzulegen. Professionelle Pädagogen seien spezialisierte Lernhelfer, die sich nicht um das Ganze des Menschen zu kümmern hätten. Folglich wird die Erziehung aus dem Aufgabenspektrum des Lehrers ausgegrenzt. Allein der *Unterricht* soll den Lehrer als Lehrer definieren (vgl. Giesecke 1990). Damit wird übersehen, dass die pädagogischen Berufe soziologisch gesehen

in einer Art Niemandsland operieren, das gerade nicht nach den «Pattern Variables» des Struktur-Funktionalismus vermessen werden kann.<sup>9</sup>

Der mit dem Begriff der Vermittlung bezeichnete *intermediäre Status* des Lehrerberufs knüpft nicht nur an Einsichten an, die innerhalb der Rollentheorie gewonnen wurden (s. Kap. 1.1). Er verbietet auch die radikale Differenzsetzung der Schule gegenüber der Familie, was sich in theoretischer Hinsicht unter anderem daran zeigt, dass die Familie bei den pädagogischen Klassikern oft zur idealen pädagogischen Situation *erklärt*, allerdings als solche oft auch *verklärt* wird (vgl. Herzog 2003a). Wenn auch unbestritten ist, dass zwischen Eltern und Lehrkräften Unterschiede bestehen, so gibt es doch auch Gemeinsamkeiten, die Fürstenau (1964, p. 67) in der lapidaren Aussage zusammenfasst: «Lehrer wie Eltern sind Erwachsene, die eine erzieherische Beziehung zu Kindern haben.» Unter diesem Gesichtspunkt rückt die Schule in die Nähe der Familie und unterscheidet sich von Institutionen nicht-pädagogischer Art. Trotz zweckrationaler Organisation und formeller Verfahren, kann die Schule «organisationskonformes Verhalten von Schülern nicht voraussetzen [...], sondern (muss) sie dazu [...] erst erziehen» (ebd., p. 68). Deshalb ist sie disponiert, die personale familiäre Dynamik zu reaktivieren, und dies nicht nur auf Seiten der Schüler, sondern auch auf Seiten der Lehrer (s. Kap. 1.2).

Pädagogische Vermittlungsleistungen kommen dann optimal zum Tragen, wenn sie in *situativer Gemeinschaft* mit den Edukanden realisiert werden. Darin liegt ein weiteres Spezifikum pädagogischer Professionalität.

Was [...] professionelle pädagogische Praxis von anderen Formen der Vermittlung auszeichnet, ist der *lokale*, das heisst der unter den besonderen institutionellen Bedingungen, in spezifischer Weise themenbezogene und zwischen den körperlich anwesenden jeweiligen Professionellen und Adressaten stattfindende unmittelbare Vermittlungs- und Kommunikationsprozess (Kade & Lüders 1996, p. 912).

Pädagogische Tätigkeit ist *situier*t, ihr Kern und Zentrum sind *Face-to-face-Interaktionen* (vgl. Herzog 2002b, p. 457ff.; Koring 1992, p. 94). Damit ist das pädagogische Arrangement, weil und insofern es Anwesenheit voraussetzt, durch ein *persönliches* Moment charakterisiert, das bei anderen Vermittlungsformen (wie Fernsehen, Hörfunk, Internet u. a.) fehlt. «Professionelle pädagogische Praxis profiliert sich [...] als eine besondere Form *direkter zentrierter Interaktion* einschliesslich den dafür charakteristischen Regeln und Bedingungen der *Kopräsenz*» (Kade &

---

<sup>9</sup> Gemeint ist die auf Parsons (1960) zurückgehende Unterscheidung von fünf dichotomen normativen Orientierungen, nämlich Affektivität vs. affektive Neutralität, Selbst- vs. Kollektivorientierung, Universalismus vs. Partikularismus, Diffusität vs. Spezifität, Zuschreibung vs. Leistung, die sich zur Charakterisierung von pädagogischem Handeln jedoch schlecht eignen.

Lüders 1996, p. 912). Erneut kommt damit die *Person* des Lehrers wieder zu Gesicht. So sehr sich die «Persönlichkeit» als analytische Kategorie der Lehrerforschung abgenutzt hat, so wenig kann der Lehrer in seiner individuellen Eigenart praktisch und theoretisch aus der pädagogischen Vermittlungsarbeit ausgespart werden.

Für die Definition *pädagogischer* Professionalität erweisen sich demnach *persönliche* und *lokale* Aspekte als konstitutiv. Es reicht nicht, ein umfangreiches Fachwissen zu vermitteln,

wenn nicht gleichzeitig die Adressaten Vertrauen zu der *Person* des Professionellen haben und die Situation in ihrem Sinne als «passend» erleben. Anders formuliert: was die Professionstheorie bislang meist stillschweigend vorausgesetzt bzw. als vernachlässigenswert schlicht an den Rand gedrängt hat, wird nun zur entscheidenden Differenz: die *Persönlichkeit* bzw. [...] die interaktive Gestaltung des *persönlichen Eindrucks* durch die jeweils Beteiligten und die Möglichkeit der Teilnahme an direkter Kommunikation (Kade & Lüders 1996, p. 914 – Hervorhebung geändert).

Eine zentrale Annahme der herkömmlichen Professionstheorie wird damit brüchig, nämlich die rein wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Berufsarbeit. Entgegen der behaupteten Allgemeingültigkeit pädagogischer Vermittlungsleistungen, spielen *partikulare* Momente eine wesentliche Rolle. Wie Stichweh (1994, p. 296) – durchaus in Bezug auf Professionen generell – bemerkt, hat das Wissen des Experten zwar oft wissenschaftlichen Status, ist aber «dennoch in entscheidender Hinsicht insuffizient [...]: der Tendenz nach gibt es eine *Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen*.» Systematisierte Wissensbestände sind nicht ausreichend, um in komplexen, dynamischen und unbestimmten Situationen unter dem Druck der Zeit erfolgreich zu handeln. Gerade professionelles Handeln beruht nicht auf der schlichten Anwendung von kodifiziertem Wissen, sondern erfordert Kompetenzen, die sich – wie die pädagogische Aufgabe selbst – unter dem Begriff der *Vermittlung* zusammenfassen lassen: Urteilskraft, Phantasie, Improvisationstalent und «praktischen Sinn» (Bourdieu 1993, p. 147), dank derer situativ entschieden werden kann, was sinnvollerweise zu tun ist (vgl. Hargreaves 1994; Heidenreich 1999, p. 47f.; Herzog 2002b, p. 576ff.). Dies bedeutet auch, dass der Ausgang professionellen Handelns nur schwer kalkulierbar ist und seine Verlässlichkeit nur begrenzt abgeschätzt werden kann.

Wissen ist in pädagogischen Situationen auch deshalb oft nicht einfach anwendbar, weil nicht ein Problem der Anwendung, sondern eines der Diagnose besteht (vgl. Herzog 1999, 2005a). In komplexen Situationen ist die Analyse im Allgemeinen schwieriger als die Planung einer Intervention. Aber selbst wenn die Analyse leicht fällt, muss der Akteur vor Ort entscheiden, welche der oft im Überfluss vorhandenen Theorien zur Lösung des diagnostizierten Problems beigezogen werden

soll. So gibt es zum Beispiel für motivationale Probleme eine ganze Reihe von Theorien, deren Applikation auf den konkreten Fall alles andere als einfach ist (vgl. Eckerle 1987).

Hauptverantwortlich für die Komplexität der Unterrichtssituation sind nicht zuletzt die Adressaten des Lehrerhandelns. Als *Subjekte* sind die Schüler grundsätzlich unberechenbar. Zur pädagogischen Professionalität gehören daher die Fähigkeit und die Bereitschaft, «die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen» (Rabe-Kleberg 1996, p. 295). Professionalität als Kompetenz, die Offenheit und Ambivalenz pädagogischer Situationen nicht nur auszuhalten, sondern konstruktiv zu nutzen, verweist auf Leistungen, die nicht standardisierten Mustern folgen, sondern flexible Interpretationen erfordern. Erweist sich die Handlungssituation als ungewiss hinsichtlich ihrer Dynamik, der zu wählenden Strategien und ihres mutmasslichen Ausgangs, dann tritt «auf der Seite des Professionellen die Relevanz subjektiver Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme hervor» (Stichweh 1994, p. 296). In den Worten von Terhart (1992b, p. 33) hat pädagogische Professionalität «neben der kognitiven eine ebenso wichtige soziale und personale, eine intuitive und kreative Dimension». Eine so verstandene professionelle Kompetenz erreicht der Einzelne erst in einem längeren beruflichen und persönlichen Lernprozess.

Damit kommt erneut zur Sprache, was Herbart den «pädagogischen Takt» genannt hat (s. Kap. 1.2). Weil in komplexen Situationen weder nach Regeln noch nach Gesetzen gehandelt werden kann, bedarf es der Urteilskraft, um drängende Entscheidungen treffen zu können. Pädagogischer Takt ist «die auf pädagogischen Überzeugungen und Erfahrungen beruhende Grundstimmung des Gemütes [...], welche den Erzieher befähigt, auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes in jedem Einzelfall die zweckmässigste Entscheidung rasch und sicher zu treffen» (Scholz 1909, p. 102). Dabei ist die Sicherheit des Urteils «das Ergebnis einer durch reiche Praxis zu Fleisch und Blut gewordenen pädagogischen Theorie, das Zusammenwirken beider in einer zielbewussten Lehrerpersönlichkeit» (ebd., p. 108). Wissenschaft und Theorie werden aus dem Begriff der Professionalität keineswegs ausgeschlossen, nur stehen sie, vermittelt über subjektive Reflexionsprozesse, mit praktischen Erfahrungen in Verbindung.

Wenn demnach erneut von der «Persönlichkeit» die Rede ist, dann ist etwas anderes gemeint als das idealistische, normativ überhöhte und appellative Konzept, das wir bei Spranger, Kerschensteiner, Gaudig und Schohaus angetroffen haben (s. Kap. 1.1). Deshalb sollte auch besser von *Subjektivität* die Rede sein, die sich im Zuge der

Veränderung des Lehrerbildes in den letzten Jahrzehnten zunehmend als unverzichtbares Attribut des Lehrers herauskristallisiert hat. Subjektivität ist eine reflexive Kategorie. Sie umklammert die Pole von *Ich* und *Selbst*, zwischen denen sie sich als *Prozess* abspielt. Subjektivität ist auf *Zeit* bezogen und stellt damit eine dynamische Kategorie dar, die an die Stelle statischer Konzepte wie Persönlichkeit oder Rolle tritt. Wobei die Zeitlichkeit der Subjektivität nicht als lineare Abfolge von *Zeitpunkten* zu verstehen ist, sondern als iterative Relationierung von *Zeitperspektiven*. Gemeint sind die Perspektiven der Vergangenheit und der Zukunft, die sich qualitativ voneinander unterscheiden und in einer immer wieder neu entstehenden Gegenwart durch Ereignisse, die sich schwer berechnen lassen, voneinander differenzieren. Ereignisse sind auch die Bausteine von *Biographien* (s. Kap. 3.1), weshalb der Begriff der Subjektivität auch denjenigen der Biographie theoretisch erschliesst.

## 1.5 Von der sequenziellen zur kontextuellen Entwicklung

Der Professionalisierungsdiskurs zeigt, dass pädagogisches Handeln nicht ausschliesslich auf wissenschaftlichem Wissen beruht. Damit gewinnt ein Konzept an Bedeutung, das den Lehrerberuf nochmals in einem anderen Licht sehen lässt: dasjenige der *Entwicklung*. Während der Begriff der Sozialisation in erster Linie Einflüsse von aussen, insbesondere der Gesellschaft, auf individuelle Veränderungen thematisiert, legt der Begriff der Entwicklung den Akzent auf die inneren Bedingungen des Wandels. Des weitern ist die zeitliche Perspektive umfassender: Wo sich die Lehrersozialisationsforschung auf die Ausbildung und die ersten Berufsjahre von Lehrkräften beschränkt (s. Kap. 1.3 und Kap. 2.2.2), da schweift der Blick der entwicklungspsychologischen Theorien über die ganze Lebensspanne.

Die Ausbildung von professioneller Handlungskompetenz lässt sich als Entwicklungsprozess deuten. Die Integration der verschiedenen Wissensformen, die erfolgreiches Lehrerhandeln ermöglichen, stellt sich als Fortschreiten von der Stufe des *Novizen* zur Stufe des *Experten* dar. Tatsächlich deutet die Expertiseforschung das Lehrerwerden als Prozess der sukzessiven Annäherung an den Status kompetenter und professioneller Berufsarbeit. Wobei die Entstehung von Expertise nicht als blosser Akkumulation von Erfahrung begriffen wird (vgl. Weinert & Helmke 1996, p. 232). Professionalität ist keine Gunst des Älterwerdens. Erst die Reflexion von beruflichen Erfahrungen ermöglicht den Schritt über die egozentrische Befangenheit des Anfängers hinaus. Professionalisierung als individueller Entwicklungsprozess ist zu konzipieren

als auf Dauer gestelltes Wechselspiel von Einlassung und Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren. Als professionell gilt ein

Lehrer demgemäss weder aufgrund seines Wissens noch aufgrund des schlichten Ausmasses seiner Erfahrung, sondern dann, wenn er einen analytischen Habitus ausgeprägt hat, also bereit ist, seine Handlungspraxis regelmässig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, wenn er Verantwortung für das eigene Wachstum übernimmt und wenn die Bereitschaft zur ständigen und nie zum Abschluss zu bringenden Weiterentwicklung einen integralen Bestandteil seines professionellen Selbstverständnisses bildet (Neuweg 2004, p. 16f.).

In ihrem Modell der Entwicklung vom Novizen zum Experten unterscheiden die Gebrüder Dreyfus (1987) fünf Stufen, die sie wie folgt charakterisieren: 1. Neuling (Novize): Der Anfänger lernt allgemeine Regeln, Gesetze oder Prinzipien, die ohne situativen oder kontextuellen Bezug sind. Dementsprechend ist er in seinem praktischen Handeln oft un gelenk und wenig sensibel. 2. Fortgeschrittener Anfänger: Dieser reflektiert die Erfahrungen, die er in konkreten Situationen gemacht hat. Dabei erkennt er Ähnlichkeiten zwischen Situationen und erarbeitet sich ein netzartiges, anschauliches und fallbasiertes Wissenskopus. 3. Kompetenz: Mit wachsender Erfahrung wird das fallbasierte Wissen unüberschaubar. Weitere Reflexionen führen zu einer Typisierung des Wissens, was Handlungen erlaubt, die intuitiv begründet sind (vgl. Herzog 2003b). 4. Gewandtheit: Durch Verfeinerung der vorausgehenden Stufe fallen die Entscheidungen noch schneller, und das Handeln wird geschmeidiger. 5. Expertise: Das Können des Experten ist so sehr Teil seiner Person geworden, dass es ähnlich wie sein Körper zu ihm gehört (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1987, p. 54).

Die Entwicklung vom Novizen zum Experten folgt einer Progression vom Verhalten eines distanzierten Subjekts, das seine Umgebung in Elemente zerlegt und abstrakte Regeln befolgt, zu einem teilnehmenden Können, das sich auf konkrete Erfahrungen stützt und auf ein unbewusstes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früheren Situationen beruht (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1987, p. 61). In kognitiver Hinsicht befindet sich der Experte in einem Zustand der *Arationalität*, der von Dreyfus und Dreyfus in einer Zone zwischen Rationalität und Irrationalität angesiedelt wird. Arational handeln bedeutet, dass der Experte die kalkulatorische Vernunft zugunsten einer flexiblen Form des Denkens überwunden hat, das situative Bezüge herstellen und rasche Entscheidungen treffen lässt.

In der Lehrerforschung ist der Expertenansatz vor allem von Berliner rezipiert worden, der seit Mitte der 1980er Jahre aufgrund einer Reihe von Studien zu einer Bestätigung des Modells von Dreyfus und Dreyfus gekommen ist (vgl. Berliner 1992; Dick 1994, p. 168ff.; Kagan 1992). Erstaunlich an diesen Studien ist, dass sie gemessen an der Lehrersozialisationsforschung praktisch ein gegenteiliges Bild des Lehrers zeichnen. Das lässt sich besonders deutlich anhand jener Literatur zeigen, die sich ebenfalls auf Phasenmodelle stützt. So hat Hänsel in Anlehnung an Davis



(1968) vier Phasen vorgeschlagen, «die der junge Lehrer im Prozess seiner Sozialisation in der Berufspraxis typischerweise durchläuft» (Hänsel 1975, p. 217). Sie werden wie folgt umschrieben: 1. Idealistische Phase: Ausrichtung an einem institutionell nicht gebilligten Orientierungssystem. Gemeint ist, dass der Junglehrer aufgrund seiner Ausbildung mit Einstellungen, die den Erwartungen des Berufsfeldes bzw. der Berufskollegen nicht entsprechen, in den Schuldienst eintritt. 2. Marginale Phase: Erfahrung der Nichtangemessenheit des Orientierungssystems und Notwendigkeit der Neuorientierung. Der Widerstand des Berufsfeldes nötigt den Junglehrer zur Revision seiner Einstellungen. 3. Identifikationsphase: Lernen des institutionsadäquaten Verhaltens. «Der junge Lehrer beginnt, sich mit seinen Kollegen zu identifizieren und deren Verhalten zu imitieren» (ebd., p. 217f.). 4. Internalisierungsphase: Verinnerlichung des institutionell gebilligten Orientierungssystems. Durch Aneignung des Verhaltens, das von ihm erwartet wird, passt sich der Junglehrer der Kultur seines Berufsfeldes an.

Vergleicht man dieses Vierphasen-Modell von Hänsel (1975)<sup>10</sup> mit dem Fünfphasen-Modell der Expertiseforschung, so zeigt sich, wie anders die Akzente gelegt werden. Der Lehrer als Opfer der Umstände seiner beruflichen Karriere weicht dem Lehrer als Subjekt eines Lernprozesses, in dessen Verlauf er an Professionalität gewinnt. Zu Recht ist von einer «professionellen Entwicklung» die Rede (vgl. Kagan 1992; Keiny 1994; Kelchtermans 1990, 1996), der von Hoyle (1991, p. 137f.) die doppelte Bedeutung gegeben wird, einerseits den nie abbrechenden Prozess der Entwicklung des für die effektive Berufsausübung erforderlichen Wissens und Könnens darzustellen und andererseits die enge Anschliessung dieses Wissens und Könnens an die substanziellen Probleme des Lehrerberufs zum Ausdruck zu bringen. Für die Lehrerbildung ergibt sich als zentrale Aufgabe, die Lernfähigkeit der angehenden Lehrkräfte zu entwickeln, d. h. sie einerseits darauf vorzubereiten, dass ein wesentlicher Teil ihrer Ausbildung in der beruflichen *Praxis* stattfindet, und ihnen andererseits Begriffe und Theorien zur Verfügung zu stellen, damit sie aus ihren Erfahrungen überhaupt lernen können (vgl. Herzog 2005a).

Ähnliche Gedanken finden sich schon früh bei Ekstein (1970), der als Psychoanalytiker das Schema der psychosozialen Krisen von Erikson beigezogen hat, um die Entwicklung der professionellen Identität von Lehrern zu konzipieren. Demnach

---

<sup>10</sup> Ein mit Hänsel (1975) vergleichbares Modell ist von Coulter und Taft (1973) vorgeschlagen worden, das diese von der (damaligen) Immigrationsforschung übernommen haben. Es gilt für den Berufseinstieg von Junglehrkräften und unterscheidet drei Phasen, die eine progressive Implikationsbeziehung bilden und als Assimilationsprozess gedeutet werden: 1. Satisfaction with teaching, 2. Identification with the teaching profession und 3. Acculturation to the teaching sub-culture.

durchläuft der Lehrer eine ähnliche Sequenz von Stufen, allerdings auf einer «höheren» Ebene und in Bezug auf die Probleme seines Berufsfeldes, wie sie Erikson (1985) für den normalen Gang eines Lebenslaufs veranschlagt hat. Als besonders anspruchsvoll erscheint Ekstein der Schritt von der Stufe des Jugendalters zur Stufe des frühen Erwachsenenalters, die bei Erikson mit der Spannung von Intimität und Isolation umschrieben wird.

The professional aspect of this conflict has to do with the taming and sublimation of affect in relation to students. [...] While he must keep his distance from the student [...], he must simultaneously identify with the child and feel compassion for both children and parents. In so doing he creates an attitude which characterizes all the helping professions: the ability to maintain distance and intimacy at the same time. [...] I should like to suggest that the teacher must be intimate with the material to be taught, intimate with the methods to teach it, intimate with the problems the children bring; and nevertheless must maintain equidistance from child, parent, and administration (Ekstein 1970, p. 12).

Damit spricht Ekstein die strukturelle Problematik des Lehrerberufs an, die darin besteht, dass dem Lehrer keine eindeutige Position in der Sozialstruktur der Gesellschaft zukommt (s. Kap. 1.1). «[I]n having one foot in the camp of adulthood and one in the camp of childhood» (ebd., p. 9), muss sich der Lehrer damit abfinden, dass ihm bei seiner Berufsarbeit gleichsam ein Spagat abverlangt wird.

Der Begriff der Entwicklung wird in der Lehrerforschung oft vage und unspezifisch verwendet. So definieren zum Beispiel Wideen, Mayer-Smith und Moon (1996, p. 188) «teacher development» ziemlich anspruchslos als «change and improvement in one's practice over a period of time». Entwicklung wird eher mit *Lernen* als mit innerer Entfaltung in Verbindung gebracht. So bereits bei Fuller und Bown (1975).<sup>11</sup> Selbst rollentheoretische Ansätze deuten die Aneignung von Verhaltenserwartungen häufig als Entwicklungsprozess. Thornton und Nardi (1975) sprechen von einer «progression through four stages – anticipatory, formal, informal, and personal» und nehmen an, dass der Rollenerwerb in den frühen Phasen eher passiv, in den späten eher aktiv erfolgt. «A role is not fully acquired until an individual has anticipated it, learned anticipatory, formal, and informal expectations comprised in it, formulated his own expectations, reacted to and reconciled these various expectations, and accepted the final outcome» (ebd., p. 873). Die in der Lehrerforschung weit verbreiteten Stufen- und Phasenmodelle sind daher eher als Klassifikationen denn als Erklärungsschemata zu verstehen. Was sie von den sozialisationstheoretischen Ansätzen unterscheidet, ist ihre Ausrichtung, die nicht auf

---

<sup>11</sup> Hirsch (1990, p. 68) gebraucht den Entwicklungsbegriff ausdrücklich in seiner *alltags-sprachlichen* Bedeutung. Anders Terhart, der sich in bemerkenswerter Klarheit für ein interaktionistisches bzw. transaktionales Verständnis von Entwicklung ausspricht (vgl. Terhart 1990, p. 245ff., 1995, p. 228ff.).

Anpassung an eine als schlecht beurteilte Berufswirklichkeit zielt, sondern einen Prozess der beruflichen Selbstwerdung umschreibt.<sup>12</sup>

Ein Nachteil des herkömmlichen Entwicklungsbegriffs liegt in seinem normativen Charakter (vgl. Herzog 2005b, p. 133ff.). Wo Entwicklung als Stufen- oder Phasenfolge gedacht wird, da bleibt wenig Spielraum für individuelle Varianten der Veränderung. Der Einzelne wird in ein allgemeines Schema gepresst, wie die Sequenzmodelle von Freud, Erikson, Piaget oder Kohlberg eindrücklich zeigen. Entwicklung erscheint als überschaubare Bewegung im zeitlosen Raum der physikalischen Ereignisse, so dass immer schon zum voraus bekannt ist, was der nächste Entwicklungsschritt sein wird. Vorbild der Ontogenese ist die *Epigenese*, deren Verlauf keine Abweichungen zulässt (vgl. Gottlieb 1992, p. 158ff.; Herzog 2005b, p. 135f.). Übertragen auf die berufliche Entwicklung des Lehrers, scheint diese eine ähnliche Bestimmtheit aufzuweisen wie die Entfaltung des Fetus im Mutterleib. Wenn daher Feiman-Nemser und Floden (1986, p. 521) warnen, Entwicklungstheorien könnten bei Lehrern genauso wie bei Kindern dazu führen, dass der aktuelle Entwicklungsstand ungerechtfertigterweise festgeschrieben und das Potenzial für Veränderung verkannt wird, dann tun sie dies mit guten Gründen. Das gilt umso mehr, als die verfügbaren Stufentheorien der beruflichen Entwicklung von Lehrern im Wesentlichen deskriptiver Art sind und explanativ keine Bedeutung haben.

Allerdings hat die Entwicklungspsychologie in jüngster Zeit einen Paradigmenwechsel vollzogen, der sie recht nahe an Konzepte heranführt, wie sie in der neueren Sozialisationstheorie vertreten werden (s. Kap. 1.3). Nicht nur werden vermehrt ökologische Bedingungen von Entwicklung thematisiert, so dass ontogenetische Veränderungen kaum noch als Entfaltung eines inneren Bauplans erscheinen (vgl. Bronfenbrenner & Morris 1998; Lerner & Kauffman 1985). Auch die Aktivität des Individuums rückt ins Zentrum der entwicklungspsychologischen Theoriebildung. Hatte schon Piaget gegenüber den klassischen Determinanten der Entwicklung – Anlage und Umwelt – nach einem «Tertium» gesucht und dieses in der Äquilibration gefunden (vgl. Herzog 1991a, p. 182ff.), sehen neuere systemtheoretische Ansätze das Individuum als Gestalter seiner Entwicklung (vgl. Brandtstädter 1984; Brandtstädter & Lerner 1999; Lerner & Busch-Rossnagel 1981; Lerner 1984). Die Individualentwicklung bildet nicht länger einen naturgesetzlich fixierten Ablauf,

---

<sup>12</sup> Auch für Karrieren sind Stufenmodelle vorgeschlagen worden, so von Becker (1973), der die abweichende Karriere des Marihuanakonsumenten und anderer gesellschaftlicher Aussenseiter als Entwicklungsprozess darstellt. Auch dabei handelt es sich lediglich um ein Klassifikationsschema, und auch dabei wird der Mechanismus der Veränderung im Lernen gesehen.

sondern stellt sich als kontextuell bedingten, subjektgeleiteten und handlungstheoretisch erschliessbaren Prozess dar.

Insofern Handlungen durch Kriterien wie Absicht, Planung und Entscheidung gegenüber blossen Verhaltensweisen abgegrenzt werden, erfordert die Erklärung einer Handlung «weniger die Darstellung bestimmter Ereignisverbindungen und deren Subsumption unter Verlaufsgesetze [...], als die Rekonstruktion des Handlungsaufbaus, d. h. der subjektiven Handlungsorientierungen und ihrer [argumentativen] Genese» (Brandtstädter 1985, p. 6). Als Rekonstruktion respektiert die Erklärung einer Handlung die Asymmetrie der in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft differenzierten Zeit. Nicht schon die Handlungsintention oder die Handlungsplanung erklärt die Handlung, sondern erst die dreiteilige zeitliche Abfolge von Absicht, Realisierung der Absicht und Reflexion des Handlungsausgangs (vgl. Herzog 2002b, p. 403ff.).

Im Lichte des Handlungsbegriffs erscheint die Individualentwicklung weniger als Analogie zur Epigenese denn als Entsprechung zur *Evolution*. Das hatte schon Vygotskij als theoretische Option erkannt, als er die Embryonalentwicklung mit der Phylogenese verglich: «Wenn eine Analogie zwischen dem Prozess der kindlichen Entwicklung und irgendeinem anderen Entwicklungsprozess gezogen werden sollte, so käme dafür die Evolution der Tierarten eher in Frage als die embryonale Entwicklung» (Vygotskij 1992, p. 223). Das bedeutet, dass bei der Erklärung von Veränderung anders vorzugehen ist als im Falle von Ereignissen, die sich unter Gesetze subsumieren lassen (vgl. Poser 2001, p. 256ff.). Da wir nie mit Klarheit vorwegzunehmen vermögen, was wir mit einer Handlung bewirken, und da die Wahrscheinlichkeit, dass wir mit unseren Handlungen unbeabsichtigte Wirkungen oder ungewollte Nebeneffekte erzielen, immer von Null verschieden ist (vgl. Dannefer 1999, p. 115ff.), können Veränderungsprozesse, die auf *Handlungen* beruhen, nur retrospektiv aufgeklärt werden. Wie die Evolution der Lebewesen keine Vorhersage erlaubt und unabdingbar dem Zufall ausgeliefert ist, gewinnt die Individualentwicklung einen aleatorischen Charakter. Was unsere Zukunft ist, werden wir nie nach Gesetzen eruieren können, sondern immer nur im Rückblick auf unsere Vergangenheit zu extrapolieren vermögen.

Das Scheitern unserer Handlungen gibt uns Anlass zur «Reparatur» unserer Identität. Denn misslungene Handlungen bringen uns zu Bewusstsein, dass wir uns im *Handeln*, d. h. im *Vollzug* unserer Handlungen, nicht gegenwärtig sind. Im Handeln verlieren wir gewissermassen den Kontakt zu uns selbst, den wir erst nach Abschluss der Handlung wieder einzuholen vermögen (vgl. Kaulbach 1982; Schütz 1974). Das aber heisst, «dass die Frage nach dem gemeinten Sinn einer *vollzogenen* Handlung eine andere Antwort erheischt, als die Frage nach dem gemeinten Sinn

eben desselben konkreten Handelns, welches *erst intendiert ist*» (Schütz 1974, p. 86 – eigene Hervorhebung). Da unsere Identität nur retrospektiv real ist, wird sie durch jede Handlung potenziell in Frage gestellt, und jede misslungene Handlung erweist sich in der Tat als Anlass zur Reparatur unserer Identität.

Nicht nur die Sozialisationsforschung (s. Kap. 1.3) und die Professionstheorie (s. Kap. 1.4), sondern auch die Entwicklungspsychologie stösst damit zum Begriff der *Biographie* vor. Da jede Nichtübereinstimmung zwischen Planung und Ausgang einer Handlung unsere Identität in Frage stellt, sind es unsere Handlungen, die den Stoff abgeben, aus dem unsere Biographie gewoben ist. Identität als erzählte Übereinstimmung mit uns selbst handelt vom Schicksal unserer Intentionen, für deren Umsetzung Kompetenzen erforderlich sind wie u. a. Zielorientierung, Informationsverarbeitung, Vorstellungsvermögen, Planungs- und Entscheidungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation, Bewältigungsstrategien und Reflexivität. Bei all diesen Kompetenzen geht es um die Frage, wie das Individuum auf eine gegebene Situation mit den ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen personaler und sozialer Art so Einfluss nehmen kann, dass es seine Ziele erreichen bzw. seine Bedürfnisse und Interessen befriedigen kann. Das gilt auch für den Lehrer, dessen Bild in der neueren Forschung zunehmend einem Menschen gleicht, der seinen Beruf engagiert und kompetent ausübt, aus seinen Erfahrungen lernt und seine Identität aktiv gestaltet.

## 1.6 Das professionelle Selbst

Der Tour d’horizon durch die theoretischen Ansätze der Lehrerforschung ergibt, dass sich das Bild des Lehrers deutlich verändert hat. War anfänglich eine Literatur vorherrschend, die stark idealisierend und normativ argumentierte, so zeichneten die ersten sozialwissenschaftlichen Analysen den Lehrer mit den Mitteln der Rollen- und Sozialisationstheorie als Marionette und Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse. Diesen Opferstatus hat der Lehrer allmählich verloren – nicht zuletzt dank der Abkehr der Sozialwissenschaften von behavioristischen, psychoanalytischen und struktur-funktionalistischen Denkmodellen. Der Lehrer als duldsamer Transformationsriemen der Gesellschaft ist einem Lehrer als aktivem Konstrukteur seines Wissens und Könnens gewichen, der flexibel zu handeln vermag und durch Reflexion seiner Erfahrungen seine professionelle Entwicklung vorantreibt.

Dabei spielt die Beziehung des Lehrers zu sich selbst eine wichtige Rolle. Wenn einleitend davon die Rede war, dass der Begriff der Persönlichkeit in der *wissenschaftlichen* Pädagogik kaum mehr Verwendung findet, dann heisst dies nicht, dass auch die Problematik, die damit bezeichnet wurde, obsolet wäre. Diese liegt darin, dass in dem intermediären Bereich, den pädagogische Situationen

dass in dem intermediären Bereich, den pädagogische Situationen sowohl in struktureller Hinsicht als auch in Bezug auf ihre Aufgabe darstellen, die Person des Lehrers nicht ausgeklammert werden kann. Und sei es nur, weil die Lehrkraft für die Authentizität dessen, was sie vermittelt, bürgt. Die Art und Weise, wie sich ein Lehrer seiner Vermittlungsaufgabe entledigt, ist ein wesentliches Merkmal eben dieser Vermittlungsleistung. Der Lehrer handelt nicht nur, sondern stellt durch die Art seines Handelns auch dar. Es geht um seine Glaubwürdigkeit, d. h. um die *Vorbildlichkeit* der Lehrkraft – nicht im moralischen, sondern im intellektuellen Sinn (vgl. Herzog 2002a; Otte 1994). Dadurch wird Bedeutsamkeit erlangt, die *wahrgenommen* wird und als solche *bilden* kann.

Was damit gemeint ist, kann nicht mehr als «Persönlichkeit» begriffen werden, sondern wird am besten auf den Begriff des *Selbst* gebracht. Mit der Zuwendung zum Selbst findet zwar eine Rückbesinnung auf die subjektiven Bedingungen des Lehrerhandelns statt, der Akzent liegt aber nicht mehr auf der Ganzheit der Person, sondern auf der *Reflexivität*. In theoretischer Hinsicht ergibt sich damit eine interessante Parallele zu den Erfolgsbedingungen des Unterrichts auf Schülerseite. Wie die neuere Forschung zeigt, nehmen Faktoren wie Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit massgeblich Einfluss auf die Qualität des schulischen Lernens (vgl. Helmke & Weinert 1997). Insofern entspricht die terminologische Verschiebung von der Ganzheit der Person zur Reflexivität des Selbst einem allgemeinen Trend, der auf die Entstehung einer integrativen Unterrichtstheorie schliessen lässt.

Der Begriff des Selbst steht für ein dynamisches Verständnis des Menschen, während die Persönlichkeit eher ein statisches Konzept darstellt. Das Selbst bringt zum Ausdruck, dass der Mensch nicht als Substanz zu begreifen ist, sondern als *relationales Wesen*, das auf dreifache Weise in Beziehung steht: in Beziehung zu den Dingen, in Beziehung zu anderen Menschen und in Beziehung zu sich selbst (vgl. Herzog 1984). Alle diese Beziehungen sind sowohl *epistemischer* als auch *praktischer* Natur. Weder die epistemische noch die praktische Selbstbeziehung wird vom Begriff der Persönlichkeit angemessen erfasst. Es fehlt die reflexive Komponente, die beim Konzept des Selbst im Vordergrund steht.

Aus der dreifachen Relationalität des Lehrers qua Mensch werden wir im Folgenden die Selbstbeziehung herausgreifen. Und zwar so, wie sie sich dem Einzelnen als biographische Formung seines Lebenslaufs darstellt. Die biographische Selbstbeziehung erweist sich in fast allen Entwicklungslinien, die wir im Vorausgehenden nachgezeichnet haben, als Fluchtpunkt. Damit erlangt das persönliche Moment, das die Lehrerliteratur anfänglich mit dem Begriff der Persönlichkeit eingefangen hat, auf neue Weise Bedeutung. Wenn zur pädagogischen Professionalität gehört, dass der individuellen Lebensform Ausdruck gegeben wird, dann stellt die Beziehung des

Lehrers zu sich selbst in der Tat ein wichtiges Thema der Lehrerforschung dar. Dabei geht es nicht um ein dekontextualisiertes Selbst, sondern um das in seinem Beruf verwurzelte Selbst des Lehrers. Insofern kann man vom *professionellen Selbst* sprechen (vgl. Bauer 1997, 1998; Czerwenka 2002, p. 169f.; Ekstein 1970; Herzog 2001a). Diesem kommt notwendigerweise eine biographische Dimension zu, denn gegenwärtig sind wir uns selbst immer nur im Nachhinein.





## 2 Die Lehrerkarriere im Blickfeld der empirischen Forschung

Nachdem wir im vorausgehenden Kapitel die verschiedenen Entwicklungslinien der neueren Lehrerforschung nachgezeichnet haben, wollen wir in diesem Kapitel Ergebnisse von empirischen Studien vorstellen, die mit dazu beigetragen haben, dass sich das Bild des Lehrers in jüngster Zeit verändert hat. Methodisch haben diese Studien einen qualitativen Einschlag, was eine direkte Folge der theoretischen Umorientierung des Forschungsfeldes von rollen- und sozialisationstheoretischen zu biographischen Ansätzen ist (vgl. Carter & Doyle 1996; Dick 1994; Goodson 1992; Hargreaves & Goodson 1996; Kelchtermans 1990; Terhart 1990, 1995, 1996, 2001). Ihre wissenschaftliche Konsolidierung wird jedoch bis heute kontrovers diskutiert (vgl. Kade 2005; Krüger 1999; Stelmaszyk 1999). Allerdings beschränken wir unsere Darstellung nicht auf qualitative Studien, sondern versuchen eine möglichst umfassende Diskussion der Forschungsliteratur zu geben, die sich des Lehrers aus biographischer Perspektive angenommen hat.

Die Ausführungen gliedern sich in drei Schritte: Am Anfang steht die Klärung zentraler Begriffe der Biographieforschung (s. Kap. 2.1). Ihr folgt eine Darstellung verschiedener Studien, in denen berufliche Karriereverläufe von Lehrkräften untersucht wurden (s. Kap. 2.2). Schliesslich werden biographische Erfahrungen und Entscheidungen als Grundlage für die Erklärung der Berufsverläufe von Lehrern fokussiert (s. Kap. 2.3). Abgerundet wird das Kapitel mit einem Fazit (s. Kap. 2.4).

### 2.1 Biographieforschung

Die Biographieforschung ist kein einheitliches Forschungsfeld. Sie konstituiert sich aus zum Teil divergenten Ansätzen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Fuchs-Heinritz 2000; Jüttemann & Thomae 1999; Krüger & Wensierski 1995). Eine erste Unterscheidung ist zwischen Biographieforschung im engeren Sinne und Lebenslaufforschung vorzunehmen. Beiden Forschungsrichtungen gemeinsam ist die Absicht, die «Schrift eines Lebens» (Marotzki 2003, p. 22) zu entziffern. Hingegen unterscheiden sie sich in Bezug auf den Weg, den sie zur Erreichung dieser Zielsetzung einschlagen.

Für die *Biographieforschung* im engeren Sinne steht die reflexive Selbstdeutung des Lebens durch die Betroffenen im Vordergrund (vgl. Mayring, König, Birk & Hurst 2000, p. 29; Terhart 1995, p. 231f.). Methodisch richtet sie sich an qualitativen Verfahren der Erkenntnisgewinnung aus. Sie bezieht sich auf (auto-)biographische Erzählungen sowie persönliche Dokumente. Besonders deutlich wird die Ausrich-

tion der biographischen Forschungspraxis im *narrativen Interview* nach Schütze. Im Unterschied zu Beschreibung und Argumentation misst Schütze der Erzählung eine herausragende Bedeutung zu und sieht in narrativen Auswertungsverfahren die adäquate Form der empirischen Biographieanalyse (vgl. Hauptert 1991; Schütze 1976, 1983).

Die *Lebenslaufforschung* hingegen beschreibt Lebensläufe stärker als Abfolge von «objektivierbaren» Ereignissen (wie z. B. Statusübergängen). Die verwendeten Methoden sind weit gehend quantitativen Charakters und richten sich auf grosse, repräsentative Stichproben (u. a. ganze Geburtenkohorten) sowie grosse Zeiträume (vgl. Blossfeld 1990; Mayer 1987; Sackmann & Wingens 2001). Definieren lässt sich ein Lebenslauf als «Verkettung von nicht selbstverständlichen, kontingenten Ereignissen, die am Individuum aufgefädelt werden können» (Luhmann 2002, p. 93f.).

Als weitere Unterscheidung wird im Kontext der Biographieforschung der Begriff der *Karriere* verwendet. Je nach Definition bringt «Karriere» eine zusätzliche inhaltliche Komponente in die Konzeptualisierung eines Lebenslaufs ein. Während in der Tradition des englischen Begriffsverständnisses mit *career* eine *deskriptive* Kategorie gemeint ist, die «auch Stagnation und Abstiege einschliesst» (Luhmann & Schorr 1979, p. 278), wird der Begriff im deutschsprachigen Raum eher mit einer erfolgreichen, *aufsteigenden* Berufslaufbahn assoziiert (vgl. Abele 2002; Rosenstiel 1997; Stengel 1997). Die Erforschung von Karrieren lässt sich nicht im gleichen Masse wie die zuvor genannten Forschungsrichtungen einer bestimmten methodischen Ausrichtung zuordnen. Karrieren können sowohl biographisch (als narrative Interpretation) wie auch lebenslauftheoretisch (als Auflistung objektiver Daten) erfasst werden. Allerdings bezeichnet *Karriere* eher eine Abfolge von äusseren Tatbeständen, wie insbesondere soziale Positionen, die das Individuum im Verlaufe seines beruflichen Lebens einnimmt, während *Biographie* einen stärkeren Akzent bei der inneren Verarbeitung des Lebenslaufs setzt. Dementsprechend kann man eine Karriere planen, aber nicht eine Biographie, die immer nur in der Retrospektive verfügbar ist.

Bereits diese knappe Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen der Biographieforschung zeigt, dass *Biographie*, *Lebenslauf* und *Karriere* je nach Zusammenhang synonym oder in unterschiedlicher Bedeutung verwendet werden. Ähnlich uneinheitlich wie bei der Begriffsverwendung wird in der Biographieforschung mit den beiden Fragen umgegangen, welche Bereiche der Lebensgeschichte fokussiert und inwiefern «Parallelkarrieren» (Hoff 2002; Nias 1989; Strehmel 1999) in Familie und Freizeit in die Analyse beruflicher Karrieren einbezogen werden sollen. Für unsere eigene Studie erfolgt die Klärung dieser Fragen im Zusammenhang mit der

Darstellung des theoretischen Ansatzes (s. Kap. 3.1). Bereits an dieser Stelle sei jedoch festgehalten, dass wir die Begriffe Lebenslauf und Karriere weit gehend synonym verwenden. Dies nicht zuletzt im Hinblick auf die Forschungslage, die eine Differenzierung kaum zulässt. Dementsprechend stützen wir uns auch auf ein inhaltlich wie methodisch offenes Verständnis von biographischer Forschung, wie es etwa Fuchs-Heinritz (2000) vorschlägt:

Unter biographischer Forschung werden alle Forschungsansätze und -wege der Sozialwissenschaften verstanden, die als Datengrundlage (oder als Daten neben anderen) Lebensgeschichten haben, also Darstellungen der Lebensführung und der Lebenserfahrung aus dem Blickwinkel desjenigen, der sein Leben lebt (Fuchs-Heinritz 2000, p. 9).

Wobei wir ergänzen möchten, dass das Datenmaterial nicht zwingend einen ganzen Lebenslauf umfassen muss, sondern auch aus Ausschnitten bestehen kann. Mit Kohli (1981, p. 505) wollen wir von «biographischer Selbstthematizierung» sprechen und meinen damit «jede explizite Thematisierung lebensgeschichtlicher Verläufe, sei es der Lebensgeschichte als ganzer oder wesentlicher Teile davon».

## 2.2 Karriereverläufe: Ordnung und Beschreibung

Seit den späten 1980er Jahren ist eine Verlagerung des Fokus der Lehrerforschung vom Berufseinstieg auf das gesamte Berufsleben zu beobachten: «Lehrer-Werden und Lehrer-Bleiben als lebenslange[r] Prozess» (Terhart 1990, p. 247 – im Original hervorgehoben). Beim Versuch, den Forschungsgegenstand in dieser Weise zu erweitern, ist die Erziehungswissenschaft massgeblich von analogen Ansätzen in der Entwicklungspsychologie und in der Soziologie beeinflusst worden (vgl. Baltes & Eckensberger 1979; Kohli 1986; Rosenmayr 1978). Das zeigt nicht zuletzt die Art und Weise, wie der Lehrerberuf in der Lebenslaufperspektive *geordnet* und *beschrieben* wird. Vier Zugangsweisen und ihre Relevanz für die Lehrerforschung werden im Folgenden diskutiert: Stufen- und Phasenmodelle (s. Kap. 2.2.1), berufliche Übergänge (s. Kap. 2.2.2), beruflicher Verbleib (s. Kap. 2.2.3) und thematische Strukturierungen (s. Kap. 2.2.4). Ziel dieser Unterscheidung ist eine möglichst umfassende Betrachtung von Karriereverläufen, weniger die trennscharfe Klassifikation der einzelnen Ansätze.

### 2.2.1 Stufen- und Phasenmodelle

Stufen- und Phasenmodelle erfreuen sich nicht nur in der Entwicklungspsychologie, sondern auch in der Lehrerforschung bis heute grosser Beliebtheit (s. Kap. 1.5). Die im Folgenden dargestellten Beispiele geben davon Zeugnis.

Grosse Verbreitung haben die «Stages of Learning to Teach» von Fuller und Bown (1975) gefunden. Die beiden Autoren entwarfen aufgrund ihrer Beobachtungen über längere Zeiträume hinweg ein *Idealmodell der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz*. Hierbei unterschieden sie drei Stufen. Auf der «Survival stage» geht es um das «Überleben» im Klassenzimmer. Lehrer sind in dieser Phase vor allem mit ihren Schwierigkeiten bei der Klassenführung und beim Unterrichten beschäftigt. Auf der zweiten Stufe – «Mastery stage» – stehen die didaktische und methodische Gestaltung sowie die Kontrolle der Unterrichtssituation im Vordergrund. Auf der «Routine stage» wird nach der Stabilisierung der beruflichen Kompetenzen schliesslich der Blick allmählich frei für die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler: Die pädagogische Aufgabe rückt in den Mittelpunkt.

Die Vorstellung der Stufung der beruflichen Entwicklung steht in einer Tradition zahlreicher, vor allem im angloamerikanischen Raum entworfener Konzeptionen (vgl. Burden 1990; Dick 1994; Dreyfus & Dreyfus 1987; Terhart 1990, p. 245ff.; Tochon & Munby 1993). Oft rezipiert wurde das *Phasenmodell* von Sikes, Measor und Woods (1985, 1991). Im Rahmen ihrer Studie, bei der mit 48 Lehrern in England ausführliche berufsbiographische Interviews geführt wurden, konnten sie trotz der grossen Vielfalt einen «für den Lehrerberuf typischen Lebenslauf (life-cycle)» ausmachen, der «abgegrenzte Phasen sowie jeweils damit verknüpfte Aufgabenstellungen beinhaltet» (Sikes et al. 1991, p. 231). Als Gliederung liessen sich eine Eröffnungsphase (bis 29 Jahre), eine Phase des Niederlassens (30 bis 40 Jahre), eine «Plateau»-Phase (40 bis 55 Jahre) und eine Phase der Vorbereitung auf den Rückzug aus dem Berufsleben (über 50/55 Jahre) unterscheiden. Diese Abfolge verstehen die Autoren nicht als «rigides Muster, welches von allen Lehrern unausweichlich durchlaufen wird» (ebd., p. 233). Vielmehr betrachten sie es als «Entwicklungsmodell», das vielfältige Einzelwege umfasst, ganzheitlich ist, neben der beruflichen Karriere auch andere Lebensbereiche einschliesst und in der Lage ist, «historische, generationsbedingte, ökonomische und politische *Rahmenbedingungen* mitzubersichtigen» (ebd., p. 234). Als dynamisierendes Element sehen die Autoren bestimmte kritische Phasen und Ereignisse sowie damit verbundene Krisenerfahrungen. Dabei stehen den Ereignissen «Gegen-Ereignisse» gegenüber, die vom Lehrer geplant und kontrolliert werden. Beide Arten von Ereignissen können auch in anderen Lebensbereichen vorkommen und Einfluss auf die Berufslaufbahn nehmen, wobei der Einfluss von Ereignissen aus dem privaten Lebensstrang bei Lehrerinnen stärker zu sein scheint als bei den männlichen Kollegen.

Was den letzten Punkt angeht, so ist bei Lehrkräften generell davon auszugehen, dass das Private und das Berufliche nicht leicht zu trennen sind. Berufliche, persönliche und soziale Momente gehen bei der Lehrarbeit eine enge Verbindung

ein (vgl. Bell & Gilbert 1994; Pajak & Blase 1989), wobei verschiedene Studien bestätigen, dass die Verknüpfung des Beruflichen mit dem Privaten bei weiblichen Lehrpersonen noch etwas enger ist als bei männlichen (vgl. Ben-Peretz 1996; Flaake 1989; Terhart 1995, p. 231). Zwischen den persönlichen Überzeugungen, vergangenen Erfahrungen und der Lebensform, zu der eine Lehrkraft gefunden hat, auf der einen Seite und ihrer Unterrichtspraxis auf der anderen Seite bestehen enge Beziehungen (vgl. Kagan 1992). Es ist zu vermuten, dass Lehrer nicht nur durch die «apprenticeship of observation» (Lortie), die sie in der Schülerrolle absolviert haben, in ihrem beruflichen Selbstverständnis beeinflusst werden (s. Kap. 1.2), sondern auch durch andere Erfahrungen pädagogischer Art. So scheinen eigene Kinder die berufliche Perspektive von Lehrpersonen massgeblich zu prägen (vgl. Ammann 2004, p. 214ff.; Händle 1989; Huberman 1989a; Kelchtermans 1992, 1996, p. 268f.; Pajak & Blase 1989).

Ein in der Fragestellung ähnliches Projekt wie dasjenige von Sikes und Mitarbeitern führte Huberman (1989a, 1989b, 1989c, 1991) durch. Er generierte seine Datenbasis durch biographische Interviews mit 160 Sekundar- und Gymnasiallehrkräften aus den Kantonen Genf und Waadt, die er aus vier Dienstalterskohorten (5-10, 11-19, 20-29 und 30-39 Berufsjahre) ausgewählt hatte. Auf dem Hintergrund seiner Ergebnisse konzipierte Huberman ein *Modell der Entwicklung von Lehrpersonen* (s. Abb. 2-1). Entsprechend seiner Stichprobenziehung nach Dienstalterskohorten sind für die Phasenaufteilung nicht die Lebensjahre – wie in der Studie von Sikes und Mitarbeitern –, sondern die Berufsjahre konstitutiv.

Die ersten beiden Phasen scheinen bei allen Lehrern gleich zu sein. Auf den Berufseinstieg (1. bis 3. Berufsjahr), bei dem das «Überleben» und «Entdecken» als zentrale Motive wirksam sind, folgt eine Phase der Stabilisierung (4. bis 6. Berufsjahr). Wichtig sind in dieser zweiten Phase Ansprüche wie Unabhängigkeit, Autonomie und Emanzipation. Die Anfängerprobleme sind überwunden, die grundlegenden Unterrichtstechniken erfasst, und man identifiziert sich mit dem Lehrerdasein. Nun verzweigen sich die Entwicklungslinien. Auf die Stabilisierung folgt *entweder* eine Zeit der Experimente und des Aktivismus *oder* eine Phase des Selbstzweifels und der (eher negativen) Neubewertung des Berufs. Diese dritte Phase zwischen dem 7. und 18. Berufsjahr ist in ihrer Ausprägung abhängig von lebensgeschichtlichen und situativen Umständen sowie von der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung. Erst mit der dritten Phase, d. h. relativ spät, können auch Prognosen über den Ausgang einer Berufskarriere gestellt werden (vgl. Huberman 1991, p. 262). Für diejenigen Lehrer, die von Selbstzweifeln belangt werden, bieten sich zwei Lösungen an (vgl. Pfeilrichtungen in Abb. 2-1): eine positive im Sinne von «frischem

Wind» und eine negative im Sinne einer «Nicht-Lösung», d. h. einer Haltung des «Man-kann-nichts-machen».

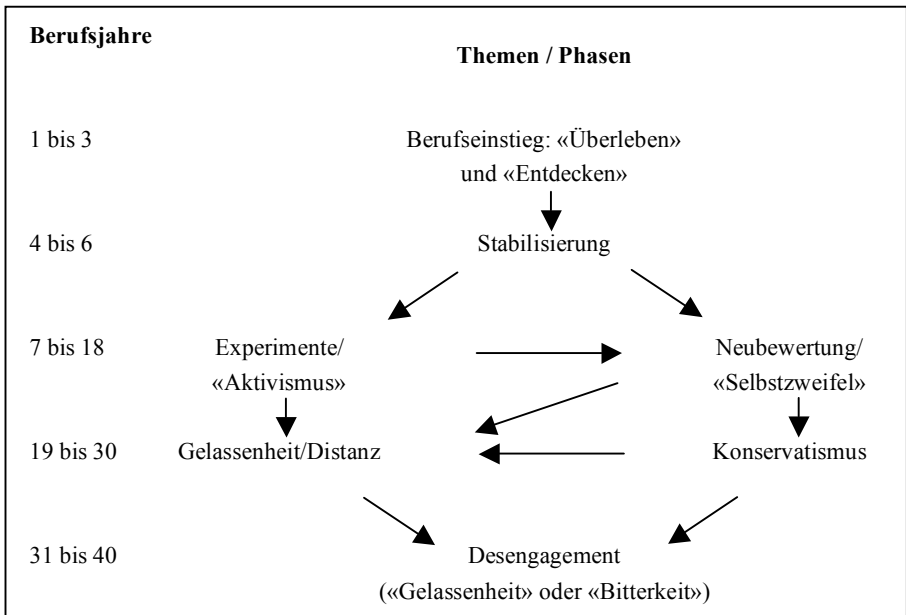


Abbildung 2-1: Modell der Abfolge von Themen in der Berufslaufbahn von Lehrern (nach Huberman 1991, p. 249)

In der Stichprobe von Huberman (1989a, 1991) überwog der Anteil derjenigen, die den zweiten, resignativen Weg gegangen sind. Diese Gruppe von Lehrern entwickelte zwischen dem 19. und 30. Berufsjahr einen deutlichen Konservatismus und zum Teil sogar Zynismus gegenüber dem eigenen Beruf, der sie schliesslich in den letzten Berufsjahren in eine von Bitterkeit und Desengagement geprägte Phase führte. Die andere Gruppe, die einen Neuanfang versuchte, engagierte sich gemeinsam mit den «Aktivisten» an verschiedenen Schulentwicklungsprogrammen. In der vierten Phase kam es bei ihnen zu einer gewissen Gelassenheit und Distanz. In der fünften Phase (31. bis 40. Berufsjahr) zeigte sich wie bei der ersten Gruppe ein Desengagement. Sie zogen sich psychisch langsam aus dem Berufsleben zurück. Je nachdem, wie die früheren Phasen verlaufen waren, erfolgte der Rückzug in Besonnenheit oder Bitterkeit.

Die Karriereverläufe bei den vier Dienstalterskohorten, den beiden Geschlechtern und den beiden in der Studie berücksichtigten Schultypen sind von Huberman zusammenfassend in Flussdiagrammen dargestellt worden. Bezüglich des Geschlechts ist hervorzuheben, dass die Lehrerinnen alles in allem mit ihrer Karriere besser zurechtkamen als die Lehrer (vgl. Huberman 1991, p. 259). Sie würden den Lehrerberuf eher nochmals ergreifen, fühlten sich weniger häufig ausgebrannt und vermochten in den späteren Berufsjahren öfter die Haltung selbstbewusster Gelassenheit einzunehmen als ihre männlichen Kollegen. Bei den älteren Kohorten machten sich die Auswirkungen einer Reihe von Schulreformen bemerkbar, die im Kanton Genf zwischen 1962 und 1974 durchgeführt wurden (vgl. Huberman 1989a, p. 142). Sie hatten bei den Lehrkräften entweder eine «positive Konzentration» (selbstzufriedener Rückzug), eine «defensive Konzentration» (Rückzug mit negativem Ton) oder «Enttäuschung» (Müdigkeit, Ermattung) zur Folge. Werden die beiden zuletzt genannten Auswirkungen als problematisch bezeichnet, so endeten zwei Drittel der von Huberman untersuchten Lehrerkarrieren negativ.

In einer hinsichtlich Fragestellung und Methode analogen Studie gingen Hirsch, Ganguillet und Trier (1990) den Berufsbiographien von 120 Oberstufenlehrern im Kanton Zürich nach, wobei die Auswahl auf die ersten drei Dienstalterskohorten von Huberman (5-29 Jahre Berufspraxis) eingeschränkt wurde. Über autobiographische «Stegreiferzählungen» wurden im Rahmen von halbstrukturierten Interviews Einstellungen, Engagement und Belastungen bei dieser Gruppe von Lehrkräften erhoben, durch Protokolle erfasst und mit der Methode der *Grounded Theory* ausgewertet. Die Ergebnisse decken sich weitgehend mit denjenigen von Huberman.

Hirsch (1990, 1993) entwickelte aufgrund einer Sekundäranalyse der Daten sechs *Berufsbiographiemuster*, die den Zusammenhang von Lebenslauf und Identität verdeutlichen. Die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe im Sinne von idealtypischen Lehreridentitäten differieren vor allem in der Art und Weise der Bewältigung von Anforderungen des Schulalltags. Dem «*Problemtyp*» (mit 17% der am häufigsten festgestellte Identitätstypus) ist es «bislang noch nicht gelungen, die Spannung zwischen seinen relativ hohen Zielen und Erwartungen an sich und seine Schüler einerseits und dem, was er tatsächlich erreichen kann, zu lösen» (vgl. Hirsch 1990, p. 168). Der «*Entwicklungstyp*» (15% der Fälle) ist «ein überzeugter Lehrer, der auf sich selbst baut und sein Selbstvertrauen darin bestätigt sieht, was er mit seinen Schülern erreicht» (ebd., p. 167). Vom Berufseinstieg bis heute begleitet ihn ein grundsätzlich positives, relativ problemloses und zufriedenes Verhältnis zum Beruf. Der «*Stabilisierungstyp*» (12% der Fälle) wächst «dank günstigen Umständen, einem stützenden sozialen Netzwerk und seinem Selbstvertrauen wie selbstverständ-

lich in den Lehrerberuf hinein» (ebd.). Lehrpersonen dieses Typus haben gelernt, Erwartungsdruck abzubauen und zeigen positives Selbstvertrauen.

Eine schwierige Konstellation ergibt sich beim «*Krisentyp*» (8% der Fälle). Ihm ist der Erziehungsauftrag, an den er hohe Erwartungen stellt, sehr wichtig. Mit dem, was er erreichen kann, ist er eher unzufrieden, und ist zudem der Auffassung, dass seine Fähigkeiten nicht gezielt gefördert werden. Der «*Resignationstyp*» (7% der Fälle) zeigt eine Tendenz zum Fatalismus, der ihn daran hindert, «problematische Situationen zu lösen oder unbefriedigende Fähigkeiten zu verbessern, innerberuflich oder ausserberuflich bzw. in Form eines Berufswechsels nach Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen und diese zu verfolgen» (Hirsch 1990, p. 169). Der «*Diversifizierungstyp*» (mit knapp 6% der Fälle die kleinste Gruppe) hat «zu einem positiven Grundverhältnis zu seinem Beruf nicht zuletzt dank einer Öffnung nach aussen, d. h. über seine Klasse und sein Schulhaus hinaus, gefunden» (ebd., p. 168). Dies entspricht nicht einer Abwendung vom Lehrerberuf, macht den Diversifizierungstypus aber weniger verletzlich durch Probleme in der Schule.

Knapp 36 Prozent der 120 von Hirsch et al. (1990) untersuchten Fälle wurden in der Sekundäranalyse von Hirsch (1990) *nicht* klassifiziert, weil es sich entweder um Stabilisierungsbiographien junger Lehrkräfte handelte, die Personen eine Phasenkombination aufwiesen, die «keine holistische Bewertung im Sinne einer charakteristischen Phase der Biographie» (ebd., p. 87) erlaubte, oder weil die Probanden in ihren biographischen Erzählungen keine Phasen unterscheiden wollten.

Stufen- und Phasenmodelle der (beruflichen) Entwicklung werden nicht nur grundsätzlich (vgl. Herzog 2005b, p. 143ff.; Müller 1982), sondern auch in ihrer Übertragung auf den Lehrerberuf (vgl. Terhart 1990) kontrovers diskutiert. Obwohl ihr heuristischer Wert zur Beschreibung und Klassifikation von Karriere- und Entwicklungsverläufen unbestritten ist, vermögen sie Berufsbiographien nicht zu erklären und sind daher auch nicht in der Lage, Prognosen zu stellen. Sie dienen, wie Huberman (1991, p. 265) freimütig einräumt, bestenfalls als Konstrukte, «mit deren Hilfe wir zunächst ein Problemfeld strukturieren». Die Identifizierung von Sequenzen der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen ist dementsprechend mit Vorsicht zu geniessen: «It would be fair [...] to say that the empirical literature identifying phases or stages in teaching is both uncertain and inconclusive» (Huberman 1989c, p. 33).

### 2.2.2 Berufliche Übergänge

Die Konzepte des Übergangs und der Transition werden aus unterschiedlichen Perspektiven zur Strukturierung des Lebenslaufs verwendet (vgl. Bronfenbrenner 1981;



Welzer 1993). Sie finden sich nicht nur in entwicklungspsychologischen Phasen- und Stufenmodellen (vgl. Olbrich 1983), sondern spielen auch bei kritischen Lebensereignissen (vgl. Filipp 1995) oder Krisen (vgl. Ulich 1987) eine wichtige Rolle. Übergänge sind im Rahmen von soziologischen und sozialisationstheoretischen Ansätzen auch als *Statuspassagen* konzipiert worden. So sieht zum Beispiel Levy (1977) in seiner strukturtheoretischen Grundlegung den Lebenslauf als eine Sequenz von Status-Rollen-Konfigurationen. Der Lebenslauf entspricht einer «Statusbiographie», die sich durch eine Abfolge von Übergängen zwischen sozialen Positionen darstellen lässt. Dabei besteht begrifflich kaum ein Unterschied zum Konzept der *Karriere*, das oft ebenfalls als sequenzieller Wechsel von sozialen Positionen, d. h. als «movement through structures» (Becker 1977, p. 245), definiert wird. Im Schnittbereich von mikro- und makroperspektivischen Ansätzen lassen sich Bronfenbrenners (1981) «ökologische Übergänge» verorten. Seinen Vorstellungen gemäss verändert eine Person bei einem Übergang ihre Position in der Umwelt, indem sie ihre Rolle oder ihren Lebensbereich oder beides wechselt. Ökologische Übergänge finden das ganze Leben lang statt und sind «Paradebeispiele für den Prozess gegenseitiger Anpassung zwischen Organismus und Umgebung» (ebd., p. 43).

Wird die *berufliche Tätigkeit* unter dem Aspekt des Übergangs betrachtet, so werden zahlreiche «Zustandswechsel», wie sie von Sackmann und Wingens (2001, p. 23) genannt werden, sichtbar. Sie lassen sich nach der Form ihrer Institutionalisierung differenzieren, wobei wir uns etwas eingehender mit der sequenziellen Dreigliedrigkeit des Erwerbslebens, der Erwerbslosigkeit sowie der beruflichen Mobilität befassen wollen.

#### 2.2.2.1 Sequenzielle Dreigliedrigkeit des Erwerbslebens: Ausbildung – Beruf – Ruhestand

In Anbetracht dessen, dass Lebensläufe eine Art Regelwerk darstellen, das in starker Abhängigkeit vom Erwerbssystem organisiert ist (vgl. Kohli 2002, p. 310), fallen beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf und vom Beruf in den Ruhestand in besonderem Masse institutionelle Rahmenbedingungen und altersspezifische Ereignisse zusammen. Die beiden Übergänge werden im Allgemeinen kollektiv, in grösseren, zumeist gleichaltrigen Gruppen bzw. Alterskohorten vollzogen. Indem sie der zeitlichen Dimension des individuellen Lebens eine Ordnung geben, bieten sie – wie Lebenslaufmuster generell (vgl. Kohli 1986) – Sicherheit angesichts einer Zukunft, die gerade in Bezug auf das individuelle Leben schwer berechenbar ist. Zugleich üben die beiden Übergänge einen normativen Druck auf den Einzelnen aus, der aufgerufen ist, den Einstieg ins Erwerbsleben und den Ausstieg aus diesem aktiv zu planen.

### *Von der Ausbildung ins Berufsleben*

Keine Phase der Berufskarriere von Lehrkräften ist intensiver beforscht worden als der Berufseinstieg. Unter dem Begriff *«Praxischock»* ist der Übergang von der beruflichen Grundausbildung ins Erwerbsleben sowohl unter sozialisations- als auch unter stresstheoretischer Perspektive eingehend untersucht worden. Eine umfassende Literaturübersicht sowie eine Längsschnittstudie zur *beruflichen Sozialisation* von Primarlehrkräften legte Tanner (1993) vor. Seine empirische Untersuchung, die er bei über 300 Absolventen des zwei- bzw. dreisemestrigen Ausbildungsganges (Studienabschluss 1977) im Kanton Zürich durchführte, umfasste drei Befragungen während der Ausbildung und eine Erhebung knapp ein Jahr nach deren Abschluss (vgl. ebd., p. 527, 649). Aufgrund seiner Ergebnisse kommt Tanner zum Schluss, dass die Ausbildung bei den von ihm untersuchten Probanden keine dauerhaften Einstellungen zu prägen vermochte. «Vielmehr war schon im Verlauf der ersten Monate eigenständiger Berufspraxis als Volksschullehrer eine markante Abkehr von den in der Ausbildung geförderten Einstellungen zu Unterrichts- und Erziehungsfunktionen festzustellen» (ebd., p. 793).

Was Tanner damit beschreibt, ist in der einschlägigen Literatur als *«Konstanzer Wanne»* bekannt (s. Kap. 1.3). Eine Forschergruppe der Universität Konstanz vermochte in den 1970er Jahren nachzuweisen, dass angehende Lehrer zu Beginn ihres Studiums von pädagogisch «konservativen» Erziehungseinstellungen geprägt sind, die im Verlaufe der Ausbildung zugunsten von «liberalen» Einstellungen abnehmen. Nach kurzer Zeit in der Berufspraxis nehmen die konservativen Einstellungen jedoch wieder zu, so dass in der graphischen Darstellung das Bild einer Wanne entsteht (vgl. Cloetta, Müller-Fohrbrodt & Dann 1981, 1987). Bestätigt wurden damit Ergebnisse aus anderen Studien, wie etwa von Hoy (1968, 1969), der in Bezug auf die Klassenführung («pupil control ideology») bereits ein Jahr nach Berufseinstieg eine starke Anpassung der Junglehrkräfte an rigide Kontrollpraktiken feststellte.

Die Interpretation dieser Befunde erweist sich jedoch als schwierig. Bis heute herrscht kein Konsens darüber, worauf der «Wannen»-Effekt zurückzuführen ist (vgl. Brabander 1987; Cloetta et al. 1987; Hänsel 1975, 1985; Hoppe 1981; Widlak 1983). Hoy (1968) spricht von einem «doppelten Sozialisationsprozess»: Während eine erste Sozialisation im Kontext der Ausbildung stattfindet und typischerweise ein idealistisches Berufsverständnis zur Folge hat, findet eine zweite bei Aufnahme der Berufstätigkeit statt. Dabei werden die Novizen in die Lehrersubkultur eingeführt, was zu den entsprechenden Anpassungen führt. Wird der Betrachtungswinkel jedoch auf die gesamte Berufslaufbahn erweitert, so scheint der Effekt nicht auf den Berufseinstieg beschränkt zu sein. Die Konstanzer Forschergruppe erbrachte in einer Follow-up-Studie selber den Nachweis, dass sich der Einstellungswandel in Rich-

tung konservativer Erziehungseinstellungen über die Junglehrerzeit hinaus fortsetzt, die Thematik daher nicht als «reines Problem des Berufsanfängers» angesehen werden kann (Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta 1981, p. 259). Allerdings scheint der «Praxisschock» im engeren Sinn überwunden zu werden, ist doch im Bereich der beruflichen Selbstsicherheit eine deutliche Erholung der Werte festzustellen.

Ein Aspekt, der oft im Zusammenhang mit dem «Praxisschock» beim Berufseinstieg thematisiert wird, betrifft die *berufliche Belastung* von Junglehrkräften (vgl. z. B. Cloetta & Hedinger 1981; Mayr 1994a, 1994b; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978). In einer Metaanalyse von 83 Studien aus verschiedenen Ländern konnte Veenman (1984) zeigen, dass die häufigsten Schwierigkeiten von Junglehrkräften bei der Klassenführung und -disziplin, der Motivierung der Schüler, beim Umgang mit individuellen Unterschieden in der Klasse, bei der Einschätzung und Bewertung von Schülerarbeiten und bei den Beziehungen zu den Eltern liegen. Demnach wäre der «Wannen»-Effekt nicht das Ergebnis einer sozialisatorischen Anpassung an die Lehrersubkultur, sondern Resultat einer tendenziellen Überforderung, in deren Folge auf Formen des Unterrichtens und der Klassenführung regrediert wird, die möglicherweise während der langen Zeit der «apprenticeship of observation» (Lortie) angeeignet wurden (s. Kap. 1.2).

Einige der genannten Belastungsfaktoren zeigen sich auch in einer neueren Untersuchung aus dem Kanton Zürich. Zingg und Grob (2002) befragten im Rahmen einer Evaluationsstudie zum Berufseinführungsangebot 251 Lehrpersonen der Ausbildungsjahrgänge 1996 bis 1999 erstmals am Ende des Studiums und ein zweites Mal nach dem ersten Berufsjahr schriftlich (Rücklaufquote der längsschnittlich ausgewerteten Daten: 40%). In Bezug auf die Wahrnehmung von Belastungen beim Übergang in den Beruf konnten fünf Dimensionen identifiziert werden. Die grösste Belastung geht zu beiden Messzeitpunkten von den «unklaren Standards im Lehrerberuf» aus. Die «emotionale Erschöpfung», die «Gefährdungsfaktoren erfolgreichen Unterrichtens» und die «Fremdbeurteilung» werden als Belastungsfaktoren am Ende des ersten Berufsjahres deutlich tiefer eingeschätzt als in der Prospektive am Ende des Studiums. Hingegen neigen die Studierenden während ihrer Ausbildung zur Unterschätzung der tatsächlichen Belastung durch die Klassenführung (ebd., p. 222). Insgesamt beurteilen die Studierenden den Übergang ins Berufsfeld prospektiv als problematischer, als sie ihn beim Berufseinstieg erleben. Der von den Autoren festgestellten «Abmilderung des Praxisschocks» steht jedoch der Befund gegenüber, dass relativ viele Studierende nach Abschluss ihrer Ausbildung lediglich ein Teilpensum als Lehrkraft übernommen haben. Die Frage, ob und inwiefern die Entscheidung für ein Teilpensum und gegen ein Vollpensum ein Akt proaktiver Bewäl-

tigung ist, wird von dieser wie auch von anderen Studien zur Belastungssituation von Junglehrpersonen nicht beantwortet.

#### *Vom Berufsleben in den Ruhestand*

Am Ende der beruflichen Karriere steht ein weiterer normativ hoch standardisierter Übergang an, nämlich derjenige in den Ruhestand.<sup>13</sup> Wenn wir mit Terhart (1994, p. 41) fragen, was in der Forschung über ältere Lehrer bekannt ist, dann müssen wir an der Antwort, die er vor gut 10 Jahren gegeben hat, festhalten: «fast gar nichts» (ebd.). Es gibt kaum Studien, die sich explizit mit älteren Lehrpersonen oder mit dem Übergang in den Ruhestand befassen. Pensionierungen werden nur dann thematisiert, wenn sie vorzeitig stattfinden oder im Zusammenhang mit Dienstunfähigkeit stehen (vgl. Jehle 1997; Jehle, Gayler, Hillert & Seidel 2002) – aber auch dann bleibt der weitere biographische Verlauf ausgeblendet.

#### 2.2.2.2 Erwerbslosigkeit

Eine besondere Form von «Übergang» stellt die Erwerbslosigkeit dar. Sie ist nicht an bestimmte Lebensphasen gebunden und damit stärker als andere Übergänge von unkalkulierbaren Gegebenheiten (insbes. wirtschaftlicher Art) abhängig. Da weder alle Erwerbstätigen im Verlauf ihrer beruflichen Karriere von Arbeitslosigkeit betroffen sind, noch ein bestimmter Zeitpunkt für deren Eintritt zwingend ist, haben wir es im Sinne der Erforschung von kritischen Lebensereignissen (vgl. Filipp 1995) mit einem non-normativen Ereignis zu tun.

Zur Erwerbslosigkeit von Lehrern ist von einer Forschergruppe um Ulich eine qualitative Studie durchgeführt worden (vgl. Ulich, Hausser, Mayring, Strehmel, Kandler & Degenhardt 1985). Der Verlust von Erwerbstätigkeit wird als kritisches Lebensereignis betrachtet, dessen gelingende Bewältigung zur beruflichen Entwicklung beitragen kann. In methodischer Hinsicht ist erwähnenswert, dass neben einer längsschnittlichen Untersuchung mit sieben über 13 Monate verteilten Erhebungszeitpunkten knapp sechs Jahre nach Studienabschluss ein Follow-Up durchgeführt wurde (vgl. Strehmel & Ulich 1991), der es ermöglichte, längerfristige Auswirkungen der Arbeitslosigkeit zu erfassen. In theoretischer Hinsicht wurde mit dem Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma gearbeitet, auf das auch unsere eigene Studie aufbauen wird (s. Kap. 3.1). Dabei ist interessant festzustellen, dass die meisten der von den Autoren untersuchten Variablen nicht a priori *entweder* den Ressourcen *oder* den Belastungen zugeordnet werden konnten. Erst die personenbezo-

---

<sup>13</sup> Verschiedene Modelle, die diesen Übergang aus einer globalen Sichtweise betrachten, werden von Viebrok (1998) diskutiert.

gene Analyse der längsschnittlichen Daten erlaubte klare Interpretationen der Verarbeitung und der Auswirkungen von Erwerbslosigkeit. Damit bestätigt sich, wie wichtig die Berücksichtigung der Zeit bei der Analyse von biographischen Daten ist (s. Kap. 1.5).

Weitere Studien zur Lehrerarbeitslosigkeit sind von Henecka und Lipowsky (2002), Mayring et al. (2000) sowie Parmentier (1989) durchgeführt worden. Die Studie von Mayring und Mitarbeitern baut theoretisch und methodisch auf den Arbeiten von Ulich und Mitarbeitern auf. Sie hat die Wiedervereinigung der beiden Deutschland zum Anlass genommen, um Erwerbslosigkeit im historischen Kontext sowohl aus *makro-* wie aus *mikrosoziologischer Perspektive* zu erforschen. Damit steht sie in einer Tradition von Forschungsarbeiten, die dem Einfluss der politischen Wende auf Beruf und Biographie von Lehrkräften nachgegangen sind (vgl. Dirks, Bröske, Fuchs, Luther & Wenzel 1995; Fabel 2004; Vogel, Haufe & Scheuch 1999).<sup>14</sup>

### 2.2.2.3 Formen beruflicher Mobilität

Am Beispiel der Erwerbslosigkeit ist deutlich geworden, dass berufsbiographische Übergänge nicht lediglich am Anfang und am Ende einer Berufskarriere stattfinden, sondern auch im Verlauf der Karriere (vgl. Sackmann & Rasztar 1998). Zur Systematisierung der Übergänge innerhalb einer beruflichen Laufbahn eignet sich das Konzept der *Mobilität*. Wechsel von Arbeitsstelle oder Beruf, Teilzeitarbeit oder Wiedereinstieg haben zwar Bezüge zum Lebensalter oder zur aktuellen Situation auf dem Arbeitsmarkt, sind aber hinsichtlich ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit, dem Zeitpunkt ihres Auftretens sowie ihrer subjektiven Bedeutung weit weniger sozial normiert als die bisher dargestellten Übergänge. Aus soziologischer Sicht interessieren diese Mobilitätsaspekte vor allem, weil sie Thesen wie diejenige der zunehmenden Diskontinuität von Karriereverläufen oder auch der Entkoppelung von Berufstätigkeit und Ausbildungsberuf überprüfen lassen (vgl. Schaeper, Kühn & Witzel 2000). Im Zusammenspiel von makro- und mikrosoziologischen Sichtweisen sind Übergänge in besonderem Masse geeignet, um das Individuum als «biographischen Akteur» zu verstehen (vgl. Heinz 2000, p. 177f.).

In der Lehrerforschung sind Formen der beruflichen Mobilität vor allem im Zusammenhang mit biographischen Entscheidungen untersucht worden. Die relevanten

---

<sup>14</sup> Die subjektive Verarbeitung von historischen Ereignissen ist insbesondere mittels rekonstruktiver Verfahren – wie sie im Kapitel 2.2.4 zu Geschlecht und beruflichem Selbstverständnis dargestellt werden – untersucht worden (vgl. Reh 2004a, 2004b; Stelmaszyk 1999).

Ergebnisse werden im Kapitel 2.3.2 diskutiert. Im aktuellen Kontext interessiert die Einbettung der beruflichen Mobilität in den Lebenslauf. Die Datenlage ist allerdings dürftig. Eine der wenigen Untersuchungen liegt von Landert (1985) vor, der 337 Personen befragte, die zwischen 1973 und 1982 im Kanton Thurgau das Primarlehrerpatent erwarben und zum Zeitpunkt der Befragung zwischen einem und 10 Jahren im Lehrerberuf tätig waren (Rücklaufquote: 46%). Folgende Verteilung der *Formen beruflicher Mobilität* ergab sich in dieser Studie: 12 Prozent machten nach der Ausbildung etwas anderes und stiegen erst später in den Lehrerberuf ein. Weitere 12 Prozent unterbrachen die Lehrertätigkeit zwischenzeitlich, arbeiteten zum Zeitpunkt der Untersuchung aber wieder im Lehrerberuf, und zwar mit einer festen Anstellung. 24 Prozent unterrichteten ohne Unterbruch. 17 Prozent waren nie mit einer festen Anstellung im Lehrerberuf tätig. Die grösste Gruppe (35%) bildeten schliesslich diejenigen Personen, die nach einigen Jahren der Lehrertätigkeit aus dem Beruf ausgestiegen waren.

Als eine besondere Form der beruflichen Mobilität beschreibt Gehrman (2003, p. 340ff.) den *Unterbruch*. Dabei dienten ihm vier schriftliche Befragungen, die in Berlin und Brandenburg bei Lehrpersonen von Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Sonderschulen sowie Gymnasien durchgeführt wurden, als Datenbasis (n = 3075). 68 Prozent aller Probanden hatten bis zum Zeitpunkt der Befragung ihre Lehrertätigkeit nicht unterbrochen. 32 Prozent vermerkten mindestens einen zwischenzeitlichen Ausstieg. Die Unterbrüche dauerten beim ersten Ausstieg durchschnittlich zwei Jahre (SD = 2.16) und beim zweiten 1.8 Jahre (SD = 1.85). 89 Prozent aller Unterbrüche fielen auf Frauen. Zwar bezog Gehrman auch den familialen Kontext in seine Untersuchung ein, wobei er einen hohen Zusammenhang von Unterbruch und Familienarbeit feststellen konnte, doch waren ihm keine Daten zu den Entscheidungsprozessen verfügbar.

Das Konzept des Übergangs, so lässt sich festhalten, bietet eine gute Basis, um beschreibende und erklärende Elemente von Berufsbiographien zusammenzuführen. Während zum Berufseinstieg und zur Erwerbslosigkeit von Lehrkräften ausreichend Untersuchungen vorliegen, hat es die Lehrerforschung bisher versäumt, das Potenzial, welches das Konzept des Übergangs bietet, für die Analyse der beruflichen Mobilität und des Übergangs vom Beruf in den Ruhestand auszuschöpfen.

### 2.2.3 Verbleib im Beruf

Wie die berufliche Übergangsforschung vermochte sich auch die berufliche *Verbleibsforschung* bisher kaum als eigenständiger Forschungsansatz zu etablieren. Dazu sind die Forschungsparadigmen zu heterogen. Einheit gibt ihr jedoch die Fra-

gestellung: «Es geht [...] primär – um es etwas salopp auszudrücken – um den *Verbleib* des im Bildungs- und Ausbildungssystem «erzeugten» output» (Franke 1986, p. 2). Die berufliche Verbleibsforschung interessiert sich demnach für Personengruppen, deren gemeinsames biographisches Erlebnis der Besuch einer bestimmten Ausbildung darstellt und deren berufliche Situation einige Jahre später im Mittelpunkt des Interesses steht. Man möchte in Erfahrung bringen, was aus den Absolventen geworden ist. Dementsprechend sind die einschlägigen Studien in der Datenerfassung und Darstellung der Ergebnisse oft deskriptiv ausgerichtet.

In *Deutschland* hat die auf Lehrer bezogene Verbleibsforschung Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre eine bemerkenswerte Anzahl von Studien hervorgebracht (zum Überblick vgl. Franke, Kaiser, Nuthmann & Stegmann 1986). Stegmann (1989) untersuchte die Berufswege von Absolventen eines Lehramtsstudiums mittels einer Längsschnittstudie. Befragt wurden die Studienberechtigten des Abitur-Entlassungsjahrgangs 1976 erstmals Ende 1977 (Basiserhebung), ein zweites Mal Ende 1980 und ein drittes Mal 1985 zu ihrem Ausbildungsweg, zum Verbleib im Beruf, zu Berufsstartproblemen, zu Tätigkeiten ausserhalb des Schuldienstes und zu ihrer Mobilitätsbereitschaft. Die Verbleibsanalyse von 690 Probanden, die bis Ende 1985 ein Lehramtsstudium abgeschlossen hatten, zeigt, dass lediglich knapp die Hälfte der Absolventen zum Zeitpunkt der dritten Befragung erwerbstätig war. Drei von fünf erwerbstätigen Absolventen des Lehramtsstudiums waren im Schuldienst tätig. Als wichtigster Wirtschaftsbereich für Tätigkeiten ausserhalb des Schuldienstes zeigte sich der öffentliche Dienst (vor allem Bürofachkräfte, Datenverarbeitungsfachleute und Verwaltungsfachleute). Fast ein Drittel der erwerbstätigen Absolventen hatte den Beruf bereits mindestens einmal gewechselt.

Mit einer inhaltlich ähnlichen Ausrichtung wie bei Stegmann (1989) haben Unsel, Fischer, Grob, Radicke und Schneider (1989) Abgänger der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit den Prüfungsjahrgängen 1980 bis 1986 biographisch untersucht. Mittels einer schriftlichen Befragung im Jahre 1987 sowie Experten- und Gruppengesprächen wurden auch Tätigkeiten ausserhalb des Schulbereichs erfasst. Lediglich 13 Prozent der 263 Befragten waren zum Zeitpunkt der Erhebung und somit bis zu sieben Jahre nach ihrem Abschluss in ihrem angestammten Beruf tätig. Weitere 28 Prozent betätigten sich in einem pädagogischen Berufsfeld. Die restlichen 59 Prozent arbeiteten als «Nicht-Pädagogen» (ebd., p. 31), insbesondere in der Sachbearbeitung. Rund zwei Drittel aller ausserhalb der Schule Tätigen gaben an, mit ihrer Beschäftigung zufrieden zu sein und ihre aktuelle Berufsarbeit dem Schuldienst vorzuziehen.

Eine in der Geschlechterperspektive besonders interessante Studie jüngerer Datums liegt von Abele, Dette und Hermann (2003) vor. Die längsschnittlich angelegte

Befragung, die im Rahmen der *Erlanger Studie zur beruflichen Laufbahnentwicklung* durchgeführt wurde (vgl. Abele 2002), vermochte die Erfahrungen von 175 Lehrerinnen und 89 Lehrern verschiedener Schultypen am Ende der Ausbildung, eineinhalb Jahre später und drei Jahre später zu erfassen. Aspekte des Berufsverlaufs sowie der beruflichen Tätigkeit wurden insbesondere bei der dritten Befragung erhoben, auf die sich die folgenden Zahlen beziehen. Vier Prozent der Frauen und zwei Prozent der Männer befanden sich noch im Referendariat. 71 Prozent der Befragten arbeiteten als Lehrer. Weitere 12 Prozent hatten eine studienadäquate andere Tätigkeit aufgenommen. Die restlichen 17 Prozent gingen entweder einer für ihre Ausbildung inadäquaten Beschäftigung nach, absolvierten eine Weiterbildung, waren erwerbslos oder befanden sich im Erziehungsurlaub (ausschliesslich Frauen). Insgesamt liessen sich keine wesentlichen Geschlechterunterschiede feststellen. Bezüglich des Beschäftigungsgrades wurde allerdings deutlich, dass Männer häufiger Vollzeit arbeiten, während Frauen etwas häufiger teilzeitlich angestellt und häufiger nicht erwerbstätig sind. Insgesamt stellt sich der Berufsverlauf für Lehrer beiderlei Geschlechts ähnlich dar, solange sie keine Kinder haben. «Haben sie dagegen Kinder, dann zeigt sich das auch für andere Berufe zu findende Bild, dass Elternschaft für Männer beruflich keinen Einfluss hat, während Frauen ihre Berufstätigkeit in über 40% der Fälle unterbrechen» (Abele et al. 2003, p. 84).

Erwerbsverläufe stehen auch in einer Studie im Vordergrund, die bei ehemaligen Lehramtsabsolventen für Grund-, Haupt- und Realschulen durchgeführt wurde (vgl. Lipowsky 2003; Henecka & Lipowsky 2002). Dabei kamen quantitative und qualitative Erhebungsverfahren sowie längs- und querschnittliche Untersuchungsdesigns zur Anwendung (vgl. Lipowsky 2003, p. 124ff.). Für die längsschnittliche Analyse standen die Aussagen von insgesamt 831 Personen zur Verfügung, die nach drei bis fünf Berufsjahren (Zeitpunkt 1) und rund ein weiteres Jahr später (Zeitpunkt 2) schriftlich befragt wurden. Vier bis sechs Jahre nach ihrem Abschluss befanden sich die ehemaligen Absolventen eines Lehramtsstudiums in folgenden beruflichen Situationen: 63 Prozent hatten eine unbefristete Anstellung als Lehrer im staatlichen Schuldienst, knapp 11 Prozent gingen dem Lehrerberuf im Rahmen einer befristeten Anstellung nach, und etwa 16 Prozent waren ausserhalb des Schuldienstes tätig. Die verbleibenden 10 Prozent waren entweder nicht oder nur geringfügig erwerbstätig oder qualifizierten sich über Weiterbildung weiter (vgl. ebd., p. 194). Die nicht als Lehrer beschäftigten Personen waren hauptsächlich in den Sektoren «Erziehung und Bildung» sowie «Datenverarbeitung, IT» tätig.

Neben der Ausbildungsadäquanz der Erwerbstätigkeit nennt Lipowsky auch die *Berufszufriedenheit* als Erfolgsindikator. Die vergleichende Analyse zeigt, dass Lehrer im staatlichen Schuldienst in allen Zufriedenheitsdimensionen *tiefere* Werte



aufweisen als Nicht-Lehrer (vgl. Lipowsky 2003, p. 369). Die allgemeine Berufszufriedenheit wird insbesondere davon beeinflusst, ob man sich als wirksam und leistungsfähig erlebt und wie sehr man die eigenen Stärken einbringen und weiterentwickeln kann. Unter- wie Überforderung führen zu einer Minderung der kompetenzbezogenen Zufriedenheit. Das Verhältnis zwischen beruflicher Beanspruchung und eigenen Fähigkeiten, das für diese Einschätzung bestimmend ist, scheint für die Befragten in ausserschulischen Berufsfeldern besser zu stimmen als für die Personen im Lehrerberuf.

Während die Abgänger von Universitäten und Fachhochschulen in der *Schweiz* in den letzten Jahren systematisch befragt wurden (vgl. Bötschi 1995; Leemann 2002), blieb die Lehrerbildung von diesen Forschungsbemühungen bisher weitgehend unberührt. Eine der wenigen Ausnahmen betrifft die bereits erwähnte Studie von Landert (1985) im Kanton Thurgau (s. Kap. 2.2.2.3). Zum Zeitpunkt der Befragung – ein bis 10 Berufsjahre nach Abschluss der Ausbildung – waren die Probanden wie folgt beschäftigt: 30 Prozent als Primarlehrer und 15 Prozent als Sonderklassen-, Real- oder Sekundarlehrer. 56 Prozent arbeiteten nicht mehr im Lehrerberuf. Welchen Berufstätigkeiten die erstaunlich grosse Anzahl der aus dem Lehrerberuf ausgeschiedenen Personen nachgeht und wie sie ihre Berufsverläufe in den unterschiedlichen Berufsfeldern gestaltet, bleibt in dieser Studie jedoch unbeantwortet.

Die Forschung zum Verbleib im Beruf, so lässt sich festhalten, geht der Frage nach, was aus Absolventen von Aus- und Weiterbildungen geworden ist und betrachtet den beruflichen Verbleib als qualitativ bedeutsame «Output»-Variable von Bildungsinstitutionen. Neben einem deskriptiven Anliegen verfolgt die Verbleibsforschung auch das Ziel, Indikatoren beruflichen Erfolgs auszumachen. Mit der Erkenntnis, dass auch Verbleibsanalysen im deutschsprachigen Raum kaum über die ersten 10 Berufsjahre hinausgehen, wird ersichtlich, wie wenig bis heute über Karriereverläufe bekannt ist, *die vom Lehrerberuf wegführen*.

## 2.2.4 Thematische Strukturierungen

Nachdem wir uns mit dem Karriereverlauf von Lehrkräften im Rahmen von Stufen- und Phasenmodellen sowie der beruflichen Übergangs- und Verbleibsforschung auseinandergesetzt haben, wenden wir uns im Folgenden Ansätzen zu, die einen *thematischen* Fokus haben. Es geht um die Rekonstruktion von Berufsbiographien anhand thematischer Schwerpunkte, wobei wir uns auf das Geschlecht und das berufliche Selbstverständnis beschränken.

Die *Geschlechterthematik* ist in der Lehrerforschung in besonderem Masse von Flaake (1989) bearbeitet worden. Die Datenbasis ihrer Forschungsarbeit bilden 218 halbstandardisierte Interviews mit 163 Lehrern und 55 Lehrerinnen an hessischen Hauptschulen und Gymnasien, die 1982 befragt wurden. Das Interesse der Studie war darauf gerichtet, erstens Aspekte des Lehrerberufs zu analysieren, die Quelle für Zufriedenheit oder Unzufriedenheit sind. Zweitens wollte Flaake die subjektiven Bedingungen untersuchen, die für einen unterschiedlichen Umgang mit beruflichen Anforderungen verantwortlich sind. Drittens fragte die Autorin nach der Einbettung des Beruflichen in den übergreifenden Lebenszusammenhang. Die Daten wurden quantitativ (nach relativen Häufigkeiten) und qualitativ (anhand der psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Textinterpretation nach Lorenzer) ausgewertet.

Zentrales Ergebnis der Studie ist die Aufdeckung widersprüchlicher Anforderungen der Institution Schule, die zu einer verdeckten, nach Geschlechtern differenzierten Arbeitsteilung führen. Anstatt Ort der Aufweichung von stereotypen Geschlechterdifferenzen zu sein, bildet die Schule einen Hort der traditionellen Geschlechtsrollenteilung. Dabei verzichtet Flaake auf einfache Schuldzuweisungen. Denn offensichtlich sind es nicht nur die Männer, die sich einer Egalisierung der Geschlechterbeziehung widersetzen. Auch Frauen fällt es schwer, ihre eigene Leistungsfähigkeit zum Zentrum biographischen Handelns zu machen.

In den gesellschaftlichen Bestimmungen des Geschlechterverhältnisses und den zentralen Elementen weiblicher Identität scheint eine Verführung zur Selbstbeschränkung und Selbstverkleinerung angelegt zu sein, wenn es um öffentlich sichtbare Leistungen und Fähigkeiten und die entsprechenden Selbstdarstellungs- und Durchsetzungsstrategien geht. Für viele Frauen gibt es so etwas wie einen Sog, Energien und Kräfte stärker auf die Gestaltung privater Beziehungen – zum Partner oder zu Kindern – zu richten als auf die Gestaltung der äusseren Lebensverhältnisse, zum Beispiel der beruflichen Zukunft und der Situation am Arbeitsplatz (Flaake 1991, p. 35).

Gerade im Lehrerberuf scheint wenig Sprengkraft zu liegen, um den traditionellen Geschlechterdualismus von innen aufzubrechen.

Das *berufliche Selbstverständnis* spielt in den Studien von Kelchtermans (1990, 1993, 1996) eine zentrale Rolle. Kelchtermans untersuchte mittels systematischer halbstrukturierter biographischer Interviews 10 erfahrene Grundschullehrer in Belgien, um der Frage nach Determinanten und Mechanismen der Entwicklung einer professionellen Biographie nachzugehen. Seinen theoretischen Ansatz bezeichnet er als narrativ, konstruktivistisch, kontextualistisch, interaktionistisch und dynamisch (vgl. Kelchtermans 1996, p. 258). Die erzählende Rekonstruktion der eigenen Karriere durch die Lehrer führte Kelchtermans zu zwei Schlüsselbegriffen: *berufliches Selbstverständnis* und *subjektive Unterrichtstheorie*. Diese bilden den interpretativen Rahmen, in dem Lehrpersonen ihre berufliche Situation wahrnehmen und ihr Han-

deln planen. Das berufliche Selbstverständnis meint die subjektive Auffassung einer Lehrperson über sich selbst. Es enthält eine retrospektive und eine prospektive Dimension. Die subjektive Unterrichtstheorie ist «ein auf persönliche Weise (<subjektiv>) strukturiertes und zusammenhängendes System (<Theorie>) von Erkenntnissen und Überzeugungen, die für die berufliche Praxis (<Unterricht>) von Bedeutung sind» (ebd., p. 266). Sie resultiert aus den berufsbiographisch erworbenen und verarbeiteten Erfahrungen.

Der konzeptionelle Rahmen für die Analyse der professionellen Entwicklung von Lehrkräften führte Kelchtermans (1996, p. 270f.) zu zwei zentralen Themen. Da ist erstens die «Sorge um die Stabilität». Dabei spielt die feste berufliche Anstellung eine besondere Rolle. Auch «Parallelkarrieren», d. h. Laufbahnen, die neben der Schulkarriere verfolgt werden, gehören zu dieser Thematik. Da ist zweitens die «Verletzlichkeit im Beruf», die im Verlauf der Zeit unterschiedliche Formen annimmt. So fühlen sich Lehrpersonen beim Berufseinstieg der Willkür des Schulvorstehers ausgeliefert; später glauben sie, ständig unter Beobachtung der Öffentlichkeit zu stehen.

Mit Sikes und Mitarbeitern (s. Kap. 2.2.1) geht Kelchtermans (1996, p. 260) davon aus, dass eine Berufsbiographie als narrative Rekonstruktion der eigenen Karriere von kritischen Phasen, kritischen Ereignissen und kritischen Personen geprägt wird. Dabei weist er auf Schwierigkeiten der Taxonomie hin und schlägt vor, Erfahrungen oder Ereignisse dann als «kritisch» zu bezeichnen, wenn sie sich «von vielen anderen Situationen oder Erfahrungen <unterscheiden>: Sie bleiben besser im Gedächtnis, werden öfter erzählt oder spielen im Lauf der Zeit als strukturierendes Element in der Laufbahngeschichte eine Rolle» (Kelchtermans 1992, p. 254).

Die Beispiele «Geschlecht» und «berufliches Selbstverständnis» verdeutlichen, dass Studien zu thematischen Strukturierungen eine bedeutsame Erweiterung und Vertiefung rein beschreibender Analysen bieten. Es ergeben sich Erkenntnisse, die aus «objektiven» Daten des Lebenslaufs nicht erschliessbar sind. Allerdings liegt hier auch eine Schwäche dieser Ansätze, denen die Bindung an eben solche Eckdaten zumeist fehlt. Dadurch wird die Zusammenführung von Beschreibung und Erklärung verunmöglicht.

## 2.3 Biographische Erfahrungen und Entscheidungen

Auf der Suche nach Faktoren, welche Karriereverläufe nicht nur beschreiben, sondern auch *erklären* lassen, stehen *Erfahrungen* und *Entscheidungen*, die biographisch relevant sind, im Vordergrund. Zur Bestimmung dieser Faktoren eignen sich zwei der im Kapitel 2.2 dargestellten Ansätze in besonderer Weise. Einerseits er-

laubt die *Verbleibsforschung*, welche berufliche Karrieren als «Output» bzw. «Outcome» von Aus- und Weiterbildungen versteht, die Wirksamkeit von Erfahrungen mittel- bis längerfristig zu bestimmen. Andererseits ermöglichen *Mobilitätsstudien*, welche die Bedeutung von Entscheidungen herausstreichen, das Gefüge und die Komplexität der Determinanten zu bezeichnen, die beruflichen Entscheidungen zugrunde liegen. Beide Ansätze sollen im Folgenden hinsichtlich ihres Potenzials zur Erklärung von Lehrerkarrieren betrachtet werden.

### 2.3.1 Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildung

Die Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildungen im Lehrerberuf ist in den letzten Jahren zunehmend ins Blickfeld der (Evaluations-)Forschung geraten. Über die Definition und Operationalisierung von «Wirksamkeit» besteht allerdings wenig Konsens. So verweisen Oelkers und Oser (2000, p. 6) auf drei mögliche Lesarten der Wirksamkeit von Lehrerbildung: Eine Lehrerbildung ist wirksam, wenn sie erstens ihre Ziele erreicht, wenn sie zweitens guten Unterricht zur Folge hat, oder wenn drittens unterschiedliche Akteure die Aus- oder Weiterbildung aufgrund definierter Kriterien als «gut» und «wirksam» einschätzen. Landert (1999a, p. 98) beschreibt Wirksamkeit als «das Mass der Übereinstimmung der Ziele und der beobachteten Ergebnisse der Weiterbildung». Nach Claude (1998, p. 22f.) müssen zusätzlich zum einen die beobachteten Veränderungen tatsächlich auf die getroffenen Massnahmen zurückgeführt werden können und zum anderen die Ziele über die Massnahmen hinaus weisen. Demnach hat das Konzept der Wirksamkeit neben den Kriterien der Zielbezogenheit und der Kausalität auch diejenigen des «Transfererfolgs» und der «Nachhaltigkeit» zu erfüllen (vgl. Landert 1999a, p. 21). Inwiefern die Untersuchungen zur biographischen Wirksamkeit von Grund- und Weiterbildungen im Lehrerberuf diesen Kriterien genügen, soll in den folgenden beiden Abschnitten untersucht werden.

#### 2.3.1.1 Grundausbildung zur Lehrperson

Die Erwartungen an die Wirksamkeit der Grundausbildung von Lehrkräften sind divergent. Kommt hinzu, dass – wie Terhart (2003, p. 9) für den deutschsprachigen Raum<sup>15</sup> bilanziert – die «empirische Erforschung der Prozesse und Wirkungen der Lehrerbildung keineswegs eine solide, kumulative Erkenntnisbasis geliefert hat». Probleme bestehen in zweifacher Hinsicht. Einerseits sind die *Ziele* der Ausbildung

---

<sup>15</sup> Für den *internationalen* Stand der Forschung vgl. Schönknecht 1997, p. 20ff.; Terhart 2003, p. 9ff.

zu definieren. Prominente Versuche bilden die Forderungen von Standards (vgl. Oser 2001; Terhart 2002, 2003) und Schlüsselqualifikationen (vgl. Kassis 1999; Sieland & Rissland 2000). Beide Konzepte sind jedoch umstritten<sup>16</sup>, und ihre Aufbereitung ist sowohl theoretisch wie empirisch zu wenig begründet, als dass sie zum Ausgangspunkt für übergreifende Wirksamkeitsanalysen genutzt werden könnten.

Andererseits besteht das Problem des *Transfers*. Bis heute fehlen schlüssige Erkenntnisse, inwieweit sich in der Ausbildung aufgebaute Einstellungen und Kompetenzen auf die Berufstätigkeit von Lehrpersonen auswirken. In der Forschungsliteratur überwiegen Selbsteinschätzungen von Absolventen, die am Ende ihrer Ausbildung (vgl. Flach, Lück & Preuss 1995; Wild-Näf 2001), nach einigen Jahren im Beruf (vgl. Bräm 1994; Herzog 1989, p. 115ff.; Hirsch, Ganguillet & Trier 1988, 1990; Kersten 2001; Landert 1985; Mayr 1994a, 1994b) oder zu beiden Zeitpunkten (vgl. Abele et al. 2003; Brühwiler 2001; Kersten 2001) deren Qualität und Wirksamkeit beurteilen. Auch Untersuchungen zum Übergang vom Studium in den Beruf, zur Sozialisation in Ausbildung und Beruf sowie zum Erwerb von Expertise (s. Kap. 2.2.2) lassen Schlüsse auf Transfereffekte zu, wobei auch hier gilt, dass wir es in den meisten Fällen mit subjektiven Daten zu tun haben, deren Relevanz für die Analyse des tatsächlichen Handelns von Lehrkräften fraglich ist (vgl. Schönknecht 1997, p. 23).

Exemplarisch soll an dieser Stelle die Studie von Oser und Oelkers (2001) dargestellt werden. Mittels einer schriftlichen Befragung während der Ausbildung und ungefähr ein Jahr nach Ausbildungsabschluss<sup>17</sup> wurden 334 angehende Lehrpersonen der Vorschule (Kindergarten), der Primarstufe sowie der Sekundarstufen I und II aus unterschiedlichen Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz befragt. Zwei Themenbereiche sind im Kontext dieser Darstellung von Interesse. Bezüglich der *Berufstreue der Lehrpersonen*, die als «ein Aspekt der Wirksamkeit von Lehrerbildung betrachtet (wird)» (Kersten 2001, p. 404), ist ersichtlich, dass 82 Prozent (n = 61) aller Studierenden einer seminaristischen Primarlehrerausbildung ein Jahr nach Abschluss als Lehrer arbeiteten. Nimmt man die Allokation zu einer Stelle als weiteres Erfolgskriterium, erweist sich neben der Berufsmotivation (vgl. Brühwiler 2001;

---

<sup>16</sup> Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Standards findet sich bei Herzog (2005c, 2006); mit den Schlüsselqualifikationen hat sich u. a. Beck (2004) kritisch befasst.

<sup>17</sup> Neben der längsschnittlichen Studie beabsichtigten Oser und Oelkers, auch Lehrpersonen mit zwei bis fünf Jahren Berufserfahrung querschnittlich zu befragen. Aus «organisatorischen Gründen» konnte diese Befragung jedoch nicht flächendeckend durchgeführt werden, so dass «fallstudienartig» Abschlussjahrgänge von einzelnen Ausbildungsinstitutionen analysiert wurden (vgl. Criblez 2001, p. 121). Diese Ergebnisse sind u. W. jedoch nicht publiziert worden.

Kersten & Gasser-Dutoit 1997) der Studienabschluss (gemessen an den Diplomenoten) als guter Prädiktor für den Anstellungserfolg.

Als weiterer Zugang zur Analyse der Wirksamkeit wurde die *Beurteilung der Ausbildungsqualität* gewählt. Ein Jahr nach Abschluss wiesen die befragten Primarlehrer ihrer Ausbildung auf einer Skala von «ungenügend» (1) bis «gut» (5) durchschnittlich einen Wert von 4.2 zu. Differenzierungen bezüglich einzelner Ausbildungsbereiche ergaben sich ausschliesslich bei der berufspraktischen Ausbildung (vgl. Kersten 2001, p. 421ff.). Bei längsschnittlicher Betrachtung wird deutlich, dass nach einjähriger Lehrtätigkeit der Beitrag, den die Ausbildung zur Lösung schulpraktischer Probleme geleistet haben soll, ungünstiger oder gleich wie bei Ausbildungsabschluss beurteilt wird. Inwiefern unterschiedliche Berufsverläufe – vor allem Einstieg vs. Nicht-Einstieg in den Lehrerberuf – einen Einfluss auf das Urteil haben, wird nicht beschrieben. Dazu liegen jedoch Ergebnisse von Bräm (1994) vor, die im Rahmen einer Studie bei 254 Sekundarlehrern der Universität Zürich mittels einer schriftlichen Befragung gewonnen wurden. Zwar fühlten sich die nicht im Lehrerberuf tätigen Probanden bezüglich «Vorstellungen zur Umsetzung guten Unterrichts» und «Planung und Organisation von Unterricht» weniger kompetent als diejenigen, die zum Zeitpunkt der Befragung (ein bis sieben Jahre nach Ausbildungsabschluss) unterrichteten. Insgesamt beurteilten sie aber die Ausbildung nicht schlechter, ja tendenziell sogar besser, was Bräm folgern lässt, «dass die Ausbildung als Ursache für einen Berufswechsel nur eine untergeordnete Rolle spielt» (ebd., p. 117).

### 2.3.1.2 Weiterbildung im Lehrerberuf

Ins Blickfeld der empirischen Forschung kommt zunehmend auch die Weiterbildung im Lehrerberuf. Die Formel «Ausbildung + Praktikum = fertiger Lehrer» hat – wie bereits im Kapitel 2.2 beschrieben – ihre Gültigkeit verloren. Die gestiegene Komplexität der sozialen Wirklichkeit und die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels führen dazu, dass Lehrpersonen in stärkerer Masse als ihre Vorgänger auf eine permanente Weiterbildung angewiesen sind (vgl. EDK 1991; Terhart 2001). Das Angebot an institutioneller Weiterbildung ist breit und umfasst verschiedene Formen, die auf unterschiedliche Weise mit der Grundausbildung verknüpft sind.

In den letzten Jahren sind in der Schweiz zahlreiche Evaluationsstudien durchgeführt worden, die vorerst der Zielerreichung am Ende der Weiterbildung (vgl. Joss 1984; Schett & Rosenmund 1987) und in jüngster Zeit auch dem Transfererfolg von Weiterbildungen nachgegangen sind. Beleuchtet wurde insbesondere die Wirksamkeit der schul(haus)internen Weiterbildung (vgl. Retsch & Tuggener 2002; Rüegg 1994, 2000) und von Intensiv- oder Langzeitweiterbildungen (vgl. Gerber 2000;

Herzog, Rüegg, Herzog & Schönbächler 2001; Krempels 1998; Meinen & Ryser 1998). Landert (1999a, p. 141f.), der in einer umfassenden Studie verschiedene Formen von Lehrerweiterbildung untersucht hat, schreibt der Langzeitweiterbildung aufgrund folgender konstitutiver Merkmale die grössten Erfolgschancen zu: lange Dauer, Distanz zum Schulalltag, selbstorganisiertes und -verantwortetes Lernen, professionelle Kursleitung, mehrmalige Kursevaluationen und daraus resultierende Konzeptentwicklungen sowie Verbindlichkeit durch intensiven Kontakt von Kursleitung und Teilnehmenden. Die Erfassung nachhaltiger Wirksamkeit ist in den meisten Angeboten der Langzeitweiterbildung Bestandteil des Kurskonzepts und daher gut dokumentiert.

Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang eine weitere Studie von Landert (2000), in der alle 950 Absolventen des Berner Semesterkurses zwischen 1973 und 1998 angeschrieben wurden.<sup>18</sup> Mit der Auswertung von 515 Fragebogen (Rücklaufquote: 54%) konnten die Kurs- und Umsetzungserfolge in einer Langzeitperspektive retrospektiv erfasst werden. Interessant an dieser Stelle sind insbesondere die Angaben zum *Verbleib* im Lehrerberuf. 408 (80%) der Antwortenden waren zum Zeitpunkt der Befragung noch als Lehrer tätig, die restlichen 107 Personen (20%) hatten den Schuldienst quittiert. Von 100 Probanden konnte der Grund für den Austritt in Erfahrung gebracht werden: 69 traten regulär in den Ruhestand, 20 wechselten in einen anderen pädagogischen Beruf, und 11 Befragte bildeten sich weiter (ebd., p. 4). Der Semesterkurs scheint eine nachhaltig *motivierende Funktion* für die Lehrertätigkeit zu haben: 97 Prozent der Lehrpersonen, die zum Befragungszeitpunkt unterrichteten, gaben an, in hohem Masse oder mindestens ausreichend neu motiviert oder in ihrer Arbeit bestärkt worden zu sein. Diese Motivation hielt bei über 90 Prozent auch Jahre später noch an oder war zumindest spürbar. Inwiefern der Semesterkurs auch auf die Entscheidungsprozesse von Aussteigern einen Einfluss hat, wurde zwar erhoben, aber nicht ausgewertet.

Die empirische Basis zur Beurteilung der biographischen Funktion von Grundausbildung und Weiterbildung im Lehrerberuf ist dünn. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die bisherigen Studien nur punktuell auf diese Frage ausgerichtet waren, Nachhaltigkeitsanalysen meist kurzfristig angelegt sind und Vergleiche mit Personen, deren Berufsbiographie vom Lehrerberuf weg führt, bisher nicht auf Interesse stiessen. Trotzdem bieten die vorliegenden Studien – insbesondere zur Wirksamkeit von Langzeitweiterbildungen – gute Anschlussmöglichkeiten, um die Forschungslücken zu schliessen.

---

<sup>18</sup> Der Semesterkurs ist eine vom Kanton Bern offerierte Langzeitweiterbildung im Rahmen eines Bildungsurlaubs von sechs Monaten. Er dient der Erarbeitung und Umsetzung von individuellen und kollegiumsbezogenen Entwicklungsschwerpunkten (s. Kap. 4.3).

## 2.3.2 Biographische Entscheidungen

Unser nächster Fokus liegt auf den Entscheidungen, die für den beruflichen Karriereverlauf von wegweisender Bedeutung sind. In Abgrenzung zu einer einfachen Alltagsentscheidung, hat eine biographische Entscheidung Bedeutung für das ganze Leben. «Sie löst biographische Strukturierungsprobleme, und sie verändert die Lebensgeschichte» (Burkart 1995, p. 80). Solche Entscheidungen finden sich erstens bei der Studien- und Berufswahl, zweitens nehmen sie Einfluss auf Art und Verlauf der beruflichen Mobilität.

### 2.3.2.1 Studien- und Berufswahl

Die Suche nach den Gründen, weshalb sich jemand für den Lehrerberuf entscheidet, kennt eine lange Tradition. Aus der Vielzahl von einschlägigen Studien werden im Folgenden ausgewählte Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt.

Eine aus *bildungspolitischer Sicht* interessante Studie stammt von Allemann und Hedinger (1982, 1983a, 1983b). Sie wurde zwischen 1981 und 1983 im Kanton Bern durchgeführt. Anlass für die Untersuchung war die Vermutung einer allfälligen Veränderung der Rekrutierungsbasis der Seminare, nachdem die seminaristische Lehrerbildung von vier auf fünf Jahre verlängert worden war (s. Kap. 4.1). Dazu wurden in einem ersten Teil 412 der 421 Absolventen des letzten Jahrgangs der *vierjährigen Ausbildung* bei Seminaraustritt schriftlich befragt (vgl. Allemann & Hedinger 1982). 44 Prozent dieser Probanden gaben an, sich schon in früher Schulzeit gewünscht zu haben, Lehrer zu werden. Weitere 40 Prozent fällten den Entscheid am Ende der obligatorischen Schulzeit oder während einem anschliessenden Zwischenjahr. Bei sechs Prozent reifte der Entscheid während der Ausbildung, und neun Prozent absolvierten ihre Ausbildung ohne Absicht, den Lehrerberuf zu ergreifen. Die Studie konnte weiter aufzeigen, dass die Eltern und die Lehrpersonen der Seminaristen den grössten Einfluss auf die Berufswahl ausübten. Bemerkenswert ist, dass 57 Prozent neben dem Seminar noch andere Ausbildungsmöglichkeiten in Erwägung gezogen hatten, wobei für knapp ein Viertel der Besuch eines Gymnasiums als Alternative zum Lehrerseminar zur Diskussion stand. Ausschlaggebend für das Seminar waren schliesslich die «Freude am Umgang mit Kindern» und das «Berufsziel Lehrer», gefolgt von der Tatsache, dass das Seminar zu einem Berufsabschluss führte und eine gute Basis für weiterführende Ausbildungen bot (vgl. ebd., p. 26f.).

Mit sechs Prozent blieb der Anteil derjenigen, welche die seminaristische Ausbildung ohne konkrete Berufsabsicht aufnahmen, bei den Probanden der *fünfjährigen Ausbildung* zur Primarlehrperson praktisch konstant (vgl. Allemann & Hedinger 1983b). Auch der grosse Einfluss der Eltern und Lehrpersonen auf die Berufswahl-



entscheidung konnte in der zweiten Untersuchung (n = 360) bestätigt werden. Zur Erhebung der Ausbildungs- und Berufsmotive wurden auf der Grundlage der ersten Teilstudie 79 Aussagen formuliert, die von den Probanden einzuschätzen waren. Eine faktorenanalytische Prüfung der Aussagen führte zu sechs Motivgruppen. Die grösste Bedeutung kommt dem sozialpädagogischen Engagement zu (z. B. gerne mit Menschen arbeiten), gefolgt von ausbildungsbezogenen Motiven (z. B. ausgewogene Ausbildung, gute Allgemeinbildung), der Orientierung an belohnenden Aspekten des Berufs (Freizeit, Ferien, Lohn u. ä.) und der flexiblen Arbeitsgestaltung (freie Arbeitseinteilung u. ä.). «Angst vor Schwierigkeiten» und «Ablehnung der Schule als geisttötende und weltfremde Institution» spielten als «Gegengründe» für die Entscheidungsfindung praktisch keine Rolle. Die Motivgruppen, die zum Teil eine schichtspezifisch unterschiedliche Ausprägung aufwiesen, zeichnen ein Seminar, das verschiedenen Funktionen dient. Dem Gegensatz von sozialpädagogischen und ausbildungsbezogenen Motiven entspricht die «Zwitternatur des Seminars als Mittel- und Berufsbildungsschule» (ebd., p. 31).

Von einem *Unterschied zwischen Ausbildungs- und Berufsmotiven* sind auch Brühwiler und Spychiger (1997) ausgegangen. In ihrer schriftlichen Befragung von 1285 Personen aus den Ausbildungstypen Kindergarten, Primarschule (seminaristisch und nachmaturitär), Sekundarschule I und II, Berufsschule und Fachgruppenlehrkräfte erhoben sie am Ende der Ausbildung zum einen retrospektiv Ausbildungsmotive (im Sinne von ausbildungsbezogenen Motiven und passiven Entscheidungen). Zum andern wurde – in Anlehnung an Hirsch et al. (1990) – nach Berufsmotiven (im Sinne von arbeitsbezogenen und intrinsischen Motiven, eigenen Erfahrungen, materiellen Motiven sowie Einfluss von anderen Personen) gefragt. Vier von fünf Antworten der Gesamtstichprobe fallen auf arbeitsbezogene und intrinsische Berufsmotive. Die Detailanalyse dieser beiden Motivgruppen zeigt, dass der Entscheid, den Lehrerberuf zu ergreifen, mit wenigen zentralen Berufsmotiven zusammenhängt. «Für nahezu drei Viertel aller angehenden Lehrpersonen spielt für die Berufswahl Freude an Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Weitere wesentliche Berufsmotive sind Interesse an Zusammenarbeit mit anderen Menschen, an Initiierung und Begleitung von Lernprozessen sowie an musisch-kreativen Tätigkeiten» (Brühwiler & Spychiger 1997, p. 56). Studierende in Ausbildungstypen für höhere Schulstufen messen den fachlichen Interessen mehr Gewicht bei, während ihnen die «musisch-kreativen Möglichkeiten» des Lehrerberufs und die «Freude an Kindern und Jugendlichen» weniger bedeuten als den angehenden Primarlehrkräften.

Ausbildungsmotive spielen für dasjenige Fünftel der Probanden, das *nicht* in den Primarlehrerberuf einsteigen will, eine besondere Rolle. Für sie ist die Lehrer-

bildung nicht Mittel, um für den Schuldienst gerüstet zu sein, vielmehr hat sie «ihren eigenen Zweck» (Brühwiler & Spychiger 1997, p. 52). Die Motive liegen stärker bei einer guten Allgemeinbildung, aber auch im Zugang zu weiteren Ausbildungen.

Im Vergleich der verschiedenen Ausbildungstypen erwies sich die hohe *Nicht-Berufsmotivation* in der *seminaristischen* Primarlehrerausbildung als besonders bemerkenswert. Gut ein Drittel der Jugendlichen trat ins Seminar ein, ohne sicher zu sein, dass sie Lehrer werden wollen. Anders liegen die Zahlen bei der *nachmaturitären* Primarlehrerbildung, wo überzufällig mehr Studierende von Ausbildungsbeginn weg wussten, dass sie dereinst als Primarlehrer arbeiten wollen. In Anlehnung an Flach et al. (1995) schliessen Brühwiler und Spychiger (1997, p. 52), dass «die überlegte, bewusste Entscheidung für den Lehrberuf, gerade auch in Abwägung gegenüber anderen Berufen und Ausbildungsmöglichkeiten, hinsichtlich einer festen Studien- und Berufsmotivation wirksamer ist als ein frühzeitig entstandener Berufswunsch».

Auf den Daten von Brühwiler und Spychiger (1997) basieren auch die Analysen zur *Stabilität des Berufswunsches* bei angehenden Primarlehrkräften, die von Kersten und Gasser-Dutoit (1997) präsentiert werden. Erkennbar wird in ihren Ergebnissen ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen dem Berufswunsch zu Beginn und gegen Ende der Ausbildung. Wer sich zu Beginn der Ausbildung für den Lehrberuf ausspricht, der bleibt meist dabei (vgl. ebd., p. 61). Von den 563 Studierenden mit deutlichem Berufswunsch änderten 465 (83%) ihre Meinung im Verlauf der Ausbildung nicht, 98 (17%) wollten bei Ausbildungsende nicht oder nur vorübergehend in den Schuldienst einsteigen. Von den Studierenden, die zu Beginn des Seminars *nicht* beabsichtigten, als Lehrperson zu arbeiten (n = 55), änderten 19 (35%) ihre Entscheidung im Verlauf der Ausbildung, 36 (65%) blieben bei ihrer Meinung oder wollten nur vorübergehend als Lehrer tätig sein.

Brühwiler (2001) konnte in einer weiteren Studie bestätigen, dass der Berufswunsch zu Beginn der Ausbildung als verlässlicher Prädiktor für die Absicht genommen werden kann, nach Abschluss der Ausbildung den Lehrberuf zu ergreifen. Eine hohe Berufsmotivation hat nicht lediglich einen positiven Einfluss auf den Erfolg in der Grundausbildung (vgl. ebd., p. 372ff.), sondern auch auf den Anstellungserfolg.<sup>19</sup> Aufgrund einer Nachbefragung ein Jahr nach Ende der Ausbildung konnte Brühwiler zudem nachweisen, dass sich Personen mit einer Anstellung im Lehrberuf durch eine hohe Berufsmotivation am Ende der Ausbildung sowie –

---

<sup>19</sup> Ein ähnliches Fazit lässt sich bezüglich einer Studie von Martin und Steffgen (2002) ziehen, welche bei luxemburgischen Grundschullehrern einen hohen (positiven) Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven, (wenig) Berufseinstiegsproblemen und Berufszufriedenheit ermitteln konnten.

wenn der Zusammenhang auch etwas schwächer ist – durch eine hohe Berufsmotivation bei Ausbildungsbeginn auszeichnen (vgl. ebd., p. 377ff.).

Die grosse Bedeutung des Berufswunsches zu Beginn der Ausbildung wird auch von Terhart et al. (1994) in ihrer *biographischen* Studie bei 514 Grundschul-, Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrkräften aus drei Altersgruppen bestätigt. Der Berufswunsch wurde in Relation zu «*äusseren Umständen*» der Entscheidungsfindung (wie Schichtzugehörigkeit und Geschlecht) gesetzt, was die Autoren folgendes Ergebnis berichten lässt:

Für die ältere Generation spielten äussere Umstände noch eine grosse Rolle (mit Ausnahme der Gymnasiallehrkräfte), für die mittlere waren diese Umstände laut Selbstausskunft schon weniger wichtig, und bei der jüngeren Generation noch unwichtiger. Hieraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Selbstbestimmung bei der Wahl des Studiums bzw. des Berufs zugenommen hat – ein Ergebnis, das sich in den allgemeinen gesellschaftlichen Trend zur Individualisierung als Herauslösung aus Herkunftsmilieus einordnet (Terhart et al. 1994, p. 101).

In Übereinstimmung mit den bisher präsentierten Studien stehen als *Berufsmotive* auch bei Terhart und Mitarbeitern positiv besetzte Merkmale des Lehrerberufes im Vordergrund, wie die Arbeit mit Kindern, Abwechslungsreichtum der Lehrtätigkeit, Wissensvermittlung und autonome Arbeitsgestaltung. Die «grundlegenden, inneren Elemente der Lehrtätigkeit selbst» und weniger die «äusseren Rahmenbedingungen und Gratifikationen», wie Beamtenstatus oder Freizeit, bilden die dominierende Motivgruppe (vgl. ebd., p. 56ff.). Diese Motive scheinen so sehr im Berufsbild der Probanden verhaftet zu sein, dass sich – so Terhart und Mitarbeiter weiter – auf den vorderen Rängen weder bezüglich des Geschlechts noch bezüglich des Alters bedeutsame Unterschiede ergeben.

Die Studien- und Berufswahlmotive von Lehrpersonen bilden einen Forschungsgegenstand, der nicht nur vielfach untersucht wurde, sondern zu dem auch erstaunlich *widerspruchsfreie Daten* vorliegen. Für die Bewertung der Entscheidung für den Lehrerberuf wird der Bildungs- und Familienhintergrund, wie er sich vor Ausbildungsbeginn präsentiert, zumeist sehr ausführlich berücksichtigt, was eine «Soziologie der Lehramtsstudierenden» ermöglicht. Erst in Ansätzen und fast nur auf den unmittelbaren Berufseinstieg bezogen, wurde bisher untersucht, wie nachhaltig die Entscheidungen für ein Lehrerstudium und den Lehrerberuf sind. Lassen sich aufgrund der Motive und der Motivation für das Studium längerfristige Prognosen stellen? Vermag die Tertiärisierung der Lehrerbildung die «Zwitternatur des Seminars» (Allemann & Hedinger 1983b, p. 31) aufzubrechen? Diese Fragen können auf der aktuellen Datengrundlage nicht beantwortet werden.

### 2.3.2.2 Verbleib im Lehrerberuf

Was veranlasst Lehrpersonen, im Beruf zu bleiben? Nur wenige Studien setzen sich explizit mit dieser Fragestellung auseinander. Wo dies geschieht, da stehen beinahe ausschliesslich die *Fluktuationsgedanken* im Vordergrund. In einer umfassenden Studie sind von Grunder und Bieri (1995) sowie Bieri (2006) im Kanton Aargau zwischen 1994 und 1998 jährlich schriftliche Befragungen von Lehrpersonen durchgeführt worden, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung ihre Stelle gekündigt hatten (n = 801). Zu Vergleichszwecken wurden auch «berufstreu» Lehrpersonen befragt (n = 859). Die Ergebnisse der Vergleichsgruppe zeigen, dass die Mehrheit der im Beruf *verbleibenden* Probanden die Chancen auf dem Arbeitsmarkt innerhalb und ausserhalb ihres Berufsfeldes als «mittel» bis «gut» bewertet. Trotzdem denken lediglich acht Prozent «oft» bis «sehr oft» über eine Kündigung nach. Ein knappes Viertel macht sich «manchmal», 69 Prozent sogar nur «selten» bis «sehr selten» Gedanken über einen Ausstieg. Als mögliche Gründe für einen Berufswechsel – erhoben mittels einer geschlossenen Antwortskala zur «Stayer motivation» nach Bailod (1992) – sind am häufigsten attraktive Angebote oder neue Herausforderungen genannt worden, die von den Autoren als «Zugmotive» bezeichnet werden. Auch private Gründe sind für eine allfällige Kündigung von Bedeutung. Hingegen wird das «Druckpotenzial», gemessen an zwei Aussagen zur Unzufriedenheit mit der Arbeit als Primarlehrer, lediglich von acht Prozent der Probanden als bedeutsam erachtet. Für die Fluktuationsgedanken spielt, so zeigen Korrelationsberechnungen, die wahrgenommene Beanspruchung im Primarlehrerberuf kaum eine Rolle.

Andere, zum Teil bereits erwähnte biographische Studien messen der beruflichen Beanspruchung einen grösseren Einfluss auf die Fluktuationsgedanken bei. So stehen zum Beispiel bei Hirsch et al. (1990, p. 236ff.) «Belastungen im Lehrerberuf» mit 56 Prozent der Nennungen hinter «Interesse an etwas anderem» (63%) an zweiter Stelle der Begründungen für Gedanken über einen Wechsel des Berufs. Aufschlussreich sind auch die Kohortenunterschiede. Die älteste Kohorte aus der Studie von Hirsch und Mitarbeitern sieht häufiger das Interesse an etwas anderem als Hauptgrund für einen möglichen Berufsausstieg und deutlich weniger als ihre jüngeren Kollegen die berufliche Beanspruchung, die Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen oder die Angst vor dem Altwerden im Lehrerberuf. Die Verortung der Fluktuationsgedanken im Karriereverlauf macht weiter ersichtlich, dass diese häufiger in den ersten 10 Berufsjahren auftreten als später (vgl. auch Terhart et al. 1994, p. 90ff.).

Der Frage «Gehen oder Bleiben?» wandte sich auch Landert (1985) zu. Bei seiner Stichprobe von Thurgauer Lehrkräften ist es die «Luftveränderung», die von 59 Prozent der Probanden als Begründung für Fluktuationsgedanken angeführt wurde.

Was damit gemeint ist, zeigen Stichworte wie «andere Umgebung, etwas Neues erfahren, Berufsdeformation droht, Trott, bin ausgelaugt etc.». An zweiter Stelle der Begründungen folgte mit 14 Prozent der Stress im beruflichen Alltag. Landert fragte auch, weshalb die Fluktuationsgedanken nicht in die Tat umgesetzt werden. Am häufigsten erhielt er zur Antwort (vgl. ebd., p. 108):

1. Materielle Gründe, Familie (30%)
2. Habe vorläufig noch Spass (25%)
3. Will noch mehr Erfahrungen sammeln (23%)
4. Weiss keine Alternative (17%)

Einen interessanten Ansatz zur Beantwortung der Frage nach dem Verbleib im Lehrerberuf hat Schönknecht (1997) verfolgt. Im Rahmen ihrer Untersuchung zur beruflichen Entwicklung und zum beruflichen Alltag innovativer Grundschullehrer in Deutschland fragte sie nach *unterstützenden Faktoren im Berufsalltag*. Die 79 schriftlich und die 10 mündlich befragten Probanden nannten den Umgang mit Kindern als wichtigsten Faktor. Daneben kommt auch dem Unterrichten und Erziehen grosse Bedeutung zu. Beide Faktoren bilden «die wichtigste Grundlage für einen befriedigenden Berufsalltag» (ebd., p. 115). Prominent erwähnt werden aber auch der Gestaltungsfreiraum und die Autonomie im Beruf, die Zusammenarbeit in der Schule (vor allem im Kollegium, aber auch mit den Eltern) und die Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Ergebnisse von Schönknecht, die sich weit gehend mit denjenigen von Flaake (1989) zu den «positiven Seiten des Berufs» decken und ähnlich bereits anfangs der 1960er Jahre von Imhof (1961) als Resultat einer empirischen Berufsanalyse vorgestellt wurden, verdeutlichen, dass die zentralen Berufswahlmotive (s. Kap. 2.3.2.1) auch in der Motivstruktur erfahrener Lehrpersonen zu erkennen sind. Dabei scheint die Freude am Umgang mit jungen Menschen ein besonders prägnantes und stabiles Charakteristikum des Lehrerberufs zu sein.

Abschliessend ist zu bemerken, dass Art und Verlauf der Entscheidungen, die zum Verbleib im Lehrerberuf führen, bisher sehr *einseitig* erfasst wurden. Vorherrschend sind Studien zu den Fluktuationsgedanken «berufstreuer» Lehrer. Mit Ausnahme von einzelnen, die Bedingungen des Entscheidungsprozesses nur rudimentär erfassenden Untersuchungen zur Bleibemotivation, wissen wir wenig darüber, inwiefern es sich bei den beruflichen Entscheidungen von Lehrkräften um ein Abwägen von Alternativen handelt und in welchem Zusammenspiel biographische Erfahrungen und berufliche Entscheidungen stehen.

### 2.3.2.3 Berufsinterne Mobilität: Stellenwechsel, Unterbrüche, Reduktionen

Der Wechsel der Arbeitsstelle, der Unterbruch oder die Reduktion der Erwerbstätigkeit sind Formen der *berufsinternen* Mobilität. Im Folgenden wollen wir diese Mobilitätsformen im Falle des Lehrerberufs etwas näher beleuchten.

#### *Stellenwechsel*

Nur wenig ist darüber bekannt, warum Lehrpersonen ihre Stelle wechseln. In der Stichprobe von Landert (1985) gaben 38 Prozent der befragten Thurgauer Lehrkräfte an, bisher ein- oder mehrmals die Stelle gewechselt zu haben. Beim ersten Stellenwechsel ( $n = 108$ ) waren vor allem Weiterbildung (38%) und persönliche bzw. familiäre Gründe (25%) ausschlaggebend. Beim zweiten Stellenwechsel ( $n = 26$ ) tauchten darüber hinaus auch Auszeiten als Begründung auf (35%).

In seiner Studie zu den Kündigungsgründen von Lehrkräften differenziert Bieri (2006) zwischen Personen, die ihre *Stelle* innerhalb des Lehrerberufs *gewechselt*, und Personen, die den *Beruf verlassen* haben. Dabei wird ersichtlich, dass sich die beiden Gruppen zum Teil wesentlich unterscheiden. Bemerkenswert sind insbesondere die Divergenzen beim «berufslaufbahnspezifischen Kündigungsverhalten» (ebd., p. 156): Nicht-Berufswechsler kündigen überzufällig seltener aufgrund fehlender Perspektiven oder Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrerberuf. Auch die Beanspruchung im Lehrerberuf hat bei dieser Vergleichsgruppe geringeren Einfluss auf die Fluktuationsentscheidung als bei den Berufswechslern. Vielmehr sind es die Belastung durch Familienarbeit, ein langer Arbeitsweg und vor allem die mit einer neuen Stelle erwartete Herausforderung, die für die berufsinterne Mobilität bedeutsam sind.

#### *Unterbruch der Lehrertätigkeit und Wiedereinstieg*

Für 84 Prozent der Probanden der Studie von Hirsch et al. (1990, p. 202ff.) ist der Unterbruch die wichtigste *denkbare* Massnahme, um einem beruflichen Tief wirksam zu begegnen. Vier Fünftel der Stichprobe hatten *tatsächlich* einen Unterbruch realisiert. Interessanterweise stand dabei für 90 Prozent der Fälle die Weiterbildung im Vordergrund (vgl. ebd., p. 255ff.). Obwohl Weiterbildungen durchaus als Formen der Bewältigung von Belastung gesehen werden können, stehen sie für die Stichprobe von Hirsch und Mitarbeitern eher im Zusammenhang mit Nachqualifikationen – vor allem bei Primarlehrkräften, die auf der Realschule ohne entsprechendes Lehrpatent unterrichteten.

«Weiterbildung» (51%) ist neben «Abstand gewinnen» (54%) auch in der Studie von Landert (1985) der am häufigsten genannte Grund für einen Unterbruch der Berufstätigkeit als Lehrkraft (Mehrfachnennungen). An dritter Stelle steht mit 14

Prozent die Heirat bzw. die Mutterschaft. Im offenen Antwortformat wurden von je fünf Personen Stress und mangelnde Freude am Beruf erwähnt, was einem Anteil von je fünf Prozent der Nennungen entspricht.

Bemerkenswert ist eine Studie aus Schottland, weil sie auf *Geschlechterdifferenzen* in der Begründung von Unterbrüchen hinweist. Robinson, Munn und MacDonald (1992) befragten 508 Personen, die aus dem Primar- oder Sekundarlehrerberuf zwischenzeitlich ausgestiegen waren, telefonisch sowie 46 Personen mittels persönlicher Interviews. Während Frauen vor allem die Familien- und Haushaltarbeit (55%) sowie persönliche Umstände (21%) als bedeutsam für den Unterbruch nannten, wurden von den Männern am häufigsten Desillusionierung im Beruf (32%) und fehlende berufliche Entwicklungsperspektiven (31%) erwähnt. Frauen hegten auch stärker als Männer den Wunsch, in den Lehrerberuf zurückzukehren. Eine Rückkehr machten sie aber davon abhängig, dass sich die Anstellungsbedingungen mit der Familienarbeit vereinbaren lassen. Viele Frauen, die ihre Lehrertätigkeit für mehr als sechs Monate unterbrochen hatten, machten sich Sorgen darüber, ob sie beim Wiedereinstieg den veränderten beruflichen Anforderungen gewachsen sein würden, und befürchteten, dass sie – insbesondere bezüglich Entlohnung – wieder «von vorne» beginnen müssten.

#### *Reduktion der Lehrertätigkeit*

Auch in der *Reduktion* der Erwerbstätigkeit sahen einige Probanden der Studie von Hirsch et al. (1990) eine denkbare Massnahme zur Bewältigung beruflicher Beanspruchung. Inwiefern teilzeitliche Anstellungen jedoch tatsächlich zu diesem Zweck eingegangen werden, wurde in dieser Untersuchung nicht erfasst.

Antworthinweise auf diese Frage lassen sich einer Pilotstudie von Goltz und Straumann (2002) entnehmen. Aufgrund einer schriftlichen und mündlichen Befragung von 15 Lehrpersonen, sechs Kindergärtnerinnen und sechs Experten im Kanton Solothurn stellen sie fest, dass mehr als die Hälfte der Befragten in der Belastung durch den Lehrerberuf den wesentlichen Anlass für die Reduktion ihrer Arbeitszeit sehen. Als Belastungen werden genannt (vgl. ebd., p. 46):

- grosse und heterogene Klassen
- schwierige Kinder
- Übernahme von Erziehungsaufgaben
- steigende Aufgabenfülle
- tiefer Lohn und hohe Lektionenzahl
- Schwierigkeit, nach der Arbeitszeit abschalten zu können
- Unfähigkeit, damit zurechtzukommen, dass selbst nach Arbeitsschluss noch viel zu erledigen wäre

Neben der beruflichen Belastung spielen gemäss Goltz und Straumann (2002) auch Familienaufgaben als Gründe für die Pensenreduktion eine wichtige Rolle. Weitere Gründe liegen schliesslich im demographisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen sowie im Wunsch, einen alternativen Lebensansatz zu verwirklichen.

Die Datenbasis zur innerberuflichen Mobilität, so lassen sich die vorhandenen Studien zusammenfassen, ist dünn. Dennoch weisen die wenigen Untersuchungen darauf hin, dass die Bedingungen für Stellenwechsel, Unterbrüche und Reduktionen vielfältig sind. «Parallelkarrieren» in Familie und Freizeit scheinen einen deutlichen Einfluss auf die berufsinterne Mobilität zu haben, während der unmittelbaren Beanspruchungserfahrung im Lehrerberuf selten eine grössere Rolle beigemessen wird. Aus methodischer Sicht fällt auf, dass die berufsinterne Mobilität in den vorliegenden Studien stark in Form von Momentaufnahmen erfasst wird und die *biographischen Hintergründe* weit gehend ausgeblendet bleiben. Weil es sich bei beruflichen Entscheidungsprozessen jedoch um komplexe Vorgänge handelt, die im Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren realisiert werden, sind kontextuelle und biographische Informationen für eine angemessene Analyse unabdingbar. Dies gilt gleichermaßen für Entscheidungen, die vom Lehrerberuf wegführen.

#### 2.3.2.4 Ausstieg aus dem Lehrerberuf

Was veranlasst Lehrpersonen, nach einer gewissen Zeit der Berufsausübung ihren Beruf zu verlassen? Hinweise zur Beantwortung dieser Frage finden sich in der Aargauer Studie von Bieri (2006, p. 153ff.). Personen, die den Lehrerberuf aufgegeben haben (n = 187), nannten unter anderem folgende Gründe für den Berufsausstieg:

- Herausforderung durch eine neue Stelle ausserhalb des Berufsfeldes
- Weiterbildung ausserhalb des Berufsfeldes
- Fehlende Perspektiven im Lehrerberuf
- Grosse psychische Belastung
- Unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen
- Verhaltensauffällige Schüler
- Zu grosse Klassen

Die Auflistung belegt die Vielfalt der Kündigungsgründe. Um der Komplexität habhaft zu werden und auf einer quantitativen Ebene Aussagen generieren zu können, bildete Bieri (2006, p. 185ff.) in Anlehnung an Baillod (1992) über einen Frageblock mit sieben Items «*Fluktuationsmotivationstypen*». Über die von der Studie



abgedeckten fünf Jahre hinweg konnten 52 Prozent aller Kündigenden<sup>20</sup> dem Typus «Private Orientierung» zugewiesen werden. Personen, die sich an der letzten Arbeitsstelle einigermassen wohl gefühlt hatten, jedoch von einer neuen Stelle herausgefordert oder angezogen wurden («Zugmotivation»), machten 24 Prozent der Stichprobe aus. 17 Prozent liessen sich dem Typus «Druckmotivation» zuordnen. Die Mitglieder dieser Gruppe wollten primär der belastenden Situation entfliehen und nannten keinen anderen Grund für ihre Kündigung. Schliesslich machte eine vierte Gruppe von Kündigenden (8%) sowohl Zug- wie Druckmotive geltend.

Aufgrund dieser Analyse kann davon ausgegangen werden, dass bei einem Viertel der kündigenden Lehrer die berufliche Unzufriedenheit ausschlaggebend für den Stellen- bzw. Berufswechsel war. Der hohe Anteil an Unzufriedenen, wie er für andere Berufsgruppen genannt wird – über 70 Prozent bei Baillod (1992) –, wird damit bei weitem nicht erreicht.

Die Erkenntnisse der Aargauer Studie, die in ihren Grundzügen auch für den Kanton Thurgau Gültigkeit haben (vgl. Landert 1985, p. 108), lassen sich in verschiedener Hinsicht differenzieren. Obwohl sich *Lehrerinnen* und *Lehrer* in ihren Kündigungsgründen nur punktuell unterscheiden, geben Männer ihre Stelle eher wegen der Herausforderung durch eine neue Stelle oder aus Angst vor Erstarrung in Routine auf, während für Frauen die Konzentration auf die Familienarbeit, das mangelnde Angebot an Teilzeitstellen oder der Arbeitsplatzwechsel des Ehe- bzw. Lebenspartners im Vordergrund stehen (vgl. Bieri 2006, p. 171f.). Deutlicher sind die Unterschiede, wenn nach *Altersgruppen* differenziert wird (vgl. ebd., p. 172ff.). Lehrpersonen, die zum Zeitpunkt der Kündigung zwischen 21 und 29 Jahre alt waren, haben ihre Stelle vor allem wegen fehlender Perspektiven im Lehrerberuf aufgegeben oder weil sie eine Weiterbildung machen wollten. Personen im Alter von 30 bis 39 Jahren haben hingegen die Konzentration auf die Familie und die psychische Belastung durch den Lehrerberuf am stärksten gewichtet. Die psychische und die gesundheitliche Belastung spielte bei der ältesten Gruppe (zwischen 40 und 65 Jahre) eine wesentliche Rolle. Des Weiteren sind es bei den älteren Lehrpersonen auch unerfreuliche Entwicklungen im Schulwesen und verhaltensauffällige Schüler, die den Entscheid, die Stelle zu kündigen, beeinflusst haben. Gesamthaft stehen für jüngere Kündigende eher Aspekte der Mobilität im Vordergrund, während die älteren Lehrpersonen problematische soziale Beziehungen und gesundheitliche Belastungen als Kündigungsgründe anführen.

---

<sup>20</sup> Die Unterscheidung zwischen Personen, die den *Beruf* gewechselt, und solchen, die lediglich die *Arbeitsstelle innerhalb des Lehrerberufs* verlassen haben, hat Bieri für diese Auswertung nicht gemacht.

«Why public schools lose teachers?» – auch in der internationalen Forschung finden sich Studien zum Ausstieg aus dem Lehrerberuf (vgl. Brewer 1996; Hanushek, Kain & Rivikin 2004; Ingersoll 2001; Little 1996; Vandenberghe 2000; Whitener 1997). Eine bezüglich Design und thematischer Ausrichtung besonders interessante, auf halbstrukturierten Interviews basierende Untersuchung führten Vandenberghe und Vanoost (1996) mit flämischen Lehrkräften durch, welche die Schule entweder verlassen hatten ( $n = 26$ ) oder noch im Beruf tätig waren ( $n = 14$ ). Als wichtigste Faktoren für den *Ausstieg* erwiesen sich Routine, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten, mangelnde Anreize für eine professionelle Entwicklung, negative Erfahrungen mit Kollegen und negative Erfahrungen mit der Schulleitung. Auf dieser Grundlage stellten die Autoren zwei Ausstiegsmuster fest. Beim ersten überwiegen Defizite wie mangelnde Weiterbildungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten. Dementsprechend liegt in der Suche nach Aufstiegsmöglichkeiten, Unterbrechung der Routine und neuen Herausforderungen der Hauptanlass für das Verlassen des Lehrerberufs. Beim zweiten Muster steht der fehlende professionelle Austausch im Vordergrund. Personen dieser Gruppe beanstanden das fehlende Feedback und die mangelnde Unterstützung seitens der Schulleitung und des Kollegiums. Aufgrund der Daten aller Aussteiger haben sich zudem zwei Faktoren herausarbeiten lassen, die sich für die Analyse der Berufsbiographie von Lehrkräften als bedeutsam erweisen könnten. Es ist dies einerseits eine eher extrinsische Motivation für die Lehrerausbildung (kurze Ausbildung, Wunsch der Eltern etc.), welche bei Aussteigern stärker erkennbar ist als bei ihren berufstreuen Kollegen. Andererseits wurde aufgrund der Interviews deutlich, dass der Entscheid für den Ausstieg meist über mehrere Jahre heranreift und selten an einem singulären Ereignis festgemacht werden kann.

Ausstiegsentscheidungen, so lässt sich zusammenfassend festhalten, nähren sich aus verschiedenen Motiven. Bei der Analyse des Zusammenspiels der Ausstiegsgründe sind zudem *zeitliche* und *kontextuelle* Faktoren zu berücksichtigen. Der Differenzierungsgrad der Erkenntnisse ist deshalb auch vom methodischen Zugang abhängig. Ein Analyseansatz, der weder den individuellen Lebenslauf noch die historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Rechnung stellt, greift zu kurz. Die dargestellten Studien zeigen zwar die Spannweite des Phänomens auf, vermögen den Entscheidungsprozess aber kaum angemessen zu beschreiben, geschweige denn zu erklären.

### 2.3.2.5 Nicht-Einstieg in den Lehrerberuf

Schliesslich lässt sich fragen, warum Personen, die ihre Ausbildung zur Lehrperson erfolgreich abgeschlossen haben, nicht in den Lehrerberuf einsteigen. Auch zur Beantwortung dieser Frage bietet die Lehrerforschung bisher kaum ausreichende Hinweise. Zwar wurden Gründe für den *unmittelbaren Nicht-Einstieg* in einzelnen Studien zur Berufseinmündung gleichsam als Nebenprodukt erfasst. So fand zum Beispiel Brühwiler (2001) in seiner Studie 38 Personen, die rund ein Jahr nach Ausbildungsabschluss nicht (mehr) im Lehrerberuf tätig waren (19%). Als wichtigster Grund für die Nichtausübung des Lehrerberufs wurde das Interesse an einer anderen Ausbildung oder Tätigkeit genannt. Aber auch Überforderung und die Erwartung widersprüchlicher Anforderungen von Seiten der Eltern und Behörden tauchten als Gründe für den Nicht-Einstieg auf den ersten Rängen auf.

Wird der Nicht-Einstieg nicht nur in Bezug auf das erste Berufsjahr, sondern aus einer *erweiterten biographischen Perspektive* betrachtet, tut sich eine gewaltige Forschungslücke auf. Wie die Berufsaussteiger hat die Lehrerforschung die Nicht-Einsteiger bisher fast ganz übersehen.

## 2.4 Fazit

Obwohl die Lehrerforschung noch nicht seit langem einen biographischen Ansatz verfolgt, waren Lebensläufe und Karrieren von Lehrpersonen schon oft Gegenstand empirischer Studien. Allerdings sind die methodischen Ansätze recht heterogen, und es wäre vermessen, so etwas wie ein einheitliches Forschungsparadigma ausmachen zu wollen. Einheitlich ist bestenfalls die *lebenslauftheoretische Perspektive*, obwohl auch diesbezüglich einzuräumen ist, dass viele Studien kaum mehr als Ausschnitte aus dem Berufsverlauf eines typischen Lehrers bearbeitet haben. So dominieren ganz offensichtlich die Berufsausbildung, der Berufseinstieg und die ersten Berufsjahre als Forschungsthemen, während der weitere Verlauf der Berufskarriere und vor allem der Austritt aus dem aktiven Berufsleben nur sehr dürftig erforscht sind. Das hat auch methodische Gründe, denn die Lehrerforschung arbeitet vorwiegend mit querschnittlichen und retrospektiven Untersuchungsdesigns. Prospektivstudien liegen vergleichsweise wenige vor (vgl. Terhart 1995, p. 233). Zudem wird das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Ansätzen kontrovers diskutiert (vgl. Stelmaszyk 1999, p. 63). Obwohl *Methodenpluralität* als erstrebenswert oder gar unerlässlich gilt, beklagen Krüger und von Wensierski (1995, p. 211) die methodologischen Unzulänglichkeiten der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und attestieren ihr ein «unsicheres Verhältnis zur quantitativen Methodologie bzw. [eine] Vermischung quantitativer und qualitativer Forschungslogiken». Eine

Strategie zur Lösung dieser Problematik würde u. E. darin bestehen, das Selbstverständnis von «qualitativ» und «quantitativ» zu reflektieren und in der eigenen Forschung transparent zu machen, um auf dieser Basis die Aussagekraft und den Nutzen einer «Triangulation» verschiedener methodischer Ansätze auszuweisen.

In inhaltlicher Hinsicht weisen die vorhandenen Studien in drei Bereichen eine erstaunliche Übereinstimmung auf. *Erstens* zeigt sich bei der Studien- und Berufswahl von Lehrkräften eine Motivlage, die im Kern vom Umgang mit Kindern und Jugendlichen bestimmt wird. Die Freude am Kontakt mit Menschen und an der Vermittlung von Wissen wird gefolgt von formalen Berufskriterien wie flexible Arbeitszeitgestaltung, abwechslungsreiche Tätigkeit und viel Freiraum bei der Berufsausübung. *Zweitens* zeichnet die Lehrerforschung die Berufseingangsphase einhellig als schwierig – in dem Sinne, dass die Ausbildung wenig direkten Nutzen für die alltägliche Berufsarbeit abwirft oder zu «idealistisch» ist, was die Novizen unter massiven Anpassungsdruck setzt. Allerdings muss beigefügt werden, dass eine zufriedenstellende Erklärung für das Phänomen des Rückfalls in traditionelle Denk- und Verhaltensweisen nach nur wenigen Monaten der Berufsausübung bisher aussteht. Auch besteht ein Widerspruch zu Ergebnissen der Novizen-Expertenforschung, die zumindest für einen Teil der Lehrkräfte eine progressiv verlaufende professionelle Entwicklung nachweisen kann. *Drittens* entspricht dem einhelligen Bild bei der Berufsmotivation die geringe Bedeutung, die der Belastung durch innerberufliche Faktoren für das Verlassen des Lehrerberufs zukommt. Lehrer kündigen ihre Stelle kaum aus Gründen, die mit den Kernaufgaben ihres Berufes zu tun haben, sondern aufgrund «äusserer» Faktoren wie schwierigen Beziehungen zu Eltern oder Behörden, schlechtem Klima im Kollegium, Reformen, die als enervierend empfunden werden, fehlenden Karriereoptionen und – vor allem bei Frauen – familiären Erziehungspflichten, die sich mit einer regulären Berufstätigkeit nicht vereinen lassen.

In neueren Studien wird die Geschlechterperspektive vermehrt berücksichtigt. Die Tatsache, dass knapp drei Viertel der Primarlehrpersonen Frauen sind (vgl. BfS 2000; Borkowsky 2001), ist nicht nur für das Verständnis des Lehrerberufs generell von Bedeutung, sondern im Besonderen auch für die Analyse der Berufslaufbahn von Lehrern. Dabei zeigt sich, dass die berufliche Karriere von Lehrerinnen stärker von privaten «Parallelkarrieren» beeinflusst wird als diejenige von Lehrern. Zutreffend ist aber auch, dass Erfahrungen im privaten Bereich bei Lehrerinnen *und* Lehrern für die Berufstätigkeit von grosser Bedeutung sind. Das kann als Zeichen dafür gelesen werden, dass der Lehrerberuf soziologisch gesehen in einer Art Niemandsland zwischen Familie und Gesellschaft angesiedelt ist, an einem Ort also, wo privat

und öffentlich nicht in gleicher Masse separiert werden können wie in anderen Professionen (s. Kap. 1.1 und Kap. 1.4).

Über die bereits erwähnten methodischen Mängel hinaus hat unsere Darstellung der Forschungsliteratur weitere Defizite aufgezeigt. So ist kaum etwas bekannt darüber, wie Lehrpersonen aus ihren Erfahrungen lernen. Noch immer dominiert die Vorstellung, die Erfahrung allein sei ausreichend, um ein guter Lehrer zu werden. Demgegenüber zeigt die Novizen-Experten-Forschung, dass es die Art und Weise ist, wie Erfahrungen reflektiert und integriert werden, was den Ausschlag gibt. Wenig bekannt ist auch über differentielle Effekte von Kohorte und historischem Kontext. Während in der Lebenslauforschung ausserhalb des Lehrerberufs seit längerem Forschungsdesigns gefordert und realisiert werden, die zwischen historischer und Lebenszeit unterscheiden (vgl. z. B. Daumenlang 1984; Elder 1981), fehlen solche Ansätze in der Lehrerforschung fast völlig. Dementsprechend schwer fällt es, die verschiedenen Stufen- und Phasenmodelle zur Lehrerkarriere auf ihre biographische Bedeutung hin zu beurteilen.

Besonders auffällig ist schliesslich das Fehlen von Daten zum Verbleib von Lehrkräften, die nie ins Berufsfeld eingestiegen sind oder dieses vorzeitig verlassen haben. Praktisch alle Studien zu Biographie und Mobilität von Lehrkräften bewegen sich im Feld des Lehrerberufs. Untersucht werden Personen, die in den Schuldienst eingetreten und ihrem Beruf treu geblieben sind, während die Aussteiger ebenso wie die Nicht-Einsteiger zumeist unbeachtet bleiben. Wo sie trotzdem Beachtung finden, da erlauben die Daten kaum Aussagen, die über die ersten Berufsjahre hinausgehen.

Die Fixierung auf die Laufbahn von «Berufsüberlebenden» beschränkt die Aussagekraft der gewonnenen Erkenntnisse. Die Diskussion um die «Konstanzer Wanne» hat gezeigt, dass das Fehlen von Vergleichsdaten der Interpretation einen grossen Spielraum öffnet. Sind die Einstellungsänderungen mit den besonderen Umständen des «doppelten Sozialisationsprozesses» (Hoy) von Lehrkräften zu erklären? Sind sie ein Effekt der Besonderheiten tertiärer Ausbildungsinstitutionen? Oder haben sie damit zu tun, dass angehende Lehrer während einer langen Zeit der «apprenticeship of observation» (Lortie) eine innere Institution aufgebaut haben, auf die sie regredieren, sobald sie auf berufliche Probleme stossen? Oder sind es die strukturellen Widersprüche des Berufsfeldes Schule, die zum konservativen Rückschlag führen?

Nicht nur weil historische Vergleichsdaten fehlen, sondern auch weil abweichende, nicht in den Beruf einmündende oder aus dem Beruf wegführende Entwicklungslinien ausgeblendet werden, müssen die Ergebnisse der Stufen- und Phasenmodelle zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften kritisch hinterfragt werden (s. Kap. 1.5 und Kap. 2.2.1). So stellt sich zum Beispiel die Frage, ob die vergleichs-

weise grosse Zahl der bei Huberman (1989a) aufgeführten Gruppe der Resignierten eine für den Lehrerberuf unspezifische, lebensaltersbedingte Erscheinung ist oder ob sie darauf zurückzuführen ist, dass Lehrkräfte in fortgeschrittenem Alter bei auftretenden Problemen den Beruf kaum mehr verlassen können bzw. keine angemessenen Unterstützungsangebote finden. Welche dieser Deutungen richtig ist, lässt sich nur über Vergleiche mit Berufsaussteigern entscheiden. Ähnliches gilt für die Studie von Ammann (2004), der bei den 66 Grundschullehrerinnen mit mittlerer Berufserfahrung (durchschnittlich 18 Dienstjahre) und einem Durchschnittsalter von 44 Jahren, die an seiner qualitativen Studie teilgenommen haben, ein relativ grosses Ausmass an Berufsmüdigkeit, Alltagstrott, enttäuschten Hoffungen und Verschleisserscheinungen festgestellt hat: Gelten die Ergebnisse nur für (weibliche) Lehrkräfte oder haben sie mit einer berufsunspezifischen «midlife crisis» zu tun?

Schliesslich vermittelt die auf «Berufstreue» eingegrenzte Forschung auch insofern ein falsches Bild vom typischen Verlauf einer Lehrerkarriere, als mit dem raschen und beschleunigten gesellschaftlichen Wandel die Wahrscheinlichkeit abnimmt, zeitlebens in *demselben* Berufsfeld tätig zu sein. Aufgrund der zunehmenden Destandardisierung traditioneller Berufsbiographien werden Berufswechsler immer mehr zum Normalfall (vgl. Beck 1986), und dies auch im Lehrerberuf. Das «Ablaufprogramm der Normalbiographie» (Kohli 1986, p. 190) weicht einem selbst gestalteten Lebenslauf, dem zwar weiterhin Gelegenheitsstrukturen und institutionelle Vorgaben zugrunde liegen, der aber längst nicht mehr als blosser Umsetzung eines sozialen Skripts verstanden werden kann. Der «Abschied vom Kontinuitätsparadigma» – wie Henecka (2003, p. 1ff.) fordert – stellt für die Lehrerbiographieforschung eine Herausforderung dar, die sie noch nicht wirklich angenommen hat.

Angesichts der aufgezeigten Desiderata der Lehrerbiographieforschung ist bedauerlich, dass sich die erziehungswissenschaftliche Forschung – vor allem im deutschsprachigen Raum – vom Thema Lehrerbiographie wieder etwas entfernt zu haben scheint (vgl. Schaefer & Koch 2000). Zu viele Fragen sind noch offen, als dass das Forschungsfeld vernachlässigt werden dürfte. Mit unserer eigenen Studie wollen wir daher einen Beitrag leisten, damit sich die Lehrerforschung ihrer biographischen Interessen nicht vollständig entwöhnt. Zwar wird es nicht möglich sein, den erwähnten Forschungsdesiderata vollständig zu entsprechen, jedoch wollen wir an einer Forschungslücke ansetzen, die u. E. dringend der Beseitigung bedarf: *an den Karrierewegen, die vom Lehrerberuf wegführen*. Wir haben die Gelegenheit der Ablösung der seminaristischen Lehrerbildung im Kanton Bern durch eine Ausbildung auf Hochschulstufe genutzt, um vier ausgewählte Kohorten von ehemaligen Absolventen Bernischer Lehrerseminare retrospektiv über ihre berufliche Laufbahn zu befragen. Den Kern unserer Fragestellung bilden unterschiedliche Karriereverläu-

fe und deren biographische Verarbeitung, wobei wir nach Personen unterscheiden, die trotz Ausbildung nicht in den Lehrerberuf eingestiegen sind, die ohne Unterbrechung im Primarlehrerberuf verblieben sind, die ihre Primarlehrertätigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt reduziert haben, die den Primarlehrerberuf verlassen haben und die nach einem Unterbruch in den Primarlehrerberuf zurückgekehrt sind.

Genauere Angaben zum theoretischen Ansatz, zum methodischen Vorgehen und zum historischen Kontext unserer Studie geben die folgenden Kapitel.





### 3     **Ansatz und Fragestellung der Studie**

Nachdem wir in den beiden vorausgehenden Kapiteln den Stand der Lehrerforschung aufgearbeitet haben, wobei uns insbesondere das neue Bild des Lehrers interessierte, das aus der biographischen Wende der Forschungsparadigmen hervorgegangen ist, wollen wir im Folgenden den theoretischen Ansatz unserer eigenen Studie präsentieren (s. Kap. 3.1) und deren Fragestellung erläutern (s. Kap. 3.3). Da wir den theoretischen Problemen bereits im ersten Kapitel ausführlich nachgegangen sind, werden wir uns vergleichsweise kurz fassen und lediglich die grossen Linien unseres Verständnisses von biographischer Forschung nachzeichnen. Kurz ansprechen werden wir einige Folgerungen methodischer Art, die sich aus unserem theoretischen Ansatz ergeben (s. Kap. 3.2). Eine ausführliche Darlegung der methodischen Grundlagen unserer Studie folgt dann im fünften Kapitel.

#### 3.1    **Lebenslauf – Karriere – Biographie**

Wir orientieren uns an einem Verständnis von Lebenslauf, das dem Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma nahe steht (vgl. Herzog 1991b; Herzog, Neuschwander & Wannack 2006; Lazarus & Folkman 1984; Rudow 1994; Ulich 1987; Ulich, Hausser, Mayring, Strehmel, Kandler & Degenhardt 1985).<sup>21</sup> Biographische Tatsachen ergeben sich aus der Auseinandersetzung des Individuums mit seinen wechselnden Lebensverhältnissen. Dabei zeigt sich der Einzelne als aktives und reflexives Subjekt, das sein Leben autonom gestaltet, ohne jedoch darüber verfügen zu können. Der Lebenslauf kann als Klammerbegriff verstanden werden, der die beiden Subbegriffe der Karriere und der Biographie vereint. Er stellt eine individualisierte Zeitlinie dar, die eine charakteristische Form aufweist – prospektiv als Projekt und retrospektiv als Bilanz.

Handlungstheoretisch gesprochen werden Karrieren *geplant*, Biographien *reflektiert*. Karriere und Biographie entsprechen zwei unterschiedlichen Phasen der Handlung (s. Kap. 1.5) und stehen damit in einem divergenten Verhältnis zur Zeit. Karrieren sind vorweggenommene Zukunft, Biographien vergegenwärtigte Vergangenheit. Da die Zeit in beiden Fällen eine bedeutsame Rolle spielt, stehen auch Kar-

---

<sup>21</sup> Damit nehmen wir keineswegs in Anspruch, einen neuen Ansatz entdeckt zu haben. Tatsächlich sind verschiedene Untersuchungen zur Lehrerbiographie theoretisch in diesem Rahmen angesiedelt (vgl. Czerwenka 1996; Hirsch 1990; Terhart et al. 1994), wobei auf eine systematische Herleitung der theoretischen Grundlagen jedoch zumeist verzichtet wird.

rieren für offene Veränderungsprozesse. Entgegen der Auffassung, wonach Karrieren einer inneren Logik folgen und als gestufte Aufwärtsbewegung zu verstehen sind, nehmen wir an, dass sie einem Wechselspiel von inneren und äusseren Determinanten gehorchen und daher auch Stagnation oder Regression umfassen können. Karrieren schliessen system- und kontextübergreifende Prozesse der Veränderung ein, d. h. soziale Transitionen und ökologische Übergänge, womit auch Berufswechsel gemeint sein können. Karrieren finden unter Bedingungen statt, die auf Richtung und Verlauf der Karriere massgeblich Einfluss nehmen. So muss trotz einer feststellbaren Tendenz zur gesellschaftlichen Individualisierung (vgl. Beck 1986; Herzog, Böni & Guldinann 1997; Kohli 1986) angenommen werden, dass sich Lebensläufe weiterhin in Abhängigkeit von institutionellen Vorgaben gestalten (vgl. Leisering, Müller & Schumann 2001).

Mit dem Begriff der Karriere werden eher die äusseren Koordinaten eines individuellen Wandlungsprozesses bezeichnet – im Sinne von Beckers «movement through structures» (s. Kap. 2.2.2). Sobald das Individuum jedoch verdeutlichen will, dass es auf dem Weg durch die Positionsstruktur der Gesellschaft dasselbe geblieben ist, wird aus einer Karriere eine Biographie. Insofern kann Becker seiner Erläuterung des Karrierebegriffs hinzufügen: «A frame of reference for studying careers is, at the same time, a frame for studying personal identities» (Becker 1977, p. 259). Dabei stehen die beiden Begriffe in einem Verhältnis der *Subsidiarität*: Biographische Thematisierung «ist solange unnötig, als die Orientierung an den Marken, die durch Status oder Karriere gesetzt sind, ausreicht, und erfolgt dann, wenn diese nicht mehr genügt» (Kohli 1981, p. 515). Letzteres ist in modernen Gesellschaften der Normalfall, weil die statischen Entsprechungen von Individuum und Gesellschaft, wie sie für traditionale Gesellschaften gelten und bis zur Schematisierung des Lebenszyklus gehen, aufgebrochen sind. Biographische Selbstthematisierung ist zum strukturellen Zwang einer Gesellschaft geworden, die Karrieren immer weniger garantieren kann.

Biographie wird an den Bruchstellen sozialer Einbindung freigesetzt. Dies gibt Biographien ihre Form, die sich als Reflexion individueller Vergangenheit darstellt. Als solche bilden Biographien autonome Konstruktionen von Individuen, die sich über die Zeit als mit sich identisch setzen (vgl. Schimank 1988, p. 60). Das Material, aus dem eine Biographie geformt wird, besteht aus Absichten, Plänen, Handlungen und deren Schicksal. In theoretischer Hinsicht sind Biographien der Niederschlag einer lebenslangen Dialektik von Handlungen und Widerfahrnissen (vgl. Bandura 1982, 1998, 2001; Bruner 1990; Lehr 1978; Riegel 1977; Thomae 1985). Anders als Stufentheorien der Entwicklung, die eine innere Logik der Veränderung postulieren, die gegenüber äusseren Einflüssen nur bedingt offen ist (s. Kap. 1.5 und Kap. 2.2.1),

weiss sich das Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigma einem dynamischen Interaktionismus und dem Prinzip der reziproken Determination verpflichtet (vgl. Bandura 1997; Lazarus & Folkman 1984; Lerner & Kauffman 1985; Lerner & Walls 1999). Menschliches Verhalten wird nicht zureichend verstanden, wenn ausschliesslich auf innerpsychische Faktoren wie Eigenschaften, Dispositionen, Kompetenzen, Motive, Pläne oder Entscheidungen Bezug genommen wird. Denn was Menschen tun, entspricht selten genau dem, was sie zu tun beabsichtigen. Nicht nur Wundt (1919), sondern auch Spranger (1969c) hat in der «Heterogenie der Zwecke» ein Grundgesetz menschlichen Verhaltens gesehen.<sup>22</sup> Da wir keine Verfügungsgewalt über unser Handeln bzw. die Ergebnisse unserer Handlungen haben, sind Begriffe wie Kontext und Situation für das Verständnis der *conditio humana* und die Analyse menschlicher Lebensläufe unabdingbar.

Was unsere Absichten durchkreuzt, wird oft «Zufall» genannt (vgl. Klein 2004). Damit sind nicht Glück und Pech gemeint, die einem verborgenen Willen (Fortuna) zugeschrieben werden könnten, sondern Ereignisse, die durchaus determiniert sind, aber weder als Folge eines singulären Kausalzusammenhangs noch als Implikation einer Intention erklärt werden können. Sind die unerwarteten Ereignisse sozialer Natur, so sprechen wir von *Zufallsbegegnungen* («chance encounters»), die auf den Verlauf eines menschlichen Lebens grossen Einfluss nehmen können (vgl. Bandura 1982, p. 748). So berichtet Ernst Bloch von einem Mann, der sehr zurückgezogen lebte und eines Tages, um dem Zusammensein mit einem Toten in der Wohnung, in der er ein Zimmer gemietet hatte, zu entfliehen, eine Bar aufsuchte, in der er zuvor noch nie war. In der Bar begegnete er einem Fremden, der ebenfalls noch nie dort war, und über den er alle Menschen kennen lernte, die ihm in seinem Leben wichtig wurden.

Erst eine Studentin, der zuliebe ich auf eine kleine Universität ging, an die ich sonst gar nicht gedacht hätte. Dann eine ungarische Frau ebendort, eine russische Freundin, ein deutscher Freund vom reinsten Karat der Skurrilität – lauter Menschen, die mich spezifisch berührten, so wie sie waren, und die nicht mit andern vertauschbar sind. Niemals

---

<sup>22</sup> Spranger (1969c) sprach vom «Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen», das ihm gerade in der Erziehung von grösster Bedeutung schien. Denn das «Nicht-vorausberechnen-Können» liege «im zentralsten *Wesen* der Erziehung» (ebd., p. 386). Dies deshalb, weil nicht nur der Erzieher (Lehrer), sondern auch der Edukand (Schüler) als Subjekt verstanden werden muss. Luhmann (1984) bringt diese Konstellation aus systemtheoretischer Perspektive auf den Begriff der «doppelten Kontingenz», wobei die Begrifflichkeit eine positive Akzentuierung erfährt: Doppelte Kontingenz meint, dass «jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiss und in Rechnung stellt» (ebd., p. 165). Insofern ist doppelte Kontingenz nicht nur an soziale Situationen gebunden, sondern in diesen auch mehrfach vorhanden.

wäre ich ohne die Ungarin nach Budapest gekommen (wenigstens damals nicht), ohne sie hätte ich den Philosophen nicht kennengelernt (wenigstens damals nicht, in der alles entscheidenden Zeit), der auf mich einen so lebendigen Einfluss hatte [...]. Und wieder durch den Mann aus der Bar begegnete ich meiner zukünftigen Frau, in einem abgelegenen Gasthaus, bestimmte sich sogar der Wohnort, an dem ich mein Buch schrieb (von der Landschaft nicht unabhängig). [...] Die kleine Universität und was ihr folgte, das abgelegene Gasthaus im Isartal und was ihm folgte, all dies Schicksal wäre ohne den Barmann nicht gekommen (Bloch 1977, p. 37).

Man muss nicht so weit gehen wie Marquard (1986, p. 131), für den die Menschen stets mehr ihre Zufälle als ihre Wahlen sind, um einzusehen, dass die Lebenslauf-forschung ohne Anerkennung des Zufalls keine ausreichende theoretische Grundlage findet.

Nicht jedem Zufall kommt allerdings dieselbe Bedeutung zu. Die vielen Zufälle, die uns täglich betreffen, nehmen uns unterschiedlich in Beschlag: «Many chance encounters have little if any impact on people's lives; others may produce some adaptational variation without altering the basic direction of the life course; and still others branch people into new trajectories of life» (Bandura 1998, p. 97). Auch wenn Bandura Interaktionen von *Personen* vor Augen hat, kann sein Ansatz verallgemeinert werden. Menschen begegnen Umständen und geraten in Situationen, die einen unerwarteten Einfluss auf ihr Leben nehmen. Unser Handeln wird von Ereignissen sozialer und nicht-sozialer Art durchkreuzt, die *per definitionem* nicht vorhersehbar sind und insofern zufälligen Charakter haben. Sie können Einfluss auf den Gang eines Lebens nehmen, das ohne das fragliche Ereignis in eine ganz andere Richtung verlaufen wäre. Insofern kann man eine Biographie in den Worten von Luhmann (1987, p. 149) eine *Kette von Zufällen* nennen, die sich zu etwas organisieren, das immer weniger beweglich wird.

Massgeblich für unser Verständnis des Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigmas ist die Idee der offenen Zukunft. Die Zeit wird nicht als metrische Zeit (Uhrzeit), sondern als *modale* Zeit begriffen (vgl. Herzog 1988, 2002b, p. 147ff.; Luhmann 1997, p. 997ff.). Anders als die metrische Zeit, die als messbare Zeit überschaubar und ohne Richtung ist, weist die modale Zeit in die Zukunft. Damit setzt sie sich dem Zufall aus und wird unberechenbar. Allein dadurch aber kann sie sich vom Raum separieren. «Nur am Wirken des Zufalls erleben wir den Fluss der Zeit» (Klein 2004, p. 62). Begriffe wie Subjektivität, Reflexivität, Handlung, Zufall, Biographie und Zeit sind daher nicht nur ineinander verwoben, sondern erschliessen ein Weltbild, das von den Vorstellungen der klassischen Wissenschaft wesensmässig verschieden ist.

Das hat Auswirkungen auf das Verständnis der Aufgaben und Möglichkeiten der wissenschaftlichen Analyse: «Psychology cannot foretell the occurrence of

fortuitous encounters, however sophisticated its knowledge of human behavior becomes. This factor introduces a measure of unpredictability about the direction of the flow of human lives» (Bandura 1982, p. 749). Der Versuch, die professionelle Entwicklung von Lehrkräften tableauförmig als zeitlose Abfolge von Phasen darzustellen, ist verführerisch, da damit eine Ordnung suggeriert wird, die von der Heterogenität und Kontingenz individueller Lebensläufe absehen lässt. Biographie scheint prognostizierbar zu sein, während sie in Wahrheit nur reflexiv verfügbar ist. Geradezu gefährlich wird es, wenn die vermeintliche Eindeutigkeit des Lebenslaufs *normativ* gewendet wird, um über die Ausbildung und Beratung von Lehrkräften zu befinden (vgl. z. B. Burden 1990, p. 318ff.). Da aber Zufälle qua unkalkulierbarer Ereignisse nicht theoretisierbar sind, kann es nicht Aufgabe der Lebenslauf-forschung sein, den *Verlauf* einer Karriere vorherzusagen. Biographie gibt es genau deshalb, weil sich unser Leben *nicht* berechnen lässt. Aufgabe der Lebenslauf-forschung ist es, die Prozesse zu bezeichnen, die durch das spezifische Zusammen-treffen von Beanspruchungen und Belastungen entstehen. Dementsprechend muss die Analyse von biographischen Verläufen auf einer vergleichsweise abstrakten Ebene ansetzen.

Wenn es nicht Aufgabe einer biographischen Theorie ist, die Zukunft vorherzu-sehen, dann gewinnen auch *Erklärungen* einen anderen Status. Tatsächlich ist das deduktiv-nomologische Schema der Kausalerklärung auf Biographien nicht an-wendbar. Im Rahmen biographischer Analysen haben Erklärungen retrospektiven Charakter. Sie machen verständlich, wie es hat kommen können, dass etwas der Fall ist. Biographisches Denken ist eine Form von retrograder Welterzeugung (vgl. Bruner 1987), die sich als *Erzählung* präsentiert. Biographien füllen die Lücken, die sich zwischen den Absichten und Wirkungen unserer Handlungen auftun. Erzählend reparieren wir gleichsam unsere Identität, die aufgrund des Scheiterns einer Hand-lung Schaden genommen hat (s. Kap. 1.5). Um unserem Leben einen *Sinn* zu geben, sehen wir uns genötigt, das, was wir tun, mit dem, was uns zustoßt, zu versöhnen. Nur so können wir beanspruchen, mit uns in Übereinstimmung, d. h. über Raum und Zeit *derselbe* zu sein. Den Sinn in unserem Leben vermögen wir aber immer erst im Nachhinein zu finden. «Denn Sinn ist [...] eine Leistung der Intentionalität, die [...] nur im reflexivem Blick sichtbar wird» (Schütz 1974, p. 69).

Insofern Biographien ein narratives Gepräge haben, ist die Frage, ob die Daten, auf die wir uns stützen, wenn wir unsere Identität reparieren, wahr oder falsch sind, ohne Bedeutung. Denn welches wäre die Realität, an der wir eine biographische Erzählung messen könnten? Unser Leben ist nicht etwas von seiner Darstellung Verschiedenes. Was nicht ausschliesst, dass unser Leben verschieden erzählt werden kann. Auf dem Feld der Psychoanalyse hat Spence (1987) überzeugend nachgewie-

sen, dass die Einsicht des Analysanden nicht einer historischen Wahrheit entspricht, d.h. nicht mit einer Vergangenheit verglichen werden kann, wie sie ein Archäologe zu Tage fördert, sondern auf der Neuerzählung einer Lebensgeschichte beruht, die mehr Sinn macht als die alte. Wie die Welt überhaupt, existiert auch unser Leben in Versionen, die sich nicht an einem objektiven Widerpart messen lassen (vgl. Goodman 1984). Als biographische Wesen fallen wir gleichsam mit unseren Erzählungen zusammen. Bruner und Weisser (1991, p. 136) bringen dies treffend auf den Punkt: «The act of autobiography, rather than <life> as stored in the darkness of memory, is what constructs the account of a life. Autobiography, in a word, turns life into text, however implicit or explicit the text may be.»

Es gibt neben dem erzählten Leben nicht noch ein Leben «an sich». Der Text, den wir über uns anfertigen, sagt uns nicht nur, wer wir sind, sondern konstituiert uns in unserem Sein. Insofern ist die Beziehung, die wir zu uns selber eingehen, nicht nur theoretischer, sondern auch praktischer Natur (s. Kap. 1.6). Wir erkennen nicht nur, wer wir sind, sondern wollen auch jemand Bestimmter sein. Wobei sich Theorie und Praxis im Falle der Selbstbeziehung gerade nicht unterscheiden lassen:

[...] our interpretation of ourselves and our experience is constitutive of what we are, and therefore cannot be considered as merely a view on reality, separable from reality, nor as an epiphenomenon, which can be by-passed in our understanding of reality (Taylor 1985, p. 47).

Deshalb ist unser Leben auch keine *beliebige* Konstruktion, denn wie jede epistemische oder praktische Zuwendung ist auch diejenige zu uns selbst Einschränkungen («constraints») unterworfen (vgl. Glasersfeld 1997; Goodman 1984). Diese Einschränkungen sind im Falle biographischer Tatsachen allerdings nicht eine widerständige Realität, an der wir uns wie an einem Tisch stossen könnten, sondern die Reaktionen «signifikanter anderer», die unsere Identität bejahen oder verneinen (vgl. Herzog 1980, 2002b, p. 321ff.). Kriterium der Wahrheit ist nicht die Übereinstimmung mit der Wirklichkeit, sondern die Konsistenz der Erzählung und ihre Beglaubigung durch andere. Wobei verschiedene Versionen einer Lebensgeschichte nicht zwingend widersprüchlich sein müssen. Sie können helfen – um einen Ausdruck von Geertz (1973, p. 6ff.) zu gebrauchen –, unserem Leben eine «dichte Beschreibung» zu geben.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Geertz hat den Ausdruck von Ryle (1990) übernommen. Gemeint ist, dass die Forschung des Ethnographen bzw. Anthropologen auf eine Wirklichkeit bezogen ist, die anders als durch Interpretation gar nicht fassbar ist. «Right down at the factual base, the hard rock, insofar as there is any, of the whole enterprise, we are already explicating: and worse, explicating explications. Winks upon winks upon winks» (Geertz 1973, p. 9).

Die Tatsache, dass Biographien retrospektiv erzeugt werden, ist dafür verantwortlich, dass ihnen eine grössere Konsistenz zukommt als aufgrund der Fakten des Lebenslaufs zu erwarten wäre. Biographien stehen – jedenfalls im Kontext einer modernen Gesellschaft – unter einem Vereinheitlichungszwang, d. h. sie sind der Erwartung einer in sich stimmigen Identität ausgesetzt (vgl. Giddens 1991; Krappmann 1975). Angesichts der Vielzahl von Ereignissen, die einen Lebenslauf ausfüllen können, stellt jede biographische Festlegung eine Reduktion von Komplexität dar und entspricht damit einer Selbstsimplifikation (vgl. Luhmann & Schorr 1982, p. 236ff.). Dazu werden kulturelle Schemata verwendet, die den Eckdaten einer Biographie Struktur geben. Bruner hat mehrfach darauf hingewiesen, dass (auch) biographische Texte durch Regeln stilistischer, gattungsspezifischer und anderer Art bestimmt werden, die ein menschliches Leben genauso formen wie die Ereignisse, die es inhaltlich festlegen (vgl. Bruner 1987; Bruner & Weisser 1991). Auch deshalb sind biographische Erzählungen keine freien Erfindungen. Vielmehr werden sie unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Vorgaben verfertigt.

In theoretischer Hinsicht verweist der Zufall, dem in einer biographischen Analyse ein prominenter Platz eingeräumt werden muss, auf Analogien zur Evolution der Lebewesen. Vermittelt werden die Analogien über den Begriff der Zeit. Die auffälligste Analogie besteht darin, dass biographische Erklärungen dem Erklärungsmuster der Evolutionstheorie entsprechen. Evolutionäre Prozesse werden nicht kausalanalytisch, sondern funktionalistisch erklärt (vgl. Poser 2001, p. 257; Scriven 1959). Ereignisse, die unberechenbar sind (Mutationen), werden aufgrund von Einschränkungen (Selektion) auf ihren Überlebenswert hin beurteilt und in der Folge verworfen oder akzeptiert.<sup>24</sup> Insofern auch biographische Tatsachen weder kausalanalytisch noch teleologisch erklärt werden können, ist das evolutionäre Erklärungsschema auf Lebensläufe anwendbar. Nicht das *Verstehen* im Sinne der Hermeneutik ist die explanative Kategorie für biographische Analysen, sondern die *Evolution*. Instanz der Selektion ist im Falle von biographischen Ereignissen allerdings weniger die Umwelt als das Individuum selbst, das zu den Zufällen seines Lebens Stellung nimmt, indem es mit Hilfe seiner Bewältigungskompetenz sowie anderer personaler und sozialer Ressourcen über deren Sinn befindet.

---

<sup>24</sup> Darin unterscheidet sich eine evolutionäre nicht nur von einer kausalanalytischen, sondern auch von einer teleologischen Erklärung. Letztere operiert mit mental antizipierten Zielen, aus denen über einen praktischen Syllogismus Handlungen abgeleitet werden (vgl. Wright 1974).

### 3.2 Methodische Konsequenzen

Der theoretische Ansatz unserer Studie hat methodische Implikationen, die wir bereits an dieser Stelle kurz thematisieren wollen. Ausführlicher werden wir Design und Methodik unserer Untersuchung im Kapitel 5 darstellen.

Biographische Forschung kann nicht mit Fakten rechnen, die frei von Einflüssen der Erhebungssituation und der Erhebungsmethode sind.<sup>25</sup> Je nachdem wie stark die methodischen Vorgaben sind, erzeugt die biographische Forschung unter Umständen eine höhere Standardisierung von Lebenslaufdaten als gerechtfertigt wäre. Die Tendenz ist besonders ausgeprägt, wenn die Probanden aufgefordert werden, ihre biographischen Erzählungen in Form von Phasenfolgen darzustellen (wie bei Hirsch 1990 und Huberman 1989b).

Insofern biographische Daten vom Leben, auf das sie Bezug nehmen, nicht abgelöst werden können, ist der Gegensatz von quantitativen und qualitativen Methoden für die Charakterisierung biographischer Forschung unerheblich. Zwar bevorzugen biographische Studien im Allgemeinen qualitative Verfahren, das hat aber eher mit einer kritischen Beurteilung der statistischen Datenanalyse zu tun, die vorzugsweise mit aggregierten Daten operiert, was dazu führt, dass die Einheit der Analyse, der «biographische Akteur», fiktionalisiert wird (vgl. Herzog 2005b, p. 190ff.). Sofern die Fiktionalisierung des Individuums bei der Datenanalyse vermieden wird, was durch die Bildung von Idealtypen gelingen kann, spricht nichts gegen die Verwendung von quantitativen Daten in der Biographieforschung. Auch quantitative Lebenslaufanalysen beziehen sich nicht auf eine ontologische Wirklichkeit, sondern rekonstruieren Lebensgeschichten, die immer nur subjektiv sein können. Deshalb spricht auch nichts dagegen, im Rahmen biographischer Forschung quantitative und qualitative Verfahren zu *kombinieren*, wie wir dies für unsere eigene Studie vorgesehen haben (s. Kap. 5).

In der Tat spricht unsere Auslegung des Beanspruchungs-Bewältigungs-Paradigmas für eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. Der Anspruch, Karriereverläufe zu *beschreiben*, lässt sich in Anlehnung an die quantitativen Methoden der Lebenslauf- und der Verbleibsforschung (s. Kap. 2.2.3) einlösen. Um *Erklärungsansätze* zu generieren, erfolgt der Zugang über die Erzählungen der Probanden. Da es für die Konstruktion von Lebensgeschichten keine einheitliche Referenz gibt, empfiehlt sich – um zu einer «dichten Beschreibung» (Geertz) des

---

<sup>25</sup> Nimmt man das Wort allerdings in seiner etymologischen Bedeutung, dann sind Fakten immer schon etwas Gemachtes (*facere* = lat. machen). Auch der Begriff der Tatsache verweist auf den aktiven und konstruktiven Charakter des Erkennens (vgl. Glasersfeld 1997; Herzog 2002b, Kap. 3).



Gegenstandes zu finden – eine Kombination von unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, p. 155ff.; Hirsch 1990, p. 21ff.; Reh & Schelle 1999). In Anlehnung an Hoff (1992) nehmen wir an, dass biographische Prozesse auf der *Datenebene* als gemeinsame interpretative Leistung von Befragten und Forschern zu verstehen sind. Die Forscher unterstützen die Erzählung und die Erinnerungsleistung der Befragten gezielt, um eine möglichst differenzierte Rekonstruktion der biographischen Ereignisse zu erwirken. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, haben wir verschiedene Verfahren eingesetzt, die im Zusammenhang mit dem methodischen Vorgehen beschrieben werden (s. Kap. 5). Bei der *Datenauswertung* wollen wir dem Gebot von Thomae (1996, p. 16) Folge leisten, «jede Aussage so, wie sie gegeben wurde, hinzunehmen und sie weder zu hinterfragen noch sofort zu interpretieren». Diese Ausrichtung soll die Forschenden aber nicht von der geforderten Interpretationsleistung entbinden, sondern lediglich davor schützen, die Aufgaben der Datengenerierung und der Datenanalyse zu konfundieren.

Biographische Forschung sieht sich einer doppelten Wirklichkeit gegenüber, was gemäss Schütz (1971, p. 6ff.) für die Sozialwissenschaften allerdings generell charakteristisch ist. Die Erzählungen, die Menschen über ihr Leben anfertigen, bilden eine erste Ebene der Wirklichkeit, es sind «Konstruktionen ersten Grades», von denen sich die «Konstruktionen zweiten Grades» des Sozialwissenschaftlers unterscheiden. Letzterer bedient sich des Materials, das ihm erstere zur Verfügung stellen, weshalb Schütz davon ausgeht, dass der Wissenschaftler die alltägliche Deutung der Wirklichkeit respektieren muss. Die Rede ist vom «Postulat der subjektiven Interpretation», wonach die wissenschaftliche Analyse notwendig «auf die Interpretation des Handelns und seines Situationsrahmens, so wie diese vom Handelnden selbst erfasst werden» (ebd., p. 39), verwiesen ist.

Für die biographische Forschung ist also unabdingbar, dass sie die Innenperspektive der Probanden respektiert. Da ihr diese aber nicht unmittelbar zugänglich ist, nimmt das Forschungsverfahren einen konstruktiven Charakter an. Das Verstehen, das als deskriptiver Operationsmodus in den Sozialwissenschaften unverzichtbar ist, kann nicht als Einfühlung qua Transformation eigener in fremde Subjektivität begriffen werden (vgl. Herzog 2002b, p. 344ff.). Wir verstehen immer auf dem Hintergrund eines Allgemeinen, das uns als Mittel zur Konstruktion individueller psychischer Wirklichkeit dient. Deshalb sind auch qualitative Verfahren nicht davor geschützt, den Forschungsgegenstand zu fiktionalisieren. Schütz (1971, p. 46ff., 1977, p. 73f.) nimmt sogar an, die Technik der Sozialwissenschaften bestehe generell darin, dass die realen Menschen, die der Forscher beobachtet, durch «Puppen» bzw. «Homunkuli» ersetzt werden, die er selber geschaffen hat. Ohne diese These hier weiter auszuführen, bietet sie einen Ansatz für die Triangulation quantitativer

und qualitativer Methoden. Statistische Analysen brauchen einem biographischen Ansatz nicht a priori zu widersprechen, solange jedenfalls nicht, wie der Bezug zur subjektiven Wirklichkeit erkennbar und das Individuum als biographischer Akteur erhalten bleibt – selbst wenn es gänzlich das Geschöpf des Wissenschaftlers ist. In unserer eigenen Studie werden wir dieser methodologischen Einsicht folgen (s. Kap. 5).

### 3.3 Fragestellung

Wie zu Ende des zweiten Kapitels angedeutet, haben wir die Situation, dass im Kanton Bern die seminaristische Lehrerbildung im Jahr 2001 durch eine Ausbildung auf tertiärem Niveau vorerst ergänzt und dann 2002 abgelöst wurde, genutzt, um vier Kohorten ehemaliger Seminarabsolventen über ihre berufliche Karriere und deren biographische Verarbeitung zu befragen. Wenn wir unter einer Kohorte ein Aggregat von Individuen verstehen, die ein bestimmtes Ereignis innerhalb desselben historischen Zeitabschnitts erfahren haben (vgl. Alwin 1995, p. 228ff.; Ryder 1965, p. 845), dann bilden unsere Analysegruppen keine Geburts- oder Alterskohorten und auch keine Dienstalterskohorten, sondern *Patentierungskohorten*. Das gemeinsame biographische Ereignis, das sie verbindet, ist der erfolgreiche Abschluss der seminaristischen Ausbildung zur Primarlehrkraft. Da es uns um die Analyse von *Berufsverläufen* geht, spielen weitere Gemeinsamkeiten unserer Probanden in ihrer beruflichen oder ausserberuflichen Ausgangslage keine Rolle. Wir sprechen daher auch nicht von «Generationen» oder «Generationsgestalten» (wie z. B. Fend 1988), da damit mehr Zusammengehörigkeit suggeriert würde – wie zum Beispiel im Falle der «68er Generation» – als mit dem Kohortenbegriff, der rein formal definiert ist. Die Unterscheidung von vier Patentierungskohorten lässt zwischen Lebenszeit (biographische Zeit bzw. Alterseffekten) und Gesellschaftszeit (historische Zeit bzw. Kohorteneffekten) differenzieren. Der retrospektive Charakter unserer Daten wird es allerdings nicht erlauben, biographische und historische Prozesse in jedem Fall analytisch eindeutig zu trennen. Dazu wäre eine prospektive Längsschnittstudie notwendig (vgl. Alwin 1995).<sup>26</sup>

Die Untersuchung der vier Patentierungskohorten soll ermöglichen, verschiedene Karrierewege von Primarlehrkräften vergleichend zu untersuchen, d. h. auch

---

<sup>26</sup> Wobei es genau genommen nicht der retrospektive Charakter der Daten ist, der die Trennung verhindert, sondern die Tatsache, dass alle Daten zum selben historischen Zeitpunkt erhoben wurden (s. Kap. 5), weshalb die Lebenszyklen innerhalb der vier Kohorten unterschiedlich fortgeschritten sind.

solche, die in andere Berufe oder nach einer Unterbrechung wieder zurück in den Lehrerberuf geführt haben. Der Untersuchung liegt demnach folgende Fragestellung zugrunde:

Welches sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Karriereverlauf und in dessen biographischer Verarbeitung bei Personen, die eine seminaristische Ausbildung als Primarlehrkraft absolviert haben und zum Zeitpunkt der Untersuchung im Lehrerberuf tätig sind, ihn irgendwann verlassen oder nie ausgeübt haben?

Die sich in ihrer Karriere unterscheidenden Vergleichsgruppen können etwas differenzierter in Personen unterteilt werden, die

- ohne nennenswerten Unterbruch immer im Lehrerberuf tätig waren,
- den Lehrerberuf verlassen haben, zum Zeitpunkt der Untersuchung aber wieder als Lehrperson tätig waren,
- im Lehrerberuf tätig waren, ihn zum Zeitpunkt der Untersuchung aber nur noch in einer teilzeitlichen Anstellung ausübten,
- im Lehrerberuf tätig waren, ihn vor dem Zeitpunkt der Untersuchung aber verlassen hatten und
- nie in den Lehrerberuf eingestiegen waren (obwohl sie die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hatten).

Das biographische Ereignis, das sowohl die vier Kohorten als auch die fünf Karrieretypen verbindet, ist die erfolgreiche Absolvierung der *Ausbildung zur Primarlehrperson*. Diese erfolgte im Kanton Bern bis zum Jahre 2002 in staatlichen und privaten Seminaren (s. Kap. 4.1). Als erster thematischer Schwerpunkt unserer Studie stehen daher Fragen im Vordergrund, die den Besuch der Primarlehrerausbildung betreffen.

Ein zweiter thematischer Schwerpunkt ergibt sich aus der Definition der Vergleichsgruppen. Es interessieren uns die *berufliche Mobilität* und die *beruflichen Übergänge* bei Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erwerbsbiographien. Die biographischen Ereignisse, bezüglich derer sich die Karrieretypen unterscheiden, sind institutionell nur bedingt normiert (s. Kap. 2.2.2). Sie können über den ganzen Lebenslauf verteilt sein und das Karrieremuster einer Person auf unterschiedliche Weise charakterisieren.

Im Sinne der Verbleibsforschung (s. Kap. 2.2.3) bildet die *aktuelle Situation* der ehemaligen Seminaristen den dritten thematischen Schwerpunkt unserer Studie. Mit dem Wissen, welcher Tätigkeit Personen nachgehen, die den Lehrerberuf verlassen bzw. nie ausgeübt haben, wollen wir einen Beitrag leisten, um eine der im zweiten Kapitel aufgezeigten Forschungslücken zu schliessen. Als Indikator für beruflichen Erfolg wird uns in Übereinstimmung mit Lipowsky (2003) die Berufszufriedenheit dienen.

Bevor wir die methodischen Grundlagen unserer Studie darstellen (s. Kap. 5), geben wir im folgenden Kapitel einige Informationen zur Berufssituation der Primarlehrkräfte im Kanton Bern. Dies ergibt sich zwingend auf dem Hintergrund unseres theoretischen Ansatzes, der den Lebenslauf als Ergebnis einer dynamischen Wechselwirkung von Individuum und Situation versteht (s. Kap. 3.1). Die Dynamik mag je nach Kohorte anderer Art sein, denn historische Ereignisse können sich in unterschiedlichen Lebensphasen verschieden auswirken (vgl. Elder 1981, p. 97ff.). Dies werden wir bei der Analyse unserer Daten zu berücksichtigen haben.

## **4    Primarlehrkräfte im Kanton Bern – eine historische Situierung des Forschungsgegenstands**

Der Beginn der vorliegenden Studie fiel mit dem Ende einer langen Ära der Berner Bildungsgeschichte zusammen: Nach knapp 170 Jahren endete der seminaristische Weg der Lehrerbildung im Kanton Bern. Auch das Berufsfeld der Lehrkräfte war in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten von umfassenden Veränderungen geprägt. Ziel dieses Kapitels ist es, den noch heute anhaltenden Wandel in Ausbildung und Tätigkeit der Berner Lehrer zu dokumentieren, um die Rahmenbedingungen aufzuzeigen, denen die befragten Personen ausgesetzt waren. Die Betrachtungen richten sich in erster Linie auf die letzten vier Jahrzehnte. Im Rahmen dieser Zeitspanne sollen Charakteristika der seminaristischen Ausbildung und der Kontext der Berufsausübung als Primarlehrperson dargestellt werden.<sup>27</sup>

Das Kapitel beginnt mit einer Beschreibung der seminaristischen Lehrerbildung im Kanton Bern (s. Kap. 4.1). Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt (s. Kap. 4.2) sowie in den Fort- und Weiterbildungsangeboten (s. Kap. 4.3) geben Hinweise, welche Entwicklungsmöglichkeiten den Lehrern unserer Untersuchung verfügbar waren. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Betrachtung weiterer Einflussfaktoren auf den Wandel des Lehrerberufs (s. Kap. 4.4) und mit einem kurzen Blick auf die jüngsten Reformen in der Lehrerbildung (s. Kap. 4.5).

### **4.1   Seminaristische Lehrerbildung im Kanton Bern**

Die Ausbildung zum Primarlehrer war im Kanton Bern von 1833 bis 2002 seminaristisch organisiert und fand dezentral an bis zu zehn Standorten statt. Das von den kantonalen Behörden verliehene Patent gilt integral für alle Unterrichtsfächer an Primarschulen vom 1. bis 9. Schuljahr. Es berechtigt zur Lehrtätigkeit an Regelklassen der Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr) und an Schulen mit Grundansprüchen der Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr).

Als Eintrittsvoraussetzungen für die Seminare galten die absolvierte obligatorische Schulpflicht (in der Regel Sekundarschule) und das bestandene Aufnahmeverfahren. Die Dauer der seminaristischen Ausbildung wurde im Jahre 1978 von vier auf fünf Jahre erhöht. Gleichzeitig wurden die Ausbildungsgänge hinsichtlich Stundentafel und Lehrplan über die verschiedenen Seminare hinweg vereinheitlicht. Cha-

---

<sup>27</sup> Grundlage dieser Erläuterungen bilden neben anderen Quellen auch Verwaltungsberichte (VB) sowie gesetzliche Bestimmungen des Kantons Bern.

rakteristisch für die seminaristische Ausbildung war, dass «Elemente der Allgemeinbildung und der Berufsbildung in Theorie und Praxis miteinander verwoben wurden» (Badertscher 1993, p. 213). Während der ersten sieben Semester lag der Akzent auf dem Erwerb von allgemeinen Grundqualifikationen, während der restlichen drei Semester wurde die Berufsausbildung verstärkt.

Insgesamt wurden zwischen 1963 und 2002 an den deutschsprachigen Seminaren des Kantons Bern über 14'000 Personen als Primarlehrer patentiert (vgl. Thomet 1986; BfS 2002; s. Abb. 4-1).

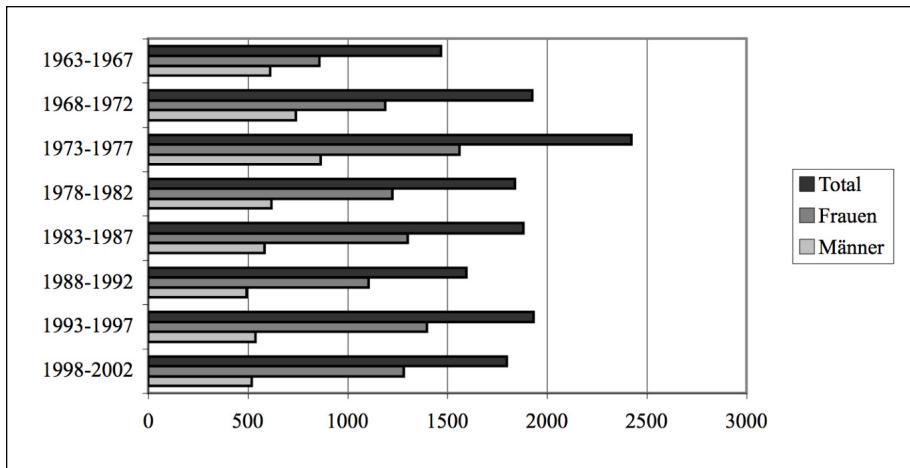


Abbildung 4-1: Anzahl patentierte Primarlehrkräfte im Kanton Bern (1963 bis 2002)

Der Abschluss der fünfjährigen Ausbildung berechtigt ausserdem zum Studium an einer schweizerischen universitären Hochschule (mit Ausnahme medizinischer und gewisser technischer Fächer).

## 4.2 Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt für Primarlehrkräfte im Kanton Bern veränderte sich im Zyklus von Lehrer- und Lehrerinnenmangel und Lehrerinnen- und Lehrerarbeitslosigkeit. Die Nuancen der geschlechtsspezifischen Bezeichnung sind beabsichtigt, denn Hodel (2005) stellte in einer umfassenden Analyse der Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften in den letzten 150 Jahren fest, dass von Arbeitslosigkeit hauptsächlich

lich *Lehrerinnen* betroffen waren, während in Phasen des Mangels an Lehrkräften vorab *Lehrer* gesucht wurden.

Bis Mitte der 1970er Jahre herrschte Lehrermangel. Ausschlaggebend dafür war einerseits die steigende Schülerzahl, andererseits führte der wirtschaftliche Aufschwung zu einer verstärkten Abwanderung von Lehrkräften in andere Berufe. Mit einem massiven Ausbau der Ausbildungsplätze an den Seminaren, der Einführung von prüfungsfreien Aufnahmen und der Durchführung von Sonderkursen für Berufsleute und für Maturanden wurde versucht, dem Mangel an Lehrkräften zu begegnen. Hierzu gehörte auch, dass die eigentliche Lehrerausbildung um ein halbes Jahr verkürzt und die Absolventen in einen «Landeinsatz» geschickt wurden: Seminaristen der Abschlussklassen wurden auf vakante Stellen – zumeist auf dem Land – gesandt.

Die getroffenen Massnahmen brachten 1975 die Wende und führten im Gegenzug zu einer über zehn Jahre dauernden Lehrerinnen- und Lehrerarbeitslosigkeit. Diese wurde durch die Rückkehr ehemaliger Lehrkräfte in ihren angestammten Beruf und den nur langsamen Abbau von Zusatzlektionen, welche Lehrkräfte während des Lehrermangels geleistet hatten, verstärkt. Dank der rückläufigen Anmeldezahlen konnte die geforderte Verkleinerung der Seminarklassen erreicht werden.

Als Folge der geburtenschwachen Jahrgänge reduzierten sich die Bestände der Primarschulklassen (vgl. VB 1977, p. 8), was die Arbeitslosigkeit weiter verschärfte. Das Thema Klassenschliessung sorgte über längere Zeit für Diskussionsstoff. Die Erziehungsdirektion entgegnete: «Es gibt wohl in der ganzen Schweiz keine so grosszügig konzipierten Richtzahlen für Klassengrössen wie im Kanton Bern» (VB 1982, p. 12).

Die Arbeitslosigkeit von Lehrkräften wurde in den folgenden Jahren mit grossen Einsatzprogrammen bekämpft. So konnten ein- bis zweiwöchige Fortbildungsveranstaltungen, vorab im Bereich neue Lehrmittel, besucht werden, wodurch Stellenlosen Beschäftigung geboten wurde (VB 1979, p. 10). 1982 vermerkte die Erziehungsdirektion, dass sich der Stellenmarkt für Lehrer normalisiert hatte (VB 1982, p. 12). Dafür verantwortlich war nicht zuletzt die verlängerte Seminarbildung. 1982 wurden wegen der Verlängerung der Seminarzeit auf fünf Jahre keine Primarlehrkräfte patentiert. Die Entspannung auf dem Arbeitsmarkt war jedoch nur von kurzer Dauer, was die Erziehungsdirektion vor grosse Schwierigkeiten stellte: «Die Zunahme der Lehrerarbeitslosigkeit auf allen Schulstufen bringt [...] schwer lösbare Probleme mit sich» (VB 1985, p. 284).

Ein paar Jahre später hatte sich die Lage erneut verändert. Im November 1989 meldeten die Berner Schulen bereits wieder Engpässe bei der Besetzung von Stellvertretungen. Die Erziehungsdirektion bat Lehrkräfte unter 65 Jahren, die nicht mehr

im Schuldienst standen, und Studierende, sich für Stellvertretungen zur Verfügung zu stellen.

Massive Sparmassnahmen, die einen Stellenabbau zur Folge hatten und Reformen verzögerten, führten ab 1992 in eine weitere Phase der Lehrerinnen- und Lehrerarbeitslosigkeit. Die Sparmassnahmen trafen in erster Linie Teilpensenlehrerinnen sowie Arbeits- und Werklehrerinnen. Viele von ihnen waren nicht wie ihre männlichen Kollegen fest angestellt und unterrichteten weniger als 20 Lektionen pro Woche, was sie zum Puffer für die Regulierung des Arbeitsmarktes machte (vgl. Hodel 2005, p. 404f.).

In den Verwaltungsberichten des Kantons Bern wurde bis 1992 jährlich die Anzahl der fest angestellten Lehrkräfte veröffentlicht, welche aus dem Primarschuldienst ausgetreten waren. Verbunden mit den Austrittsgründen gibt dies einen Einblick in die berufliche Mobilität der Primarlehrerinnen (s. Abb. 4-2) und Primarlehrer (s. Abb. 4-3).

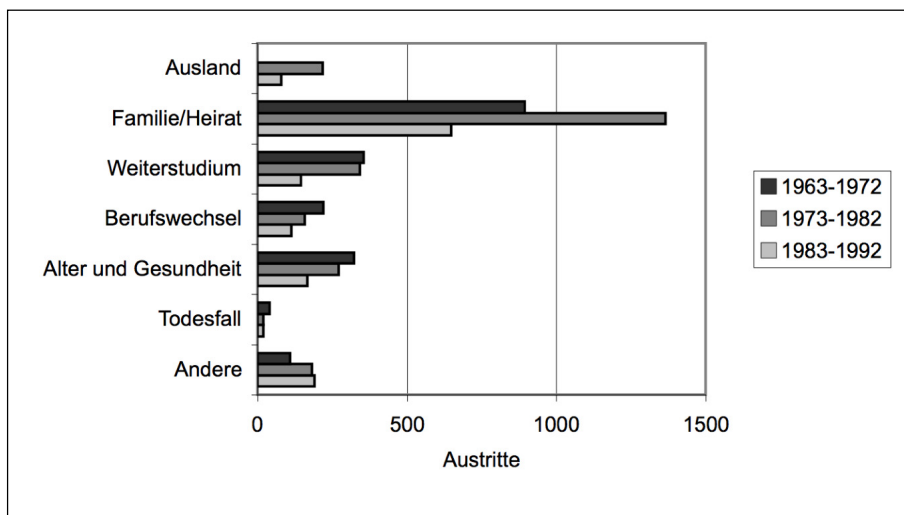


Abbildung 4-2: Austritte von Primarlehrerinnen aus dem Primarschuldienst nach Austrittsgründen (VB 1963 - 1992)



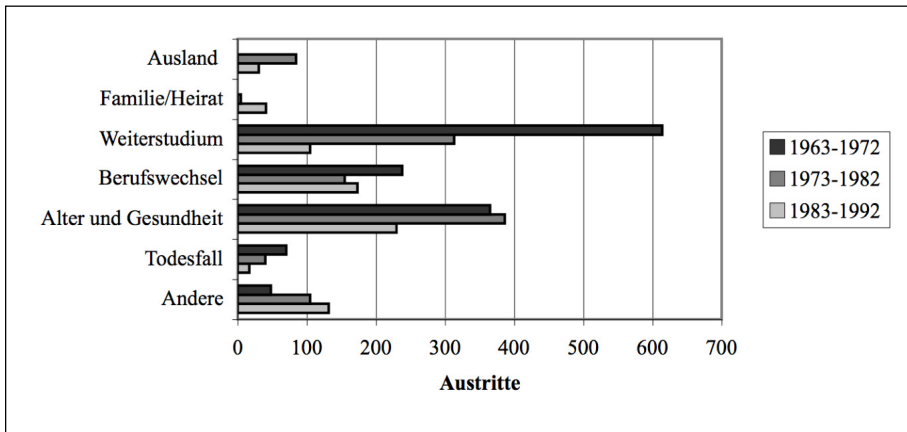


Abbildung 4-3: Austritte von Primarlehrern aus dem Primarschuldienst nach Austrittsgründen (VB 1963 - 1992)

### 4.3 Fort- und Weiterbildung

Wesentlichen Einfluss auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrpersonen und die Attraktivität ihres Berufes hat das Fort- und Weiterbildungsangebot, welches ihnen zur Verfügung steht.

Die Grundlagen für das heutige Verständnis von Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Kanton Bern wurden Ende der 1950er Jahre gelegt. Unter dem Eindruck des Sputnikschocks und der raschen wirtschaftlichen Entwicklung wurde eine intensivere Fortbildung der Lehrkräfte gefordert, nachdem sich die Anforderungen in den vorangehenden Jahrzehnten stark gewandelt hatten. Der Bernische Lehrerverein (BLV) bot Vorträge und Kurse an mit dem Ziel der didaktischen und methodischen Erneuerung. Schon 1964 forderte der BLV eine obligatorische Weiterbildung und es wurde eine erste Informationsstelle eingerichtet. Die Lehrerfortbildung sollte nicht zuletzt – in Zeiten grossen Lehrermangels – die Attraktivität des Lehrerberufs steigern. 1966 wurde die Fortbildung der Bernischen Lehrkräfte gesetzlich verankert.

1972 wurden zentrale Lehrerfortbildungsstellen im französisch- und deutschsprachigen Kantonsteil eröffnet. In den Anfängen der Lehrerfortbildung stand die Lehrkraft als Einzelperson im Zentrum, im Laufe der Jahre rückte immer mehr das Kollegium an die erste Stelle. So wurden Ende der 1980er Jahre verlängerte Ferien, die als Folge der Umstellung vom Frühlings- auf den Spätsommerschulbeginn anfie-

len, mit zusätzlichen, schulinternen Fortbildungswochen kompensiert. Ziel war die Entwicklung einer neuen Lernkultur in den Kollegien (vgl. VB 1988, p. 13). 1995 konnten diese Erfahrungen bei der Einführung des neuen Lehrplans genutzt werden. Der revidierte Lehrplan sah Qualitätsentwicklung in der Schule und die Erarbeitung eines eigenen pädagogischen Profils vor. Seit 1995 werden auch Aus- und Weiterbildungen für Schulleiter angeboten (vgl. VB 1998).

Ein Quantensprung in der Fortbildung der Bernischen Lehrkräfte war ab 1995 zu verzeichnen, als die Lehrerschaft zu einer obligatorischen Weiterbildung von fünf Prozent ihrer Arbeitszeit (also 90 Stunden pro Jahr für Vollzeitangestellte) verpflichtet wurde. Allein der Besuch der schulinternen Kurse erfuhr dadurch einen Zuwachs um 110 Prozent (vgl. VB 1995, p. 2). Insbesondere Lehrkräfte der obligatorischen Schulstufen empfanden die Fortbildungspflicht als zu gross und wehrten sich gegen den Umfang der Verpflichtung. Der Regierungsrat des Kantons Bern beschloss 2002 im Rahmen der Strategischen Aufgabenüberprüfung aus Spargründen eine Reduktion der obligatorischen Weiterbildung auf 50 Stunden pro Jahr; die politische Diskussion darüber ist jedoch noch nicht beendet (vgl. Regierungsrat des Kantons Bern 2002).

Anfangs der 1990er Jahre wurden die rechtlichen Grundlagen für Langzeitfortbildungen und bezahlte Bildungsurlaube geschaffen. Lehrkräften aller Stufen werden im Laufe ihrer Lehrtätigkeit durch die Erziehungsdirektion ein oder zwei bezahlte Urlaube gewährt. Die Langzeitangebote haben die Weiterentwicklung der Lehrkompetenz, die Zufriedenheit und die Gesundheit im Beruf zum Ziel und sollen sich befruchtend auf Schulentwicklungsprozesse auswirken. Professionelle Begleitung soll einen hohen Standard der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung garantieren. Der Bereich Langzeitfortbildung umfasst folgende Angebote (vgl. ERZ Bern 2003):

- die *modulare Langzeitfortbildung* (MLF) mit den Modulen «Selbstkompetenz im Berufshandeln», «Berufskonzept» sowie «Ressourcenaufbau und -sicherung»,
- den *individuellen bezahlten Bildungsurlaub* (IBU) von zwei bis sechs Monaten Dauer,
- den *Semesterkurs* von 20 Wochen Dauer zur Erarbeitung und Umsetzung von individuellen und kollegiumsbezogenen Entwicklungsschwerpunkten,
- das *Intensivprojekt Schule* (IPS) als fünf Jahre dauerndes Schulentwicklungsprojekt, in dem sich schuleigene Fachpersonen für ihren neuen Aufgabenbereich in der Qualitätsentwicklung qualifizieren können, sowie
- das *Projekt Individuum und System* (ISY), welches sich an Lehrkräfte mit Burn-out-Symptomen und deren Kollegien richtet und auf die Erhaltung oder Vertiefung der Berufszufriedenheit abzielt.

Gewährt werden bezahlte Bildungsurlaube Lehrpersonen, die mindestens acht Jahre im Beruf gearbeitet haben, nicht weniger als acht Jahre vor der Pensionierung stehen und sich verpflichten, nach dem Urlaub mindestens weitere drei Jahre im Beruf zu verbleiben.

## 4.4 Lehrerberuf im Wandel

Finanz- und bildungspolitische Entscheidungen, veränderte Anstellungsbedingungen sowie Faktoren wie Klassengrösse, Schulautonomie oder Schulmodelle haben die berufliche Tätigkeit und die Entwicklungsperspektiven der Primarlehrpersonen in den letzten Jahren massgeblich beeinflusst. Sie werden im Folgenden hinsichtlich der Situation im Kanton Bern dargestellt.

### 4.4.1 Finanzielle und politische Rahmenbedingungen

Die Arbeitsbedingungen an öffentlichen Schulen sind wesentlich von der finanziellen Situation des Staates abhängig. Diese scheint sich im Kanton Bern seit Beginn der 1980er Jahre fast ohne Unterbruch verschlechtert zu haben. «Die vom Regierungsrat anvisierten Sparanstrengungen werden nicht ohne heftige Kritik von den Betroffenen hingenommen» (VB 1982, p. 12). Tatsächlich nahm der Anteil der Erziehungsdirektion am Gesamtbudget des Kantons von 1981 bis 1985 von gut 36 auf rd. 32 Prozent ab. Die Erziehungsdirektion sprach denn auch von ihrer Sorge um die «Erfüllung des Bildungsauftrages» (VB 1985, p. 274). Gegen Ende der 1980er Jahre stiegen die Ausgaben im Bildungsbereich wieder etwas an, allerdings weniger stark als in anderen Direktionen.

Auf bildungspolitischer Ebene war das «Langschuljahr» 1988/89 prägend. Das Langschuljahr – mit dem Ziel, schweizweit einen einheitlichen Schuljahresbeginn im Spätsommer einzuführen – hatte eine lange Vorgeschichte. Das Anliegen wurde 1972 und 1982 zweimal durch Volksentscheide abgelehnt. Erst 1987 wurde der Spätsommerschulbeginn per Dekret auf Herbst 1989 festgelegt. Der einheitliche Schulbeginn signalisierte, dass sich (auch) der Kanton Bern stärker in die schweizerische Bildungspolitik eingliedern wollte. Dazu gehörte auch der Beitritt zur Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahre 1988 (VB 1988, p. 10).

Zu Beginn der 1990er Jahre verschlechterten sich die finanziellen Rahmenbedingungen weiter. Der damalige Berner Erziehungsdirektor Peter Schmid schrieb: «Durch die zwingend notwendigen Sparmassnahmen wurde das Bildungswesen hart getroffen. Das Verhältnis mit den Trägern der verschiedenen Institutionen und der

Lehrerschaft hat sich dadurch spürbar verschlechtert, da teilweise wenig Einsicht für die getroffenen Massnahmen vorhanden war» (VB 1991, p. 2).

Auf den 1. August 1994 trat das neue Volksschulgesetz (VSG) in Kraft. «Damit ist erstmals ein Erlass geschaffen worden, der für die gesamte Volksschule gilt und die Zusammenarbeit zwischen Sekundar- und Realstufe ermöglicht» (VB 1995, p.1). Der Reformprozess Mitte der 1990er Jahre wurde jedoch durch verschiedene Massnahmen zur Haushaltsanierung erschwert. Insbesondere Lehrkräfte und örtliche Schulbehörden zeigten wenig Verständnis für das zeitliche Zusammentreffen von Reform- und Sparmassnahmen. Dabei wurde nicht selten die Erziehungsdirektion allein für die Einsparungen verantwortlich gemacht.

#### 4.4.2 Anstellungsbedingungen

Mit der Annahme eines neuen Besoldungsgesetzes im April 1965 wurden die ökonomischen Verhältnisse der Berner Lehrkräfte wesentlich verbessert. Die Verbesserungen wurden in den folgenden Jahren weiter geführt. Seit 1973 war es erstmals möglich, Lehrkräfte mit einem halben Unterrichtspensum definitiv an eine Stelle zu wählen. Gedacht war diese Regelung in erster Linie für verheiratete Frauen, nur in zweiter Linie für Junglehrkräfte, welche dadurch Zeit für ein mögliches Studium oder eine Nebenbeschäftigung fanden. Im selben Jahr wurden Lehrpersonen mit einem vollen Unterrichtspensum nach dem 50. Altersjahr mit zwei Lektionen pro Woche entlastet. Wenn die Entlastung aus organisatorischen Gründen nicht durchführbar war, konnten die betreffenden Lehrkräfte für die beiden Lektionen zusätzlich entschädigt werden, was für ältere Lehrer ein willkommener Anreiz darstellte, um weiterhin ein volles Pensum zu unterrichten. Mit Beginn des Schuljahres 1977/78 konnten aufgrund der neuen Verordnung über die Pflichtlektionen der Lehrpersonen zusätzliche Teil- und Vollzeitstellen geschaffen werden. Dies bot vor allem jüngeren Lehrern die Möglichkeit, auf verschiedenen Schulstufen praktische Erfahrungen zu sammeln. Ab 1981 konnten Lehrpersonen freiwillig bis zu drei Jahre früher pensioniert werden. Damit wollte man dem Lehrerüberfluss begegnen. 1988 hiess der Regierungsrat eine Arbeitszeitverkürzung von einer Lektion pro Woche gut, welche ab dem 1. August 1990 in Kraft trat (vgl. VB 1988, p. 14).

1993 wurde ein Projekt lanciert, welches stellenlosen Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen ermöglichte, während drei bis vier Monaten als so genannte Assistenzelehrkräfte zu arbeiten. Die amtierenden Lehrpersonen traten dabei als Betreuer auf. Das Assistenzprojekt wurde in der Folge auf sechs Monate verlängert (vgl. Hodel 2005, p. 403 und 406). 1993 brachte das vom Grossen Rat beschlossene Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) auch eine weitere Verbesserung für

Teilpensenlehrkräfte. Nun war eine unbefristete Anstellung auch für Lehrpersonen mit einem kleinen Pensum möglich.

In den folgenden Jahren prägten weitere Sparmassnahmen die Bildungspolitik und die Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte. Auf das Schuljahr 1996/97 «hatten die Schulen im Bereich der obligatorischen Schulzeit 3 Prozent an gehaltswirksamen Lehrerlektionen einzusparen» (VB 1996, p. 2). Der Umbruch Mitte der 1990er Jahre geschah in einer Zeit der knappen Finanzmittel:

Aus finanzpolitischen Überlegungen ist eine generelle Reduktion des obligatorischen Unterrichts um eine wöchentliche Lektion für alle Schülerinnen und Schüler der Volksschule zu verwirklichen [...]. Die Erfüllung der bereits 1991 beschlossenen Sparmassnahmen, eine Wochenlektion pro Klasse aus dem Bereich des zusätzlichen, des Wahl- bzw. des fakultativen Unterrichts oder des Spezialunterrichtes an den Primar- und Sekundarschulen auf den Beginn des Schuljahres 1992/93 zu reduzieren, verursachte anfänglich bei den Schulbehörden und der Lehrerschaft teilweise recht komplexe Probleme und teilweise auch nicht geringen Unmut [...]. Die zweite Massnahme zur Kostensenkung verlangt bis 1994 die Schliessung von insgesamt 200 Klassen der Volksschule, deren Schülerzahl sich im unteren Überprüfungsbereich befindet (VB 1992, p. 5f.).

#### 4.4.3 Klassengrösse

In dem seit den 1950er Jahren gültigen Primarschulgesetz war bezüglich der Klassengrösse lediglich festgehalten, dass eine neue Klasse eingerichtet werden müsse, wenn der Unterricht durch eine zu grosse Zahl an Schülern erheblich und dauernd behindert werde. Der Mangel an Lehrkräften war wohl ausschlaggebend für den Verzicht auf die Festlegung von Richtzahlen und führte zu einem vorübergehenden leichten Anstieg der durchschnittlichen Klassengrössen. Sowohl die Zahlen der Schüler wie auch diejenige der Lehrer nahmen bis 1975 tendenziell zu. Der folgende Rückgang der Schülerzahl brachte die Schliessung von Klassen mit sich. Oft wurden jedoch kleinere Klassen weitergeführt und seit 1978 sank der Durchschnitt pro Klasse von 20.6 Schüler auf 18.2 im Schuljahr 1982/83 (vgl. Hodel 2005, p. 363).

Im Jahre 1978 traten neue Richtlinien für Klassengrössen an Kindergärten und in der Volksschule in Kraft. Diese stellten ein flexibles Instrument dar, das vor allem kleine Schulen vor Schliessungen bewahren sollte (vgl. VB 1978, p. 13). Eine Herabsetzung der Klassengrösse auf 25 Kinder bei einstufigen Klassen wurde vom Volk im gleichen Jahr abgelehnt. Die Abgeordneten des Lehrervereins sprachen sich 1985 in einem Massnahmenkatalog zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit für eine Überarbeitung der Richtlinien für die Klassengrössen aus und schlugen die Festlegung auf 15 bis 24 Schulkinder pro Klasse vor. Aufgrund der schlechten Finanzlage des Kan-

tons war aber eine Reduktion der Klassengrößen, wie sie von gewerkschaftlicher Seite verlangt wurde, in den folgenden Jahren kein Thema.

Da der Schülerrückgang weiter anhielt, mussten 1984 rd. 100 Klassen an Primar- und Sekundarschulen geschlossen werden. Die durchschnittliche Klassengröße betrug noch 18.5 Kinder (vgl. VB 1984, p. 14). Eine weitere starke Reduktion der Klassenbestände erfolgte in den Jahren 1991 bis 1995, als rd. 200 Klassen aufgehoben wurden. Der Entscheid traf vor allem Klassen mit 15 und weniger Schülern in einem Jahrgang. In diesem Bereich wurden rd. 20 Prozent der Klassen geschlossen (vgl. VB 1991, p. 6). Im Jahre 2002 besuchten im Durchschnitt 19.5 Kinder eine Regelklasse auf der Primarstufe (vgl. VB 2002, p. 12).

#### 4.4.4 Geleitete Schulen und Schulautonomie

Seit Mitte der 1980er Jahre sind Schulleitungen ein ständig wiederkehrendes Thema in den Verwaltungsberichten des Kantons Bern. Insbesondere der Lehrerverein forderte gegen Ende der 1980er Jahre eine Entlastung der Schulleiter, was aber wegen der knappen Finanzmittel nicht möglich war. Immerhin gab die Erziehungsdirektion 1988 eine Arbeitsmarktanalyse in Auftrag (vgl. VB 1988, p. 15).

Mit der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) wurde 1994 der erweiterte Kompetenzbereich der Schulleitungen rechtlich festgehalten. Sie waren nun verantwortlich für die pädagogische, organisatorische und administrative Leitung der Schule.

In den 1990er Jahren begannen zahlreiche Projekte zur Qualitätsentwicklung. Am umstrittensten war die Verknüpfung von Qualitätsentwicklung und Leistungslohn. Mangels geeigneter «Steuerungsmittel» wurde schliesslich auf die Verknüpfung der beiden Faktoren verzichtet. Vorangetrieben wurden aber gleichzeitig Schulversuche zur «Globalsteuerung Volksschule», einem dem *new public management* verwandten Projekt, in dem die Schulen vor allem finanzielle Autonomie erhalten sollten (vgl. VB 1998, p. 1). Im Verwaltungsbericht 1999 (p. 2) wurde unter dem Hinweis, dass Globalbudgets die «befristete Einstellung von Personal» und ein «flexibles und situationsgerechtes Handeln» ermöglichen, eine positive Bilanz gezogen. Als wichtiges Instrument der Schulentwicklung erwies sich eine gründliche Schulleiteraus- und Fortbildung. Diese wurde 2000 um den Baustein Persönlichkeitsentwicklung erweitert (vgl. VB 2000, p. 3).

2001 wurden die Mittel für die Schulleitungen erhöht; damit konnte ein «wichtiger Akzent in Richtung Verbesserung der Schulorganisation und ihrer pädagogischen Verantwortung gelegt werden» (VB 2001, p. 1). Seitens der Weiterbildungs-

angebote wurden Akzente beim Projekt «Qualitätsentwicklung in Schulen» und bei der Aus- und Fortbildung für Schulleiter gesetzt (ebd., p. 3).

#### 4.4.5 Schulmodelle

In den 1980er Jahren entstand die Vorlage für die Gesamtrevision der Bernischen Bildungsgesetzgebung. Vorgeschlagen wurden «ein Hinausschieben der Selektion um ein bis zwei Jahre, eine zweijährige Orientierungsphase vor dem Übertritt, erhöhte Durchlässigkeit an der Oberstufe, eine verstärkte Berufswahlvorbereitung und eine eventuell institutionalisierte Elternmitarbeit» (VB 1982, p. 1). Auf den 1. April 1984 wurde ein neues Übertrittsverfahren eingeführt, das den Sekundarschulen einen grösseren Spielraum gab (vgl. VB 1984, p. 8).

Im Sommer 1986 wurde die Initiative «für ein Strukturmodell 6/3» gleichzeitig mit einer Initiative «für eine kooperative Oberstufe» eingereicht. 1988 wurde vom Volk nur das Strukturmodell 6/3 angenommen, obwohl der Grosse Rat beide Initiativen zur Annahme empfohlen hatte. Damit wurden die Weichen für ein Schulmodell mit sechs Jahren Primarstufe und drei Jahren Sekundarstufe I gestellt. Dabei lässt sich die Sekundarstufe I in Schulen mit Grundansprüchen (Realklassen) und mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule) unterteilen. Die Umstellung auf das Modell 6/3 verzögerte sich – wegen einer Volksinitiative «für ein Schulmodell 5/4», die allerdings abgelehnt wurde – konnte aber schliesslich im Schuljahr 1994/95 vollzogen werden.

1990 wurde auch das Übertrittsverfahren für die Sekundarschule geändert und per Schuljahr 1995/96 in Kraft gesetzt. Es erfüllte die Forderungen der Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung für ein einheitliches Übertrittsverfahren im Kanton: «Dieses Ziel ist nun erreicht, indem im jeweiligen Einzugsgebiet einer Sekundarschule vergleichbare Prüfungen und zusätzlich Elterngespräche durchgeführt werden. Das Übertrittsverfahren wird sich im Rahmen des normalen Schulalltags abwickeln und soll nicht – wie vielerorts üblich – in einer den Schülerinnen und Schülern ungewohnten Umgebung stattfinden und so zusätzliche Stress-Situationen und Prüfungssängste hervorrufen» (VB 1993, p. 2).

Das Übertrittsverfahren wurde in der Folge verschiedentlich modifiziert und blieb bis ins neue Jahrtausend ein umstrittenes Thema. So stehen bei den Schulinspektoraten die Beschwerden zu Übertritten und Schullaufbahnentscheidungen an zweiter Stelle hinter den schulorganisatorischen Beschwerden (vgl. VB 1999, 2000, 2001, 2002).

## 4.5 Reform der Lehrerbildung

Im Herbst 1995 beschloss die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die Lehrerbildung in der gesamten Schweiz zu harmonisieren. Alle Lehrkräfte sollen künftig an Hochschulen ausgebildet werden – überwiegend an Pädagogischen Hochschulen. Die Reform beinhaltete eine Angleichung der Ausbildungsprogramme und Prüfungssysteme, eine stärkere Gewichtung von Forschung und Entwicklung sowie eine gesamtschweizerische Anerkennung der Lehrdiplome.

Im Vergleich zum Beschluss der EDK nahm der Kanton Bern die Reform der Lehrerbildung schon früh in Angriff. Bereits im Februar 1978 wurde im Grossen Rat eine Motion eingereicht, die vom Regierungsrat verlangte, «eine Gesamtkonzeption für die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen vorzulegen» (Tagblatt des Grossen Rates 1979, p. 165). 1985 startete eine Projektgruppe mit dem Erfassen der grossen Zahl unterschiedlicher Lehrerausbildungen im Kanton Bern und der Erarbeitung einer Gesamtkonzeption für die Lehrerbildung (vgl. VB 1985, p. 1). Eine erste Vernehmlassung begann 1989 (vgl. VB 1988, p. 1). 1990 wurden die «Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung» durch den Grossen Rat verabschiedet (vgl. VB 1990, p. 2). Aus den Grundsätzen ging das «Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung» hervor, das vom Grossen Rat am 9. Mai 1995 mit 143 zu 26 Stimmen beschlossen wurde. Es regelte die postseminaristische Lehrerbildung im Kanton Bern, die nach Ausbildungsstufen differenziert wurde. Für alle Lehrerkategorien wurde eine Maturität oder eine abgeschlossene Berufslehre vorausgesetzt. Institutionell war die Lehrerbildung der Universität Bern angegliedert.

Verschiedene Probleme bei der Umsetzung des neuen Gesetzes über die Lehrerbildung führten zu politischen Vorstössen, in deren Folge die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule in Angriff genommen wurde. Im Jahre 2004 verabschiedete der Grosse Rat das «Gesetz über die deutschsprachige Pädagogische Hochschule» (PHG). Damit folgte der Kanton Bern den Empfehlungen der EDK und dem Trend in den übrigen Kantonen der Schweiz, die ihre Lehrerbildung mehrheitlich ebenfalls an Pädagogischen Hochschulen angesiedelt haben. Als letzte der kantonalen Pädagogischen Hochschulen nahm die Pädagogische Hochschule Bern ihren Betrieb am 1. September 2005 auf.



## 5 Untersuchungsanlage und Methode

Nachdem wir in den vorausgehenden Kapiteln den Forschungsgegenstand theoretisch situiert, den Forschungsstand dargestellt und die Fragestellung unserer Studie formuliert haben, geht es nun darum, die Untersuchungsanlage sowie die Erhebungs- und Analysemethoden vorzustellen. Methodisch ist die Studie mehrschichtig angelegt: Neben einer schriftlichen Befragung wurden mündliche Interviews eingesetzt. Um vergleichende Analysen vornehmen zu können, wurden Alterskohorten und Karrieretypen gebildet. Schliesslich führten wir mit Studierenden der neuen Lehrerbildung eine Ergänzungsstudie durch.

Im Folgenden stellen wir zunächst das Untersuchungsdesign vor (s. Kap. 5.1), um dann die Projektphasen in ihrer zeitlichen Reihenfolge zu schildern: Vorprojektphase (s. Kap. 5.2), schriftliche Befragung (s. Kap. 5.3), mündliche Befragung (s. Kap. 5.4) und Ergänzungsstudie (s. Kap. 5.5).<sup>28</sup>

### 5.1 Untersuchungsdesign

In methodischer Hinsicht steht die vorliegende Studie in der Tradition verschiedener Untersuchungen zur Lehrerbildung, wie sie anfangs der 1990er Jahre in der Schweiz durchgeführt wurden, insbesondere der Westschweizer Studie in den Kantonen Genf und Waadt von Huberman (1989a, 1989b) und der Zürcher Studie von Hirsch et al. (1990). Während allerdings Huberman sowie Hirsch und Mitarbeiter Oberstufenlehrkräfte untersuchten, bezieht sich die vorliegende Untersuchung auf Absolventen einer Primarlehrausbildung. Wobei auf die besondere Situation im Kanton Bern hinzuweisen ist, die darin besteht, dass an den bernischen Lehrerbildungsstätten bis zur Tertiärisierung stets eine *integrale* Unterrichtsberechtigung für die Klassen 1 bis 9 der Volksschule erteilt wurde (s. Kap. 4.1).

Ein für die empirische Bearbeitung der Fragestellung bedeutsamer Unterschied zu den genannten Studien zeigt sich auch in der *methodischen Triangulation*, die vom Untersuchungsdesign ausgeht und sowohl auf die Erhebungsinstrumente wie auch auf die Datenauswertung ausgeweitet wird. In ihrem Aufbau lässt sich die Studie in eine Vorprojektphase sowie drei Feldphasen unterteilen (s. Abb. 5-1).

---

<sup>28</sup> Technische Dokumentationen bieten weiter gehende Informationen zur schriftlichen Befragung (Herzog, Müller, Brunner & Herzog 2004), zur mündlichen Befragung (Herzog, Brunner, Herzog & Müller 2005) sowie zur Ergänzungsstudie (Brunner, Herzog, Herzog & Müller 2005).

2001	2002	2003	2004	2005
10 11 12	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12	01 02 03 04
<b>Vorprojektphase</b> Adressdatengenerierung		<b>Feldphase I</b> Schriftliche Befragung	<b>Feldphase II</b> Mündliche Befragung	<b>Feldphase III</b> Ergänzungsstudie

Abbildung 5-1: Untersuchungsdesign im Projektverlauf

Das *Vorprojekt* diente der Adressdatengenerierung und ermöglichte erste Sondierungen im Forschungsfeld (s. Kap. 5.2). Auf der Grundlage des erarbeiteten Adressdatenstamms konnten in der ersten Feldphase mittels einer Klumpenstichprobe 1873 Probanden *schriftlich befragt* werden (s. Kap. 5.3). Ihre Angaben waren für diese Studie in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Zentral war insbesondere die Funktion des Screening: Die Befragung einer grossen und repräsentativen Stichprobe leistete unverzichtbare explorative Dienste in einem Forschungsfeld, das bisher weitgehend brach lag (s. Kap. 2).

Die gewonnenen Erkenntnisse wurden auch für die hypothesengeleitete Stichprobenziehung zur *mündlichen Befragung* genutzt (s. Kap. 5.4). Im Rahmen von persönlichen Interviews mit 171 Probanden, die über ein mehrstufiges selektives Sampling ausgewählt wurden, konnte die biographisch ausgerichtete zweite Feldphase realisiert werden. Um im Themenbereich der Studien- und Berufswahlmotive einen Vergleich mit Absolventen der neuen Lehrerbildung zu ermöglichen, wurden in einer *Ergänzungsstudie* (dritte Feldphase) die Studienanfänger des Jahres 2004/05 schriftlich befragt (Vollerhebung) und deren Antworten zu den Erkenntnissen der Hauptstudie in Beziehung gesetzt (s. Kap. 5.5).

Das Untersuchungsdesign ermöglicht Triangulationsansätze auf verschiedenen Ebenen (vgl. Mayring 2001; Treumann 1998): Die *Stichprobenbildung* ist mehrstufig und vereint Vorgehensweisen des qualitativen und des quantitativen Sampling. Befragung und Interview sind *Erhebungsverfahren*, die zu unterschiedlichen Arten von Daten führen. Die Verbindung von Ergebnissen aus verschiedenen Verfahren führt zu einer inhaltlichen und methodischen Vielfalt an Daten, die verschiedene Formen der *Auswertung* erforderlich macht.

Bevor näher auf die einzelnen Erhebungsphasen und die Stichprobenbildung eingegangen wird, gilt es an dieser Stelle anzumerken, dass das vorliegende Projekt als *Querschnittstudie mit biographischer Gewichtung* die Triangulation verschiede-

ner Zeitpunkte nicht im selben Masse wie eine Längsschnittstudie leisten kann. Dies gilt es bei der Aufbereitung und Analyse der Daten einschränkend zu berücksichtigen.

## 5.2 Vorprojekt

Eine zentrale Voraussetzung, um die gemäss der Fragestellung interessierende Vielfalt von Karriereverläufen empirisch erfassen zu können, ist die *Zugänglichkeit* des Feldes. In der Vorprojektphase, die von Oktober 2001 bis August 2002 dauerte, wurde daher die Erreichbarkeit der Probanden geprüft und durch eine aufwendige Adressdatengenerierung optimiert. Als erste Bezugsgrösse zur Bestimmung der Population diente die Liste sämtlicher Absolventen der deutschsprachigen Lehrerseminare des Kantons Bern im Zeitraum von 1963 bis 1997 (Patentierungsjahre). Gemäss Angaben von Thomet (1986, p. 143; für den Zeitraum 1945 bis 1982) und des Bundesamtes für Statistik (BFS 2002; für den Zeitraum 1983 bis 1997) umfasst die Population für den genannten Zeitraum ein Total von 13'047 patentierten Lehrpersonen.

Zur Bestimmung der Untersuchungsgruppe wurde das Verfahren der *Klumpenstichprobe* eingesetzt (vgl. Bortz & Döring 1995, p. 369ff.; Schnell, Hill & Esser 1999, p. 262f.). Intendiert war eine Vollerhebung in den folgenden vier Zeitschnitten:

- Kohorte 1: Patentierungsjahre 1963 bis 1965
- Kohorte 2: Patentierungsjahre 1973 bis 1975
- Kohorte 3: Patentierungsjahre 1983 bis 1985
- Kohorte 4: Patentierungsjahre 1993 bis 1995

Die Zeitschnitte lassen sich sowohl inhaltlich wie forschungspraktisch begründen. Aus *inhaltlicher* Sicht geht es um die Zielsetzung, vom Berufseinsteiger (ca. sieben Jahre nach Ausbildungsabschluss) bis zur Berufsperson kurz vor der Pensionierung (ca. 39 Jahre nach Austritt aus dem Seminar) Probanden mit unterschiedlicher Berufserfahrung erfassen zu können. Die Gruppierung der Klumpen zu vier Kohorten mit jeweils drei aufeinander folgenden Patentierungsjahren orientiert sich an den Studien von Huberman (1989a, 1989b) und Hirsch et al. (1990)<sup>29</sup>, wobei durch den Zusammenzug der Querschnitte um die mittleren Jahrgänge (1964, 1974, 1984 und

---

<sup>29</sup> Während Huberman (1989a, p. 40f) vier Kohorten mit 5-10, 11-19, 20-29 und 30-39 Dienstjahren untersuchte, beschränkten sich Hirsch et al. (1990, p. 15f.) auf die ersten drei Kohorten gemäss Huberman.

1994) den Kohorten eine grössere Kompaktheit nach innen und eine erhöhte Trennschärfe nach aussen gegeben werden sollte (s. Abb. 5-2). Zudem teilt die Erhöhung der Ausbildungsdauer von vier auf fünf Jahre – als wichtiges bildungspolitisches Ereignis der 1970er Jahre – die beiden älteren von den beiden jüngeren Personengruppen (s. Kap. 4.1).

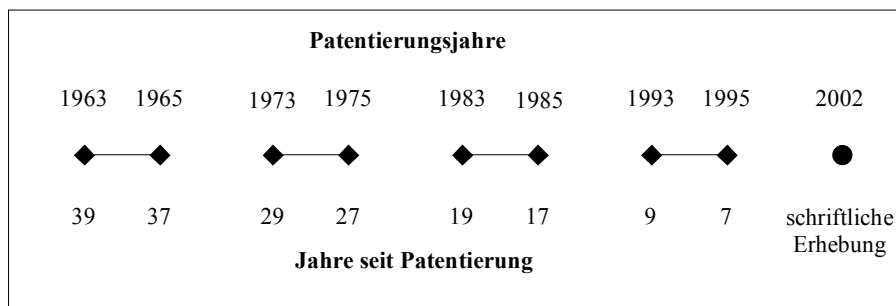


Abbildung 5-2: Bestimmung der ausgewählten Patentierungsjahre (Klumpenstichprobe)

In *forschungspraktischer* Hinsicht brachte das Auswahlverfahren den Vorteil, dass sich einerseits die Arbeiten zur Aktualisierung des Adressmaterials von vornherein auf einen Ausschnitt der Gesamtpopulation konzentrierten und somit – anders als wenn eine Zufallsstichprobe gezogen worden wäre – effizienter gestaltet werden konnten. Andererseits wurde dadurch auch ermöglicht, den Rücklauf qualitativ und im Hinblick auf die Verallgemeinerbarkeit der Daten zu überprüfen, was eine fundierte Entscheidungsgrundlage für die Auswertung der schriftlich erhobenen Daten ergab.

Im Rahmen der Recherchen zur Generierung der Adressdaten wurden als erstes sämtliche seminaristische Ausbildungsinstitutionen für Primarlehrpersonen kontaktiert. Die erhaltenen Adresslisten waren von unterschiedlicher Aktualität und Vollständigkeit. Einzelne Listen waren fortlaufend aktualisiert oder – beispielsweise anlässlich von Jubiläumsfeiern – auf den neuesten Stand gebracht worden. Unaktualisierte Listen umfassten lediglich die Elternadressen der Seminaristen zum Zeitpunkt ihres letzten Ausbildungsjahres. Ergänzt wurden die Adresslisten der Seminare durch Informationen von Ehemaligenvereinigungen und Einzelpersonen, die als so genannte «Klassenmütter» bzw. «Klassenväter» die Adressdaten ihrer Seminar-klasse nachgeführt hatten. Schliesslich wurden auch persönliche Kontakte genutzt, um einzelne Adressaten ausfindig zu machen.

Weitere Aktualisierungsschritte wurden mit Hilfe elektronischer Adressverzeichnisse und Telefonbücher sowie unter Beizug eines auf Adressdatennachforschung spezialisierten Unternehmens vorgenommen. Dadurch liessen sich verstorbene Personen, ins Ausland gezogene Personen sowie Personen mit unbekannter Adresse von der Versandstichprobe ausschliessen. Aufgrund von stichprobenartigen Nachforschungen wurde zudem entschieden, unaktualisierte Adressdaten der Patentierungsjahre vor 1983 als veraltet zu betrachten und im Postversand nicht zu berücksichtigen (s. Tab. 5-1).

Tabelle 5-1: Rücklaufquote

	Brutto-Ausgangsstichprobe		Bereinigte Stichprobe	
	absolut	relativ	absolut	relativ
<b>Vollerhebung gemäss Recherche</b>	4507	100.0	3520	100.0
Verstorben	27	0.6		
Wegzug ins Ausland (kein Versand)	102	2.3		
Postalisch nicht erreichbar	858	19.0		
Rückversand ohne Angaben (Fragebogen leer)	28	0.6	28	0.8
Keine Antwort	1619	35.9	1619	46.0
<b>Fragebogen ausgefüllt</b>	1873	41.6	1873	53.2

### 5.3 Schriftliche Befragung

Mit der schriftlichen Befragung waren drei Zielsetzungen verbunden. Erstens diente sie als Screening für die hypothesengeleitete Auswahl der Stichprobe für die mündliche Befragung in der zweiten Erhebungsphase. Zweitens bot sie die Möglichkeit, in Ergänzung zu den Interviewergebnissen relevante Angaben zu einzelnen Personen zu erheben, welche für die Einzelfallanalyse genutzt werden konnten. Drittens konnten auf der Grundlage der quantitativen Daten im Rahmen einer grossen Stichprobenzahl Karriereverläufe nachgezeichnet werden.

Nach der Beschreibung der Stichprobe werden im Folgenden der Fragebogen erläutert sowie das Vorgehen bei der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung geschildert.

Tabelle 5-2: Realisierte Stichprobe nach Geschlecht, Kohorte, Ausbildungsinstitution und Ausbildungsart

	absolut	relativ
<b>Geschlecht</b>		
Weiblich	1269	67.8
Männlich	604	32.2
<b>Gesamt</b>	<b>1873</b>	<b>100.0</b>
<b>Kohorte</b>		
1963-1965	356	19.0
1973-1975	557	29.7
1983-1985	492	26.3
1993-1995	468	25.0
<b>Gesamt</b>	<b>1873</b>	<b>100.0</b>
<b>Ausbildungsinstitution</b>		
Seminar Hofwil (Unterseminar) und Bern (Oberseminar)	165	8.8
Seminar Hofwil (Unter- und Oberseminar)	112	6.0
Seminar Bern-Muesmatt bzw. Bern-Lerbermatt (Unter- und Oberseminar)	172	9.2
Seminar der Höheren Mittelschule (ehem.: Mädchenschule) Marzili	260	13.9
Seminar der Neuen Mittelschule (ehem.: Mädchenschule) Bern	223	11.9
Seminar Muristalden	209	11.2
Seminar Biel	207	11.1
Seminar Langenthal	182	9.7
Seminar Spiez	83	4.4
Seminar Thun	260	13.9
<b>Gesamt</b>	<b>1873</b>	<b>100.0</b>
<b>Ausbildungsart</b>		
Reguläre Ausbildung zur Primarlehrperson (4jährig)	906	48.4
Reguläre Ausbildung zur Primarlehrperson (5jährig)	922	49.2
Maturitätsgebundene Lehrerausbildung mLB	30	1.6
Sonderkurs	9	0.5
Lehrerausbildung für Berufsleute LAB	6	0.3
<b>Gesamt</b>	<b>1873</b>	<b>100.0</b>

### 5.3.1 Stichprobe

Wie erwähnt wurde bei zwölf Patentierungsjahrgängen – gruppiert in vier Patentierungskohorten – eine Vollerhebung angestrebt. Von den im Erhebungszeitraum 4507 patentierten Lehrpersonen konnte nach Abschluss der Adresdatengenerierung an 4173 Personen ein Fragebogen versandt werden. Bereinigt um die ins Ausland weggezogenen sowie per Post nicht erreichbaren Personen, bestand die Stichprobe aus 3520 Personen. Davon haben 1873 – dies entspricht gut 53 Prozent – den Fragebogen ausgefüllt und zurückgesandt (s. Tab. 5-1).

Die Zusammensetzung der *realisierten Stichprobe*, bezogen auf die Verteilung von Geschlecht, Kohorte, Ausbildungsinstitution und Ausbildungsart, ist in Tabelle 5-2 dargestellt.

Im Zuge einer *Nonresponse-Analyse* wurde festgestellt, dass die einzelnen Ausbildungsinstitutionen hinsichtlich des Antwortverhaltens repräsentativ vertreten sind (vgl. Herzog et al. 2004). Einzig das Seminar Bern-Lerbermatt ist untervertreten, während die Seminare Biel und Langenthal leicht übervertreten sind ( $\chi^2 [8, 1873] = 23.19, p \leq .01$ ). Die Stichprobe ist repräsentativ hinsichtlich der Kriterien Geschlecht und Ausbildungsart. Bezüglich der Patentierungsjahrgänge lässt sich eine grosse Ausgeglichenheit beobachten. Abweichungen finden sich einzig beim unterrepräsentierten Jahrgang 1993 und beim übervertretenen Jahrgang 1964 ( $\chi^2 [11, 1873] = 27.53, p \leq .01$ ).

### 5.3.2 Instrument

Den Probanden wurde ein zwanzigseitiger Fragebogen zugesandt (vgl. Herzog et al. 2004). Im ersten Teil wurden Fragen zur Ausbildung zur Primarlehrperson gestellt. Erhoben wurden Ausbildungsort und -art, Patentierungsjahrgang sowie Studien- und Berufswahlmotive. Anhand von gegenwärtiger Tätigkeit, Beschäftigungsgrad und Arbeitsort machten die Befragten im zweiten Teil Angaben zu ihrer aktuellen beruflichen Situation. Ein Kernstück des Fragebogens bildete die so genannte *Tätigkeitschronologie*: In tabellarischer Form wurde der Verlauf der beruflichen Laufbahn seit der Patentierung chronologisch nachgezeichnet. Dabei wurden Erwerbstätigkeiten und andere Tätigkeiten (wie Aus- und Weiterbildung, Haus- und Familienarbeit, Arbeitslosigkeit, Krankheit oder Urlaub) unterschieden. Ergänzt um den jeweiligen Beschäftigungsgrad und den Arbeitsort erlaubten die Angaben, den individuellen Karriereverlauf hinsichtlich beruflicher und privater Tätigkeiten umfassend nachzuzeichnen (s. Abb. 5-3).

Beginn	Ende	Ereignis		Erläuterung der Tätigkeit	Beschäftigungsgrad in %	Ort
		Erwerbstätigkeit	Andere Tätigkeit			
Jahr	Jahr	Erwerbstätigkeit	Andere Tätigkeit	Erwerbstätigkeit: Berufsbezeichnung, Funktion, Stufe etc.  Andere Tätigkeit: Beschreibung	Erwerbstätigkeit: durchschn. Beschäftigungsgrad gemäss Anstellung  Andere Tätigkeit: Umfang bezogen auf eine Arbeitswoche (max. 100%)	Region im Kt. BE  bzw. Kanton  bzw. Land
75	79	<input checked="" type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Primarlehrerin, Oberstufe	60%	SE
78	79	<input checked="" type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Primarschule, Bibliothekarin	30%	SE
79	79	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input checked="" type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Mutterschaftsurlaub	100%	BM
80	82	<input checked="" type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Spielgruppenleiterin	40%	ST
83	88	<input checked="" type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Journalistin, freie Mitarbeit	60%	FR
85	91	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input checked="" type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Studium Kommunikationswissenschaften	40%	ST
87	87	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input checked="" type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Fremdsprachenaufenthalt	100%	USA
90		<input checked="" type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	Kommunikationsverantwortliche	80%	ZH

Bedeutung der Abkürzungen: SE = Biel-Seeland, BM = Bern-Mittelland, ST = Bern Stadt, FR = Kanton Freiburg, USA = Vereinigte Staaten von Amerika, ZH = Kanton Zürich

Abbildung 5-3: Beispiel einer Tätigkeitschronologie (Auszug)

Anschliessend an die Tätigkeitschronologie wurde nach den *Erfahrungen als Primarlehrperson* gefragt. Dabei ging es um Angaben zur ersten Anstellung und zum Besuch von Langzeit- oder Intensivweiterbildungen. In einem grösseren Frageblock wurden Reaktionen auf Beanspruchungssituationen innerhalb der jüngsten Tätigkeit im Primarlehrerberuf erfragt. Die Probanden hatten das unmittelbare berufliche Umfeld (z. B. Vor- und Nachbereitung von Unterricht oder Umgang mit Unterrichtsstörungen in der Klasse) und berufliche Rahmenbedingungen (wie Klassengrösse, Entlohnung, Beratungs- und Unterstützungsangebote, aber auch Veränderungen im Bildungswesen) zu beurteilen. Zur Sprache kamen auch Beziehungen (zu Schülern, zu Eltern, zum Kollegium etc.) sowie die Beanspruchung der eigenen Person (z. B.



bezüglich Fachkompetenz, Motivation, Regenerationsfähigkeit). Es galt, Beanspruchungssituationen dahin gehend einzuschätzen, inwiefern sie im letzten Jahr der Primarlehrertätigkeit negative (belastende), neutrale oder positive (motivierende) Reaktionen hervorgerufen hatten. In der Folge wurden Aspekte des Verbleibs im Primarlehrerberuf, der Reduktion der Primarlehrertätigkeit und des Wiedereinstiegs in den Beruf erörtert. Der *bilanzierende Teil* des Fragebogens umfasste Fragen zur Berufszufriedenheit und zu beruflichen Perspektiven. Im letzten Teil der schriftlichen Befragung waren *Angaben zur Person* zu machen, insbesondere zur privaten Lebenssituation und zu den finanziellen Verhältnissen.

### 5.3.3 Durchführung

Der postalische Versand der Fragebogen fand im November 2002 statt. In einem Begleitbrief wurden die Probanden über Hintergrund und Ziel des Forschungsvorhabens informiert. Eine besondere Betonung lag auf der zugesicherten Anonymität und Vertraulichkeit. Die Befragten wurden gebeten, ihre Adressdaten gegebenenfalls auf einem separaten Beiblatt zu korrigieren, denn eine aktualisierte Adressdatenbank war für eine eventuelle Anfrage zur Beteiligung an der mündlichen Befragung relevant. Dank der Rücklaufquote von über 53 Prozent konnte auf Massnahmen zur Erhöhung der Stichprobe verzichtet werden.

### 5.3.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Antworten der Probanden wurden elektronisch erfasst. Die Qualität der Daten wurde auf zwei Arten kontrolliert. Einerseits wurden knapp 20 Prozent aller Fragebogen doppelt eingegeben, was es erlaubte, allfällige Fehler zu korrigieren. Andererseits wurden die Daten aufgrund von Häufigkeitstabellen auf ihre Plausibilität hin geprüft. Die deskriptiv- und inferenzstatistischen Auswertungen wurden mit Hilfe von SPSS vorgenommen.

Von zentraler Bedeutung war im Rahmen der Datenauswertung die Klassifikation der beruflichen Tätigkeiten, welche auf der Grundlage der Berufsnomenklatur des Bundesamts für Statistik (BfS 2003) vorgenommen wurde. Da die Patentierung zur Primarlehrperson den gemeinsamen Ausgangspunkt sämtlicher Probanden der schriftlichen, aber auch der späteren mündlichen Befragung bildet, eignet sich ein konzentrisches Modell zur Darstellung der Berufsfelder (s. Abb. 5-4). Es veranschaulicht die zunehmende Distanz eines Berufsfeldes zum ursprünglichen Beruf des Primarlehrers.

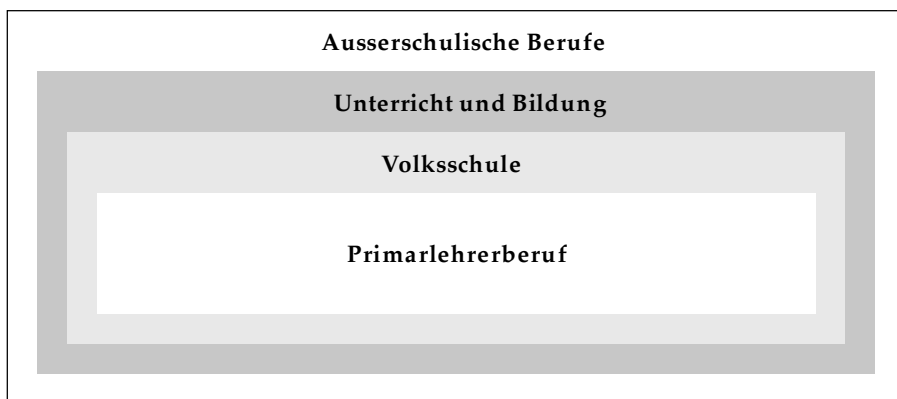


Abbildung 5-4: Berufsfelder

Die Berufsfelder lassen sich wie folgt charakterisieren:

#### *Primarlehrerberuf*

Dieses Berufsfeld entspricht der Berechtigung, welche die Seminaristen mit ihrer Patentierung erworben haben, nämlich an Regelklassen der Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr) und an Schulen mit Grundansprüchen der Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr) zu unterrichten.

#### *Volksschule*

In dieses Berufsfeld fallen Unterrichtstätigkeiten ausserhalb des Berufsfeldes Primarlehrer, jedoch im Bereich Kindergarten und Volksschule. Zum Beispiel Lehrtätigkeit im Vorschulbereich, an einer Sekundarschule oder in einer Klasse mit besonderem Lehrplan (z. B. Sonderklassen und -schulen). Ebenso fallen Fachlehrkräfte auf der Primar- und Sekundarstufe (z. B. in den Fächern Musik oder Sport), heilpädagogisch und therapeutisch tätige Lehrkräfte sowie an der Volksschule tätige Verwaltungspersonen (z. B. Schulleiter) in diese Kategorie.

#### *Unterricht und Bildung*

Alle weiteren Berufe mit Unterrichtstätigkeit (Sekundarstufe II, Tertiärstufe, ausserhalb der Volksschule tätige Fachlehrkräfte) wurden diesem Berufsfeld zugeteilt. Es umfasst auch Mitarbeitende der Bildungsverwaltung, d. h. Personen, die zwar in beruflicher Hinsicht die Primarschule und die Volksschule verlassen haben, dem weiter gefassten Bildungsbereich jedoch treu geblieben sind.

### *Ausserschulische Berufe*

In diese Kategorie fallen alle Berufe ausserhalb von Unterricht und Bildung, also beispielsweise Berufe der Landwirtschaft, der Industrie und des Gewerbes, Handels- und Verkehrsberufe, Berufe im Gastgewerbe, im Dienstleistungssektor, im Finanzgewerbe oder in den Bereichen Gesundheit, Kultur und Wissenschaft.

### *Andere Tätigkeiten*

Unter dieser Kategorie werden Tätigkeiten ausserhalb des Erwerbsbereichs zusammengefasst, also beispielsweise Haushalt- und Familienarbeit, Aus- und Weiterbildung, längerer Urlaub, aber auch Arbeitslosigkeit, krankheits- oder unfallbedingter Erwerbsunterbruch oder Rente.

## **5.4 Mündliche Befragung**

Die zweite Erhebung bot die Möglichkeit, Themen und Erkenntnisse der ersten Erhebung zu vertiefen. Mit der mündlichen Befragung wurden hauptsächlich zwei Ziele verfolgt. Zum einen ging es um eine umfassende *Beschreibung* des beruflichen Werdegangs der Probanden. Zum anderen bildeten die Interviews die Grundlage, um über die reine Deskription hinaus *Erklärungsansätze* für die Karriereverläufe zu finden.

### **5.4.1 Stichprobe**

Um dem Anspruch gerecht zu werden, die berufliche Karriere ehemaliger Seminaristen in ihrer Vielfalt zu erfassen, erfolgte die Ziehung der Stichprobe für die Interviews in drei Schritten. Als erstes wurde die *Grundgesamtheit* festgelegt. Sie umfasste diejenigen Personen, welche sowohl an der schriftlichen Befragung teilgenommen als auch ihre Adressdaten aktualisiert hatten. Insgesamt ergab sich für die mündliche Befragung eine Grundgesamtheit von 1819 Personen.

Nachdem die Grundgesamtheit festgelegt war, ging es darum, die Vergleichsgruppen (Karrieretypen) zu bestimmen (*Fallgruppenauswahl*) und die für die Vergleichsgruppen relevanten Merkmalsausprägungen festzulegen (*Fallauswahl*). Diese beiden Schritte werden im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt.

### 5.4.1.1 Bestimmung der Vergleichsgruppen (Fallgruppenauswahl)

Die Bildung von Karrieretypen orientierte sich am Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung von Kluge (2000). Folgende Schritte wurden durchlaufen:

#### *Erarbeitung relevanter Vergleichsgruppen*

Ausgehend von der Ausbildung zum Primarlehrer als gemeinsamem biographischem Ereignis lassen sich die Probanden dieser Studie nach Personen gruppieren, die ...

- ohne nennenswerten Unterbruch im Primarlehrerberuf tätig waren (*Typus Verbleib*),
- den Primarlehrerberuf verlassen hatten, aber zum Zeitpunkt der Befragung wieder als Primarlehrperson tätig waren (*Typus Wiedereinstieg*),
- im Primarlehrerberuf tätig waren, ihn aber zu einem bestimmten Zeitpunkt teilweise verlassen hatten (*Typus Reduktion*),
- im Primarlehrerberuf tätig waren, ihn aber zu einem bestimmten Zeitpunkt vollständig verlassen hatten (*Typus Ausstieg*),
- nie in den Primarlehrerberuf eingestiegen waren (obwohl sie die seminaristische Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hatten) (*Typus Nicht-Einstieg*).

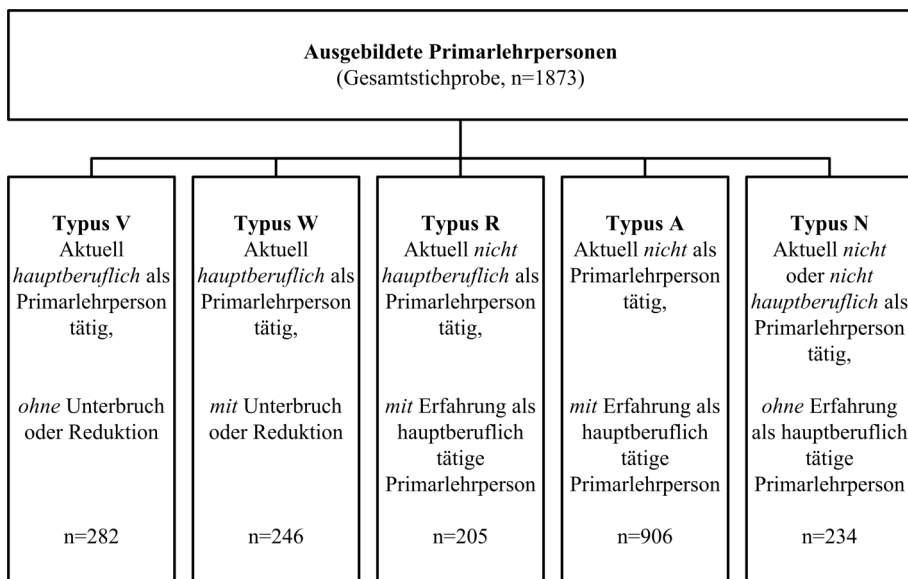


Abbildung 5-5: Empirische Verteilung der Karrieretypen

*Analyse der empirischen Verteilungen*

Die theoretisch gewonnenen Typen wurden für die schriftliche Befragung operationalisiert. Dabei diente die *aktuelle Tätigkeit* zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung als zentrales Kriterium. Als «hauptberufliche Primarlehrperson» wurden diejenigen Probanden bezeichnet, welche zum Erhebungszeitpunkt

- gemäss Unterrichtsberechtigung für Primarlehrpersonen arbeiteten, d. h. an einer Regelklasse der Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr) oder an einer Schule mit Grundansprüchen der Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr) unterrichteten (Kriterium Tätigkeit),
- und dies mit einem Pensum von mindestens 50 Prozent («hauptberuflich») taten (Kriterium Pensum).

Zur weiteren Differenzierung der Probanden wurde nach einem Unterbruch der Primarlehrertätigkeit von mehr als einem Jahr gefragt. Des weitern hatten Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung nicht oder mit einem Pensum von unter 50 Prozent als Primarlehrperson arbeiteten, anzugeben, ob sie einmal für mindestens ein Jahr als Primarlehrperson tätig gewesen waren (s. Abb. 5-5).

Die theoretisch gewonnenen Karrieretypen erfüllen demnach die folgenden operationalen Kriterien:

*Typus V: Verbleib*

Zum Typus V werden Personen gezählt, welche zum Erhebungszeitpunkt zu mindestens 50 Prozent als Primarlehrkraft im Sinne der Unterrichtsberechtigung arbeiteten und seit der Patentierung immer hauptberuflich als Primarlehrkraft tätig waren. Allfällige Unterbrüche oder Reduktionen (auf unter 50%) waren kürzer als ein Jahr.

*Typus W: Wiedereinstieg*

Zum Typus W werden Personen gezählt, welche zum Erhebungszeitpunkt wieder zu mindestens 50 Prozent als Primarlehrkraft im Sinne der Unterrichtsberechtigung arbeiteten, nachdem sie seit der Patentierung mindestens einmal und für mindestens ein Jahr den Primarlehrerberuf nicht ausgeübt oder die Primarlehrertätigkeit auf unter 50 Prozent reduziert hatten.

*Typus R: Reduktion*

Zum Typus R werden Personen gezählt, welche zum Erhebungszeitpunkt zu weniger als 50 Prozent als Primarlehrkraft im Sinne der Unterrichtsberechtigung arbeiteten, seit der Patentierung bis heute jedoch mindestens einmal und für mindestens ein Jahr hauptberuflich als Primarlehrkraft tätig waren.

*Typus A: Ausstieg*

Zum Typus A werden Personen gezählt, welche zum Erhebungszeitpunkt nicht als Primarlehrkraft im Sinne der Unterrichtsberechtigung arbeiteten, seit der Patentierung bis heute jedoch mindestens einmal und für mindestens ein Jahr hauptberuflich als Primarlehrkraft tätig waren.

*Typus N: Nicht-Einstieg*

Zum Typus N werden Personen gezählt, welche zum Erhebungszeitpunkt nicht oder weniger als 50 Prozent als Primarlehrkraft im Sinne der Unterrichtsberechtigung arbeiteten und seit der Patentierung nie oder nie länger als ein Jahr zu 50 Prozent und mehr als Primarlehrkraft tätig waren.

#### 5.4.1.2 Fallauswahl innerhalb der Vergleichsgruppen

Die Fallauswahl war darauf gerichtet, die Karrieretypen möglichst treffend zu charakterisieren. Wegleitend war nicht die Suche nach «statistischer Repräsentativität», sondern die Forderung nach «inhaltlicher Repräsentativität» (Merkens 1997, p. 100). Das dieser Studie zugrunde liegende Design ermöglichte es, mit dem «selektiven Sampling» (Kelle & Kluge 1999, p. 46f.) eine Form der Stichprobenziehung zu realisieren, welche sowohl qualitative wie auch quantitative Elemente der Stichprobenziehung verbindet.

Das selektive Sampling wurde zweistufig angelegt. In einem ersten Schritt wurden für jeden der vorgesehenen Karrieretypen *disproportionale, geschichtete Zufallsstichproben* gezogen. Die ausgewählten Schichtungsmerkmale waren typenübergreifend und erlaubten weitere umfassende Auswertungsmöglichkeiten. In einem zweiten Schritt wurde die gezogene Stichprobe dahin gehend kontrolliert, ob *theoretisch als relevant betrachtete Merkmalsausprägungen* pro Typus in angemessener Anzahl vorhanden waren. War dies nicht der Fall, wurden kriteriengeleitete Ersatzziehungen vorgenommen.

*Typenübergreifende Merkmale*

Aufgrund der Auswertungen zur schriftlichen Befragung sowie der «systematischen Anforderungen an berufsbiographisch orientierte Forschungsansätze in der Lehrerforschung» (Terhart 1995, p. 230) waren das *Geschlecht* sowie die *Patentierungskohorte* als typenübergreifende Merkmale für die Stichprobenziehung wegleitend. Im Sinne einer Fokussierung und Kontrastierung wurden für die Interviewerhebung bestimmte Subtypen miteinbezogen bzw. ausgeschlossen. Auswahlkriterium war die Berücksichtigung möglichst «reiner» Formen des entsprechenden Karrieretypus zur Erhöhung der Trennschärfe zwischen den verschiedenen Karrieretypen. Da die Un-

tersuchung auf Erfahrungen im Zusammenhang mit der Berufsausübung ausgerichtet ist, wurden Personen ohne Erwerbstätigkeit nicht berücksichtigt. Folgende empirische Verteilung konnte nach der Differenzierung<sup>30</sup> realisiert werden (s. Tab. 5-3):

Tabelle 5-3: Verteilung der Typen nach Geschlecht und Kohorten

Karriere-typen	Subtypen	weiblich				männlich				
		K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	
Typus V		5	24	33	66	32	59	32	19	270
Typus W		25	61	33	39	15	17	15	5	210
Typus R		10	66	70	44	2	9	3	1	205
Typus A1	Volksschule	54	65	30	29	43	23	15	7	266
Typus A2	Unterricht und Bildung	41	56	46	38	36	39	31	18	305
Typus A3	Ausserschulische Berufe	7	24	22	22	9	26	16	17	143
Typus N		5	14	33	42	0	10	18	15	137
<b>Total</b>		<b>147</b>	<b>310</b>	<b>267</b>	<b>280</b>	<b>137</b>	<b>183</b>	<b>130</b>	<b>82</b>	<b>1536</b>

Karrieretypen: V = Verbleib, W = Wiedereinstieg, R = Reduktion, A = Ausstieg, N = Nicht-Einstieg  
 Kohorten: K1 (1963-65), K2 (1973-75), K3 (1983-85), K4 (1993-95)

Die Darstellung zeigt, dass sich in einigen Typen eine geschichtete Stichprobe nach Geschlecht und Patentierungskohorte nur bedingt realisieren liess. Dies gilt erstens für den Typus N, wo die beiden jüngeren bzw. die beiden älteren Patentierungskohorten für die Analyse zusammengezogen werden mussten. Zweitens war es beim Typus R nicht möglich, eine Gleichverteilung der Geschlechter und der Patentierungskohorten zu erreichen.

<sup>30</sup> Zur Differenzierung der Vergleichsgruppen: vgl. Herzog et al. (2004, p. 12 f.).

Tabelle 5-4: Typenspezifische Kontrollkriterien zur Stichprobenziehung

Karrieretypen	Typenspezifische Differenzierungskriterien	Ausprägungen	Anzahl pro Ausprägung	Total
Typus V	a) Besuch einer Langzeit- oder Intensivweiterbildung	1 = ja 2 = nein	10	20
	b) Arbeitsort- bzw. Arbeitsstellenwechsel (Mobilität)	1 = keine Wechsel 2 = mit Wechsel	10	20
	Gesamtstichprobe Typus V			<b>40</b>
Typus W	Art des Unterbruchs	1 = Andere Erwerbstätigkeit 2 = Familienarbeit 3 = Aus-/Weiterbildung 4 = Urlaub/Ferien	10	40
	Gesamtstichprobe Typus W			<b>40</b>
Typus R	Aktuelle ergänzende Tätigkeit zum Primarlehrerberuf	1 = Andere Erwerbstätigkeit 2 = Familienarbeit 3 = Aus- und Weiterbildung	5	15
	Gesamtstichprobe Typus R			<b>15</b>
Typus A	a) Aktuelle Erwerbstätigkeit	1 = Volksschule 2 = Unterricht und Bildung 3 = Ausserschulische Berufe	20	60
	b) Fluktuationstypen: Muster der Beweggründe für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf	1 = Private Gründe 2 = Druckmotivation 3 = Zugmotivation 4 = Stellensituation	5	20
	c) Besuch einer Langzeit- oder Intensivweiterbildung	1 = ja 2 = nein	10	20
	Gesamtstichprobe Typus A			<b>60</b>
Typus N	a) Aktuelle Erwerbstätigkeit	1 = Volksschule 2 = Unterricht und Bildung 3 = Ausserschulische Berufe	5	15
	b) Berufsvorstellungen vor Ausbildungsbeginn	1 = längerfristig im PL 2 = vorüberg. im PL 3 = nie in den PL 4 = keine Vorstellung	4	16
	Gesamtstichprobe Typus N			<b>16</b>
<b>Gesamt</b>				<b>171</b>

Karrieretypen: V = Verbleib, W = Wiedereinstieg, R = Reduktion, A = Ausstieg, N = Nicht-Einstieg



### *Typenspezifische Merkmale*

Aufgrund einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit den Vergleichsgruppen wurden typenspezifische Merkmale festgelegt (s. Tab. 5-4). Diese waren im Sinne der Fragestellung der Studie als relevant erachtet worden und sollten in der realisierten Stichprobe in angemessener Fallzahl vorhanden sein. Der Stichprobenplan sah somit eine Interviewerhebung mit 171 Probanden vor.

## **5.4.2 Aufbau des Interviews**

Bei der Planung des Interviews standen die Projektverantwortlichen vor der Herausforderung, die Eigenheiten der individuellen Karriereverläufe zu erfassen und gleichzeitig eine gewisse Standardisierung zu erreichen, welche erlaubt, Vergleiche zu ziehen und die Datenmenge zu handhaben.

Dieser Herausforderung wurde auf der Ebene der Interviewstruktur dadurch begegnet, dass das Interview grob in zwei Bereiche unterteilt wurde. Das gesamte Interview kann der Familie der *Leitfadeninterviews* zugewiesen werden. In einem ersten, weit gehend offenen Teil sollte der individuelle Karriereverlauf rekonstruiert werden. Von der Art der Gesprächsführung her war dieser Teil eher *narrativ* ausgerichtet. Im zweiten, stärker standardisierten Teil standen Themen im Vordergrund, deren Vertiefung aufgrund der theoretischen und empirischen Erkenntnisse der ersten Forschungsphase (Fragebogen) *vorgängig* als relevant erachtet worden waren. In diesem Teil orientierte sich das Interview an den Grundsätzen des *problemzentrierten* Interviewansatzes, wie er von Witzel (2000) beschrieben wird. Das Interview umfasste folgende Themenblöcke:

- Einleitung
- Verlauf der Berufstätigkeit
- Biographische Bewältigungsprozesse
- Bedeutung des Berufes im Lebenszusammenhang
- Bilanz und Ausblick
- Abschlussfrage

### **5.4.2.1 Narrativer Interviewteil**

Nach der Einleitung bildete der «Verlauf der Berufstätigkeit» den ersten inhaltlichen Themenblock des Interviews. Die Technik des narrativen Interviews wurde soweit modifiziert, dass die Erzählsituation einer «stimulierten autobiographischen Selbstthematisierung» (Kelchtermans 1992, p. 256) entsprach. Gemäss Faltermaier dürfte die erzählte Lebensgeschichte in ihrer Gesamtheit «um so weniger Verfälschungs-

tendenzen aufweisen, je enger ein Netz von <Fakten> über die Vergangenheit ausgelegt ist und je mehr der Erzähler zur Darstellung einer konsistenten Lebensgeschichte gezwungen ist» (zit. nach Strehmel 1988, p. 217f.).

Zur Strukturgebung wurden *biographische Verlaufslinien* (s. Kap. 5.4.2.3) sowie die im Fragebogen ausgefüllte Tätigkeitschronologie beigezogen.

#### 5.4.2.2 Problemzentrierter Interviewteil

Der problemzentrierte Interviewteil bestand aus den Hauptbereichen «Biographische Bewältigungsprozesse» und «Bedeutung des Berufes im Lebenszusammenhang». Beim Thema Bewältigung wurde von einer Sequenz beruflicher Beanspruchung im Primarlehrerberuf – beim Typus Nicht-Einstieg im Ausbildungspraktikum – ausgegangen. Nach der Schilderung der Situation sowie der psychischen und physischen Reaktionen wurde auf die Bewältigung und die Beanspruchungsfolgen eingegangen. Abschliessend wurde ein Vergleich mit anderen Sequenzen gezogen und die Entwicklung des Bewältigungsverhaltens bis heute erörtert. In diesen Kontext wurden Entscheidungen im Karriereverlauf – wie der Ausstieg aus dem Lehrerberuf oder der Verbleib – gestellt. Bei der Betrachtung des Berufs im Lebenszusammenhang standen die private Situation und deren Zusammenspiel mit der Berufstätigkeit im Zentrum.

Im letzten inhaltlichen Teil des Interviews wurde Bilanz über die berufliche Tätigkeit gezogen und ein Blick in die persönliche Zukunft geworfen. Zum Abschluss des Interviews hatten die Probanden die Gelegenheit, auf Aspekte ihrer beruflichen Biographie einzugehen, die im Interview nicht zur Sprache gekommen waren.

#### 5.4.2.3 Begleitende Instrumente

Sowohl im narrativen wie im problemzentrierten Interviewteil wurden begleitend verschiedene Instrumente eingesetzt. So kamen zum Auftakt des Interviews *biographische Verlaufslinien* zum Einsatz, anhand derer die Probanden bedeutsame berufliche Ereignisse sowie «Hochs» und «Tiefs» ihres Berufslebens bezeichnen konnten (Eigenentwicklung in Anlehnung an Terhart et al. 1994 sowie Macha & Klinkhammer 1997). Auf die Verlaufslinie wurde im späteren Verlauf des Interviews bei der Schilderung privater Ereignisse zurückgegriffen.

Im Zusammenhang mit den biographischen Bewältigungsprozessen wurden die Befragten gebeten, anhand eines Kurzfragebogens ihre berufliche *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* einzuschätzen (nach Abele, Stief & Andrä 2000). Die *soziale Unterstützung* wurde erhoben, indem die Probanden aus einer Reihe vorgegebener und gegebenenfalls zu ergänzender Personen diejenigen auswählen konnten, von

denen sie sich unterstützt gefühlt hatten. Die Intensität der Unterstützung wurde mittels eines (eigens entwickelten) Schemas mit konzentrischen Vierecken in verschiedenen Grössen erhoben. Je näher eine Person dem Zentrum zugeordnet wurde, als desto stärker wurde die soziale Unterstützung taxiert. Die Intensität wurde mit Punktwerten versehen und von den Interviewenden protokolliert. Sowohl die berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung wie auch die soziale Unterstützung wurden bezogen auf die geschilderte Beanspruchungssequenz und die Veränderungen bis heute erhoben.

Den Befragten des Typus N wurden zehn Karten mit je einem Kenntnis- oder Kompetenzbereich vorgelegt (Eigenentwicklung in Anlehnung an Kassis 1999). Die Probanden hatten bei jedem Kenntnis- oder Kompetenzbereich zu erläutern, ob dieser für ihre heutige Erwerbstätigkeit bedeutsam ist oder nicht.

Der bilanzierende Schlussteil des Interviews enthielt eine schriftliche Liste mit Zielen, die im Laufe eines Lebens angestrebt werden können (vgl. Brandtstädter, Renner & Baltes-Götz 1989). Die Probanden hatten anzugeben, wie wichtig ihnen diese Ziele sind und wie ihre Zufriedenheit im Hinblick auf das Erreichen der Ziele ist.

#### 5.4.2.4 Entwicklung der Leitfäden

Die Entwicklung der Leitfäden für die Interviews fand unter Federführung der Projektverantwortlichen gemeinsam mit den Mitarbeitenden, welche die Interviews durchführten, statt. Die Formulierung der Haupt- und Nachfragen wurde in Arbeitsgruppen erarbeitet, geprüft, diskutiert und optimiert. Bei der schriftsprachlichen Formulierung der Fragen für die Leitfäden wurde bedacht, dass sie bei der Interviewdurchführung in gesprochenem Dialekt gestellt würden. Die Leitfäden wurden den Besonderheiten der verschiedenen Vergleichsgruppen (Karrieretypen) angepasst. Sie sind in der technischen Dokumentation abgedruckt (vgl. Herzog et al. 2005).

#### 5.4.2.5 Pretest

Eine wichtige Rolle bei der Optimierung der Leitfäden spielte der Pretest. Er hatte zum Ziel, die Erhebungsinstrumente in inhaltlicher, sprachlicher und durchführungspraktischer Hinsicht zu erproben und zu optimieren. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass sich die Interviewleitfäden auf die verschiedenen Vergleichsgruppen anwenden lassen. Gleichzeitig boten die Pretest-Interviews eine Übungsgelegenheit für die Projektmitarbeitenden. Insgesamt wurden 13 Pretest-Interviews durchgeführt und zu Schulungszwecken teilweise auf Video aufgezeichnet.

### 5.4.3 Durchführung

Die Durchführung der mündlichen Befragung erstreckte sich über vier Monate von August bis November 2003 und wurde in drei Wellen organisiert. Jeweils auf eine drei- oder vierwöchige Interviewphase folgte ein einwöchiger Unterbruch, welcher zur Bilanzierung der abgeschlossenen und zur Vorbereitung der noch ausstehenden Interviews genutzt wurde. Pro Interviewteam – die Interviews wurden in der Regel von eingespielten Zweierteams durchgeführt – wurden pro Woche bis zu sechs Interviews durchgeführt.

Im Hinblick auf Zeit und Ort der Interviewdurchführung waren die Projektmitarbeitenden um höchstmögliche Flexibilität bemüht: Die Wünsche der Interviewpartner wurden wenn immer möglich berücksichtigt. So fanden Interviews zu allen Tageszeiten und auch am Abend statt, teilweise während der Arbeitszeit der Probanden, teilweise in deren Freizeit.

Frei gewählt werden konnte auch der Durchführungsort. Es wurde angeboten, die zu Interviewenden in ihrer Privatwohnung oder am Arbeitsplatz zu besuchen. Dadurch fanden Interviews über den Kanton Bern hinaus in der ganzen Deutschschweiz statt. Alternativ konnten die Gespräche am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern durchgeführt werden. Das Wahlangebot wurde von den Probanden sehr geschätzt, und die drei Möglichkeiten Privatwohnung, Arbeitsplatz und Institut wurden ungefähr zu gleichen Teilen genutzt.

Die Interviewgespräche wurden elektronisch aufgezeichnet. Dem Interview ging jeweils eine standardisierte Einleitung voraus, in welcher der Bezug zur schriftlichen Befragung hergestellt, die Aufnahme erläutert, die Vertraulichkeit zugesichert und die Funktionen des Leitfadens erklärt wurden. Nach Beginn der Aufnahme wurde das Interview gemäss den Vorgaben des Leitfadens durchgeführt. Den Abschluss bildeten der Dank für das Gespräch und Informationen über das weitere Vorgehen hinsichtlich Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse.

Die Interviews dauerten zwischen rund einer und zweieinhalb Stunden. Die grossen Schwankungen bei der Durchführung lassen sich durch die individuellen Unterschiede in der Länge und Variabilität des beruflichen Verlaufs erklären. Daneben unterschieden sich die Interviewpartner auch hinsichtlich Detailgrad und Prägnanz ihrer Antworten. Die realisierte Stichprobe ist in Tabelle 5-5 dargestellt.

Tabelle 5-5: Realisierte Stichprobe nach Karrieretyp, Geschlecht und Kohorte

Karriere- typen	Subtypen	weiblich				männlich				
		K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4	
Typus V		4	6	5	5	5	5	5	5	40
Typus W		4	7	4	5	5	5	6	4	40
Typus R		2	2	3	3	0	3	2	0	15
Typus A1	Volksschule	3	3	2	3	2	2	3	2	20
Typus A2	Unterricht und Bildung	1	2	3	2	4	2	2	2	18
Typus A3	Ausserschulische Berufe	3	3	2	3	2	3	3	3	22
Typus N		2	2	2	2	0	4	2	2	16
<b>Total</b>		<b>19</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>171</b>

Karrieretypen: V = Verbleib, W = Wiedereinstieg, R = Reduktion, A = Ausstieg, N = Nicht-Einstieg  
 Kohorten: K1 (1963-65), K2 (1973-75), K3 (1983-85), K4 (1993-95)

### 5.4.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Zur Vorbereitung der Datenauswertung wurden sämtliche Interviews transkribiert. Aufgrund der Vielfalt an Daten war es erforderlich, ein massgeschneidertes Auswertungskonzept zu erstellen. Angestrebt wurde ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Offenheit und Theoriegeleitetheit, was sich bereits auf die Gestaltung der Erhebungsinstrumente ausgewirkt hatte, wo sich offene mit geschlossenen Fragen und narrative mit problemzentrierten Interviewteilen ablösten (s. Kap. 5.4.2).

#### 5.4.4.1 Transkription

Die 171 auf elektronischen Datenträgern gespeicherten Interviews wurden vollständig in Textform übertragen. Die Transkriptionen erfolgten softwaregestützt am Computer. Der Transkriptionsfaktor betrug im Durchschnitt 7.2, d. h. ein Interview von beispielsweise 90 Minuten Dauer benötigte zur Transkription rd. 11 Arbeitsstunden.

Für das Vorgehen bei den Transkriptionen bestanden Anweisungen allgemeiner Art, Richtlinien für den Umgang mit Kommentaren und Vermerken sowie Vorgaben zur Integration der begleitenden Instrumente in den Interviewtext. Grundsätzlich wurden die Daten der Interviews wörtlich transkribiert. Die gesprochene Schweizer

Mundart wurde in Schriftdeutsch übertragen. Pausen im Gesprächsfluss wurden mit drei in runde Klammern gesetzten Punkten dargestellt. Kommentare und Bemerkungen der Personen, welche die Abschrift erstellten, wurden in eckige Klammern geschrieben.<sup>31</sup>

Die Abschriften wurden umfassend kontrolliert. Die Projektmitarbeitenden prüften in einem ersten Kontrollschritt die eigenen Interviewtexte auf Einhaltung der formalen und inhaltlichen Transkriptionsregeln. In einem zweiten Schritt wurden 50 Interviews durch die Projektleitung und durch weitere Mitarbeitende gegengelesen; dies entspricht einem überprüften Anteil von 30 Prozent aller 171 Interviews. Die Kontrollarbeit hatte zum Ziel, die Handhabung des Transkriptionssystems innerhalb des Projektteams abzugleichen und den Mitarbeitenden Rückmeldungen zu ihrer Transkriptionsarbeit zu verschaffen. Dies trug wesentlich zur Erhöhung der Sicherheit der Transkribierenden und der Qualität der Abschriften bei.

#### 5.4.4.2 Auswertung des Textmaterials

Basis der Auswertungsarbeiten bildete ein umfassender Katalog von *Forschungsfragen*, welche auf der Hauptfragestellung des Gesamtprojekts gründeten (s. Kap. 3.3). Aus den Konstrukten «Karriereverlauf» und «biographische Verarbeitung» bzw. deren Operationalisierung wurden in der Planungsphase aus der Theoriearbeit sowie eigenen Berufserfahrungen der Projektverantwortlichen verschiedene Teilfragestellungen abgeleitet. Diese lassen sich grob in zwei Themenblöcke unterteilen. Es geht auf der einen Seite um eine umfassende *Beschreibung des beruflichen Karriereverlaufs* der ehemaligen Seminaristen. Der Karriereverlauf soll entlang der Zeitachse durch verschiedene Stationen beruflicher und ausserberuflicher Art beschrieben werden. Eine allen Befragten gemeinsame Station stellt die seminaristische Ausbildung dar, während sich die weiteren Stationen je nach Karriereverlauf unterscheiden. Abgeschlossen wird der Zeitstrahl mit der aktuellen Situation und einem offenen Ende in Richtung allfälliger zukünftiger Stationen.

Auf der anderen Seite werden aus verschiedenen Perspektiven *Erklärungsansätze für die Karriereverläufe* gesucht. Solche Perspektiven sind:

- Aus- und Weiterbildungen
- Berufliche Bewältigungsprozesse
- Berufliche Entscheidungsprozesse
- Bedeutung des Berufs im Lebenszusammenhang
- Bilanz, Ziele und Zukunftsperspektiven.

---

<sup>31</sup> Die detaillierten Transkriptionsregeln finden sich in der technischen Dokumentation (vgl. Herzog et al. 2005, p. 134ff.).

Die Komplexität der Daten verlangte nach Auswertungsmethoden, die der Vielfalt und Vielschichtigkeit der Daten gewachsen waren. Gewählt wurden *inhaltsanalytische Verfahren*, welche strukturierend und kategorienbildend sind. Zur Unterstützung der Auswertungsarbeiten wurde die Software ATLAS/ti eingesetzt.

Das Primat des inhaltsanalytischen Vorgehens erforderte die Bildung eines *Kategoriensystems*. Für dessen Entwicklung wurden aus den durchgeführten 171 Interviews 41 Transkripte (knapp ein Viertel des gesamten Materials) ausgewählt. Die Stichprobenziehung erfolgte nach dem Prinzip der geschichteten Zufallsstichprobe bezogen auf das Merkmal «Karrieretyp» unter Berücksichtigung einer Gleichverteilung von Geschlecht und Patentierungskohorte. Die Interviewtranskripte (samt Begleitmaterialien) wurden auf die Projektmitarbeitenden verteilt. Sie übernahmen für die gesamte Auswertungsphase die «Anwaltschaft» für «ihre» Fälle, was es ermöglichte, dass diese bei den Analyseschritten immer in ihrer Ganzheit mitgedacht werden konnten.

Zu Beginn der Auswertung ging es darum, sich systematisch mit den *Fallgeschichten* auseinanderzusetzen. Dazu wurde das Verfahren der Globalauswertung nach Legewie (1994) übernommen und für die Anwendung im Projekt angepasst. Durch die Globalauswertung konnte ein erster systematischer Überblick über das thematische Spektrum des zu interpretierenden Textes gewonnen werden.

Für die Generierung des Kategoriensystems wurde ein mehrstufiges Vorgehen gewählt. Aus der Fragestellung und den theoretischen Grundlagen wurden zuerst die Hauptkategorien abgeleitet und in einen provisorischen Analyseraster integriert. Textsegmente aus den ausgewählten Interviews wurden sodann den Hauptkategorien als Auswertungseinheiten zugewiesen. In einem nächsten Schritt wurden zu den Hauptkategorien über induktive und deduktive Vorgehensweisen Unterkategorien gebildet. Die Codierarbeiten orientierten sich weit gehend an der «thematisch strukturierenden Inhaltsanalyse» und der «skalierend strukturierenden Inhaltsanalyse» nach Mayring (2003, p. 89ff).

Die Dialektik von Gegenstandsbezug und Theoriesteuerung wurde forschungspraktisch durch eine Rollenteilung im Forschungsteam gestützt. Während die Projektverantwortlichen den theoretischen Bezug der Kategorisierung gewährleisteten, nahmen die Projektmitarbeitenden die Rolle der «Anwälte» der ausgewählten Probanden ein. In den Teamsitzungen wurden jeweils die einzelnen Teile des Kategorienrasters argumentativ ausgehandelt.

Abschliessend galt es, das Kategoriensystem zu bereinigen, nochmals auf die Forschungsfragen zu beziehen und auf seine Funktionalität zu prüfen. Die entscheidende Frage war, inwiefern das erarbeitete Kategoriensystem für die Beantwortung

der gestellten Forschungsfragen taugte. Diese *Rücküberprüfung* wurde auch genutzt, um die Forschungsfragen zu präzisieren.

Für die nächsten Auswertungsschritte wurden weitere 62 Interviews ausgewählt und auf die Coder verteilt. Begleitet wurde die sich über mehrere Monate erstreckende Codierung von Schulungs-, Support- und Kontrollarbeiten. In der letzten Phase der Codierung galt es, die restlichen 48 Interviews zu bearbeiten sowie die 16 Interviews zum Typus Nicht-Einstieg, die von Gobat und Näf (2004) in einem Teilprojekt bearbeitet worden waren, ins Hauptprojekt zu integrieren. Im Grundsatz verliefen die Auswertungsarbeiten in der letzten Phase unter der gleichen Zielsetzung und den gleichen Rahmenbedingungen wie in den vorangegangenen Phasen. Zusätzlich wurden die mit den begleitenden Instrumenten erhobenen Daten elektronisch erfasst und mit Hilfe der Software SPSS deskriptiv- und inferenzstatistisch ausgewertet. Die Ergebnisse konnten für weitere Analysen ins ATLAS/ti eingelesen werden. Abgeschlossen wurde die letzte Phase mit weiteren Doppelcodierungen, die zur Qualitätsprüfung der Auswertungsarbeiten dienen.

## 5.5 Ergänzungsstudie

Ein zentrales Thema der schriftlichen Befragung (erste Projektphase) bildeten die Studien- und Berufswahlmotive, welche die ehemaligen Seminaristen im Rückblick als einflussreich für ihre Entscheidung für das Lehrerseminar nannten. Diskussionen innerhalb der Projektgruppe um die Beständigkeit dieser Studien- und Berufswahlmotive hatten die Frage aufgeworfen, wie sich wohl die Studierenden der tertiären Lehrerbildung zu diesem Thema äussern würden. Es wurde entschieden, im Rahmen des Gesamtprojekts eine Ergänzungsstudie durchzuführen und die Erstsemestrigen der Berner Lehrerbildung nach ihren Studien- und Berufswahlmotiven zu befragen. Die Daten der Ergänzungsstudie konnten zu Beginn des Studienjahres 2004/2005 erhoben werden.

### 5.5.1 Stichprobe

Angestrebt wurde eine Vollerhebung bei allen 550 Studierenden, die im Wintersemester 2004/2005 ihr Studium begonnen und sich für eine Ausbildung für die Stufe Kindergarten/Untere Primarklassen, Obere Primarklassen oder Sekundarstufe I eingeschrieben hatten.

Von den 550 Studierenden konnten zum Zeitpunkt der Befragung 439 (rd. 80% der Zielgruppe) erreicht werden (s. Tab. 5-6). Drei Viertel der Antwortenden waren weiblichen Geschlechts; der Altersdurchschnitt lag bei 22.2 Jahren.



Tabelle 5-6: Realisierte Stichprobe nach Geschlecht und Studiengang

	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>
<b>Geschlecht</b>		
Weiblich	326	74.3
Männlich	113	25.7
<b>Gesamt</b>	<b>439</b>	<b>100.0</b>
<b>Studiengang</b>		
Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe (KGU)	134	30.6
Obere Klassen der Primarstufe (OP)	109	24.8
Sekundarstufe I	196	44.6
<b>Gesamt</b>	<b>439</b>	<b>100.0</b>

**5.5.2 Instrument**

Den Probanden wurde ein achtseitiger Fragebogen vorgelegt (vgl. Brunner et al. 2005). Das Instrument wurde mit Fragen zur Vorbildung und zur gewählten Studienrichtung eröffnet. Danach standen die Studien- und Berufswahlmotive sowie der konkrete Berufswunsch im Vordergrund. Die entsprechenden Fragen wurden analog zur schriftlichen Befragung in der ersten Projektphase formuliert. Zusätzlich wurde im Rahmen einer offenen Frage gefragt, was der Lehrerberuf bieten müsste, damit sich die Probanden längerfristig für ihn entscheiden würden. Abgerundet wurde der Fragebogen mit Angaben zur Person und zum Bildungsstatus der Eltern.

**5.5.3 Durchführung**

Dozierende von Veranstaltungen, in denen die Studierenden im ersten Studienjahr zu erwarten waren, wurden gebeten, ungefähr 20 Minuten ihrer Unterrichtszeit für die Durchführung der schriftlichen Befragung zur Verfügung zu stellen. Eine Projektmitarbeiterin führte die Erhebung vor Ort durch.

#### 5.5.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Antworten der 439 Fragebogen wurden anhand eines Codeplans elektronisch erfasst und softwaregestützt ausgewertet (vgl. Brunner et al. 2005). Die Verknüpfung mit den Ergebnissen der ersten beiden Projektphasen fand insbesondere im Bereich der Studien- und Berufswahlmotive statt (s. Kap. 6.1). Um die Vergleichbarkeit mit den Daten der Hauptstudie zu gewährleisten, wurden für die vorliegende Publikation lediglich die Daten derjenigen Studierenden verwendet, deren Ausbildung auf eine Unterrichtsberechtigung in der Primarschule abzielt ( $n = 243$ ).

## 6 Ausbildung zur Primarlehrperson

In diesem und in den beiden folgenden Kapiteln stellen wir die Ergebnisse unserer Untersuchung vor. Wir beginnen mit der *Ausbildung zur Primarlehrperson*, welche die gemeinsame Erfahrung unserer Probanden darstellt. Für die biographische Verortung der Ausbildung interessieren uns die Hintergründe, die zur Wahl des Lehrerberufs geführt haben, der Nutzen der Ausbildung und das Weiterbildungsverhalten der ausgebildeten Primarlehrkräfte. Mit den *Karrierewegen*, welche die Absolventen der seminaristischen Lehrerbildung eingeschlagen haben, werden wir uns im Kapitel 7 befassen. Eingeleitet durch eine Analyse der biographischen Verlaufslinien, die das Wohlbefinden entlang der beruflichen Karriere erfassen, werden die Bedingungen der unterschiedlichen Berufsverläufe präsentiert. Unser Augenmerk wird sich auch auf ausserberufliche Ereignisse und ihre berufsbiographische Bedeutung richten. Im Kapitel 8 werden wir darstellen, in welcher Situation wir die ehemaligen Seminaristen zum *Zeitpunkt der Untersuchung* angetroffen haben. Dabei wird es um ihre aktuelle Berufstätigkeit, ihre persönliche Situation, die Bilanzierung der beruflichen Karriere und ihre Zukunftsperspektiven gehen.

Da wir bei unserer Studie *unterschiedliche* methodische Zugänge genutzt haben (s. Kap. 5), wird es im Folgenden auch darum gehen, die Voraussetzungen und Besonderheiten der verschiedenen Zugangsweisen zu vergegenwärtigen. Angaben zu den Stichproben, Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren wird deshalb besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In der Darstellung unserer Daten werden wir *vergleichend* vorgehen und neben den Hauptergebnissen Unterschiede zwischen den Patentierungskohorten, den Geschlechtern und den Karrieretypen herausarbeiten. Weitere Differenzierungen ergeben sich aus den einzelnen Themenbereichen.

Was unser erstes Thema, die *Ausbildung zur Primarlehrperson*, anbelangt, sind wir folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Was hat unsere Probanden bewogen, die Ausbildung zur Primarlehrperson zu wählen? Welche Einflüsse auf die Studien- und Berufswahl lassen sich erkennen?
- Welchen Nutzen schreiben die ehemaligen Seminaristen ihrer Ausbildung aus heutiger Sicht zu?
- Welche Weiterbildungen haben sie nach Abschluss ihrer Ausbildung besucht und welchen Nutzen messen sie ihren Zusatzqualifikationen bei?

Die folgenden Ausführungen gliedern sich entsprechend den drei Fragekomplexen in einen Teil zur Studien- und Berufswahl (s. Kap. 6.1), einen Teil zum Nutzen der

seminaristischen Ausbildung (s. Kap. 6.2) und einen Teil zu den Weiterbildungen und deren Bedeutung im Karriereverlauf (s. Kap. 6.3).

## 6.1 Lehrer werden: Hintergründe zur Studien- und Berufswahl

Die Analysen zur Studien- und Berufswahl basieren auf *Fragebogendaten* der 1873 Absolventen der seminaristischen Lehrerbildung. Diese werden ergänzt durch Fragebogendaten von 243 Absolventen der neuen, tertiären Ausbildung zur Primarlehrperson, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Oktober 2004) eben mit ihrem ersten Ausbildungsjahr begonnen haben (s. Kap. 5.5).<sup>32</sup> Diese zusätzliche Stichprobe unterscheidet sich von derjenigen der Hauptuntersuchung im Umstand, dass sie auch Personen beinhaltet, die ihr Studium möglicherweise *nicht* abschliessen werden. Dies gilt es bei der Interpretation von allfälligen Unterschieden zwischen den Kohorten zu berücksichtigen.

Die Datengrundlage bezieht sich insgesamt auf Antworten von 2116 Personen. Die hohe Fallzahl kann bei der Anwendung von inferenzstatistischen Verfahren (Vergleich zwischen Geschlechtern, Kohorten und Karrieretypen) dazu führen, dass die Angaben zur statistischen Signifikanz wenig aussagekräftig werden. Deshalb wurden alle Auswertungen an zwei zufällig gezogenen Teilstichproben (jeweils 45% der Gesamtstichprobe,  $n = 1046$ ) validiert. Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe konnten weit gehend repliziert werden. Bei fehlender Übereinstimmung wurden Unterschiede nur dann interpretiert, wenn sie mindestens auf dem 1%-Niveau signifikant waren.

Die Hintergründe zur Studien- und Berufswahl werden in den folgenden Ausführungen anhand der Ergebnisse zu den Studien- und Berufswahlmotiven (s. Kap. 6.1.1), den Einflüssen auf die Studien- und Berufswahl (s. Kap. 6.1.2), zum Lehrerberuf als Familientradition (s. Kap. 6.1.3) und zu den Vorstellungen über den Verbleib im Lehrerberuf (s. Kap. 6.1.4) dargestellt und abschliessend zusammengeführt (s. Kap. 6.1.5).

---

<sup>32</sup> Wir bezeichnen diese Gruppe als «Kohorte TLB» (Tertiäre Lehrerbildung). In die Analyse einbezogen wurden nur die Studienrichtungen «Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe» und «Obere Klassen der Primarstufe» (s. Tab. 5-6).

### 6.1.1 Studien- und Berufswahlmotive

Auf der Grundlage eines Instruments von Brühwiler und Spychiger (1997), das um Items aus Studien von Tanner (1993), Terhart et al. (1994) und Fock, Glumpler, Hochfeld & Weber-Klaus (2001) ergänzt wurde, sind den Probanden bei der schriftlichen Befragung zwei Skalen zu Studien- und Berufswahlmotiven vorgelegt worden, die insgesamt 21 Items sowie zwei offene Antwortmöglichkeiten enthalten. Die Einschätzungen der Personen des Hauptprojekts sowie der Ergänzungsstudie wurden einer Faktorenanalyse unterworfen, die zu fünf Faktoren führte (s. Tab. 6-1). Den grössten Stellenwert nimmt die «*Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson*» ein (F1). Die «*Freude an Kindern und Jugendlichen*» und die «*Zusammenarbeit mit anderen Menschen*» erweisen sich über alle Aussagen hinweg als die gewichtigsten Motive.

Die zweithöchste Wertung kommt den «*Ausbildungsinhalten*» (F5) zu. Eine gute Allgemein- und Fachausbildung sowie das Interesse an Unterrichtsfächern werden als bedeutsame Gründe erachtet. Die «*musisch-kreative Verwirklichung*» (F3) steht für die gesamte Stichprobe an dritter Stelle. Wenig Bedeutung für die Studien- und Berufswahl werden der «*Ausbildung als Sprungbrett*» (F4), das heisst der Primarlehrerausbildung als Zugang zu Zweitausbildungen und Weiterbildungen, und den «*Arbeitsbedingungen im Primarlehrerberuf*» (Lohn, Ferien, gesellschaftlicher Status) (F2) zugeschrieben.

#### 6.1.1.1 Geschlechterunterschiede bei den Studien- und Berufswahlmotiven

Das Ergebnis einer multivariaten, einfaktorischen Varianzanalyse zeigt, dass die fünf Motivkategorien von Frauen und Männern in der Reihenfolge gleich gewichtet werden (s. Abb. 6-1). Statistisch relevante Unterschiede ergeben sich bei einzelnen Dimensionen im Ausmass der Zustimmung. So stehen für Frauen überzufällig stärker die «*Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson*», die «*Ausbildungsinhalte*» sowie vor allem die «*musisch-kreative Verwirklichung*» im Vordergrund. Männer hingegen gewichten die «*Arbeitsbedingungen im Primarlehrerberuf*» stärker. Keine Geschlechterunterschiede sind bei der «*Ausbildung als Sprungbrett*» ersichtlich.

Um die Analyse der Geschlechterunterschiede zu vertiefen, betrachten wir die Ergebnisse zu den Studien- und Berufsmotiven auf der Ebene der *Einzelitems*. Zur Gewichtung der Vielzahl von Gründen hatten die Befragten die für sie *einflussstärksten drei Motive* auszuwählen. Wie Tabelle 6-2 zeigt, stehen bei Männern und Frauen die gleichen Motive auf den vorderen fünf Rängen. «*Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*», «*Zusammenarbeit mit anderen Menschen*», «*Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit*» sowie «*Abwechslungsreichtum der Auf-*

Tabelle 6-1: Studien- und Berufswahlmotive

Items ( $R^2 = .62$ ; $n = 2025$ )	n	M	SD	$h^2$	F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1: Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson (<math>\alpha = .69</math>)</b>	2105	3.37	.50						
Freude an Kindern und Jugendlichen	2086	3.58	.68	.56	<b>.73</b>			-.14	
Zusammenarbeit mit anderen Menschen	2086	3.45	.72	.58	<b>.72</b>	-.11		.23	
Lernprozesse in Gang setzen und begleiten	2086	3.06	.85	.51	<b>.67</b>				.23
Abwechslungsreichtum der Aufgaben	2086	3.39	.76	.48	<b>.61</b>	.24		-.10	.20
Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit	2086	3.39	.73	.44	<b>.51</b>	.40	.13		
<b>F2: Arbeitsbedingungen im Primarlehrerberuf (<math>\alpha = .68</math>)</b>	2108	2.13	.63						
Guter Lohn	2097	2.19	.78	.72		<b>.83</b>		.16	
Ferien	2097	2.16	.83	.69		<b>.82</b>			
Guter gesellschaftlicher Status	2097	2.03	.79	.49		<b>.58</b>	-.12		.36
<b>F3: Musisch-kreative Verwirklichung (<math>\alpha = .88</math>)</b>	2108	3.09	.84						
Interesse für musisch-kreative Ausbildung	2080	3.08	.91	.89			<b>.94</b>		
Musisch-kreative Tätigkeiten im Lehrerberuf	2080	3.10	.87	.87	.12		<b>.93</b>		
<b>F4: Ausbildung als Sprungbrett (<math>\alpha = .71</math>)</b>	2109	2.52	.85						
Zugang zu weiteren Ausbildungen	2076	2.38	1.03	.77				<b>.87</b>	
Gute Weiterbildungsmöglichkeiten	2076	2.68	.90	.73		.21		<b>.81</b>	.17
<b>F5: Ausbildungsinhalte (<math>\alpha = .50</math>)</b>	2090	3.26	.53						
Gute Allgemeinbildung	2067	3.34	.74	.64	-.15		.12	.26	<b>.73</b>
Gute Fachausbildung	2067	3.24	.79	.52	.30				<b>.64</b>
Interesse an Unterrichtsfächern	2067	3.21	.71	.47	.26			-.13	<b>.61</b>
<b>Weitere Items: Ausgeschlossen</b>									
Kürzeste Möglichkeit, Beruf zu erwerben	2075	1.43	.76						
Prüfung für andere Ausbildung nicht geschafft	2078	1.11	.46						
Nicht für einen Beruf entscheiden können	2082	1.67	.95						
Möglichkeit, weiter in die Schule zu gehen	2048	2.62	1.05						
Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft	2100	2.51	.91						
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	2098	2.25	1.08						

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu  
 KMO = .67, Bartlett-Test auf Sphärizität = .000

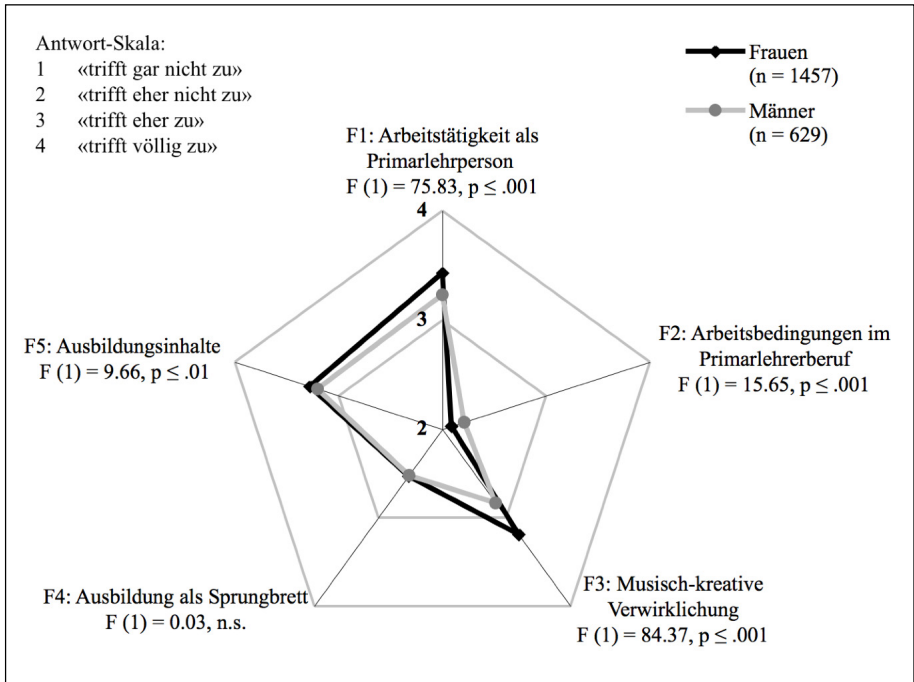


Abbildung 6-1: Studien- und Berufswahlmotive nach Geschlecht

gaben» erhalten eine starke Gewichtung und unterstreichen die Bedeutung der Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson für die Studien- und Berufswahl. Auch die «Allgemeinbildung» steht in der Wertung weit oben.

Geschlechterunterschiede sind kaum zu erkennen. Auffallend ist allerdings die Dominanz des Motivs «Freude an Kindern und Jugendlichen» bei den Frauen, während von den Männern die einzelnen Aspekte ausgewogener gewichtet werden. Die Möglichkeit, in kurzer Zeit einen Beruf zu erlernen, die Tatsache, eine Aufnahmeprüfung an einer anderen Schule nicht bestanden zu haben, und der Lohn als künftige Primarlehrperson spielen bei beiden Geschlechtern praktisch keine Rolle als Berufswahlmotive.

Tabelle 6-2: Gewichtung der Studien- und Berufswahlmotive nach Geschlecht

	<b>Bedeutsame Gründe (die ersten fünf Plätze)</b>	<b>Wenig bedeutsame Gründe (die letzten drei Plätze)</b>
<b>Frauen</b> (n = 1462)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freude an Kindern und Jugendlichen (56%)</li> <li>• Zusammenarbeit mit anderen Menschen (28%)</li> <li>• Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit (27%)</li> <li>• Abwechslungsreichtum der Aufgaben (23%)</li> <li>• Gute Allgemeinbildung (23%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guter gesellschaftlicher Status (1%)</li> <li>• Guter Lohn (1%)</li> <li>• Prüfung für andere Ausbildung nicht geschafft (1%)</li> </ul>
<b>Männer</b> (n = 632)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freude an Kindern und Jugendlichen (33%)</li> <li>• Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit (32%)</li> <li>• Gute Allgemeinbildung (32%)</li> <li>• Zusammenarbeit mit anderen Menschen (28%)</li> <li>• Abwechslungsreichtum der Aufgaben (21%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guter Lohn (2%)</li> <li>• Kürzeste Möglichkeit, einen Beruf zu erwerben (2%)</li> <li>• Prüfung für andere Ausbildung nicht geschafft (1%)</li> </ul>

Mehrfachnennungen möglich

### 6.1.1.2 Kohortenunterschiede bei den Studien- und Berufswahlmotiven

Unterscheiden sich die vier Patentierungskohorten der seminaristischen Lehrerbildung bezüglich der Studien- und Berufswahlmotive? Lassen sich Unterschiede zu den Motiven von Studierenden der tertiären Lehrerbildung erkennen? Diesen Fragen wollen wir im Folgenden nachgehen.

«Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson», «Ausbildungsinhalte», «mühsame musisch-kreative Verwirklichung», «Ausbildung als Sprungbrett» und «Arbeitsbedingungen im Primarlehrerberuf» – diese Reihenfolge von Motiven für die Wahl der Primarlehrerausbildung bzw. des Primarlehrerberufs bleibt über alle Kohorten hinweg und auch im Vergleich zum ersten Jahrgang der neuen Lehrerbildung weitgehend konstant (s. Abb. 6-2).

Obwohl die Mittelwerte kaum differieren, ergeben sich doch einige interessante Unterschiede bezüglich einzelner Motivfaktoren. Die Kohorte der *tertiären Lehrerbildung* unterscheidet sich in zwei der fünf Faktoren bemerkenswert von den anderen Kohorten. Mit einem Mittelwert von 3.66 (SD = .29) schätzen Absolventen der neuen Lehrerbildung erstens die «*Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson*» (F1) besonders hoch und vor allem höher ein als alle anderen Kohorten. Zweitens liegt ihre



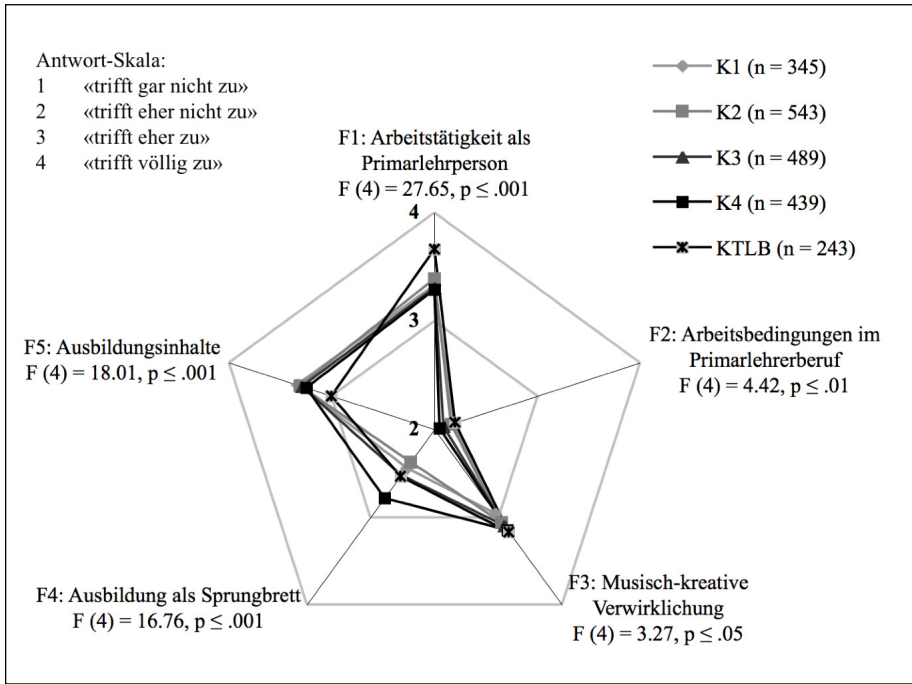


Abbildung 6-2: Studien- und Berufswahlmotive nach Kohorte

Einschätzung der Bedeutsamkeit der «Ausbildungsinhalte» (F5) mit einem Mittelwert von 3.00 (SD = .50) signifikant tiefer als bei den anderen Kohorten. Ob wir es dabei mit einem Kohorten- oder Erinnerungseffekt zu tun haben, lässt sich nicht eindeutig entscheiden. Zu beachten ist, dass unsere Zusatzstichprobe aus Erstsemestrigen der neuen Lehrerbildung besteht, die noch keinen Berufsfeldkontakt hatten. Was die Ausbildungsinhalte anbelangt, so werden wir im Folgenden dahin gehend argumentieren, dass es sich dabei um einen Kohorteneffekt handelt.

In dreifacher Weise grenzt sich Kohorte 4 von den anderen Kohorten ab. Erstens gewichtet die jüngste Patentierungsgruppe der seminaristischen Ausbildung die «Arbeitsbedingungen im Primarlehrerberuf» (F2) am tiefsten (M = 2.05, SD = .63) und überzufällig tiefer als Kohorte 1. Zweitens setzt sie sich bezüglich der «Ausbildung als Sprungbrett» (F4) von allen anderen Kohorten ab: Personen, die zwischen 1993 und 1995 patentiert wurden, messen dem Umstand, dass ihnen die Primarlehrerausbildung Zugang zu weiteren Ausbildungen und gute Weiterbildungsmöglichkeiten bietet, bemerkenswert grosse Bedeutung bei (M = 2.78, SD = .86). Drittens weisen die Probanden dieser Vergleichsgruppe besonders hohe Werte bei der «mu-

*sisch-kreativen Verwirklichung»* (F3) auf ( $M = 3.15$ ,  $SD = .85$ ), was vor allem im Vergleich mit Kohorte 1 auffällt ( $M = 2.96$ ,  $SD = .89$ ).

Die Unterschiede zwischen den Kohorten wurden auch auf *Interaktionen* mit dem Geschlecht getestet. Die dargestellten Geschlechtereffekte (s. Kap. 6.1.1.1) bleiben aber bezüglich aller Faktoren über alle Kohorten hinweg konstant.

Auf der Ebene der *Einzelitems* ist auch im Vergleich der Kohorten die *«Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen»* das stärkste Motiv für die Aufnahme einer Ausbildung zur Primarlehrperson. In den ersten fünf Rängen erscheinen zudem die *«Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit»*, die *«Zusammenarbeit mit anderen Menschen»*, der *«Abwechslungsreichtum der Aufgaben»* und die *«musisch-kreative Verwirklichung»*. Offensichtlich handelt es sich dabei nicht nur im Geschlechter-, sondern auch im Kohortenvergleich um äusserst stabile Berufswahlmotive, was von anderen Studien weit gehend bestätigt wird (vgl. Brühwiler & Spychiger 1997; Terhart et al. 1994). Ein Unterschied zeigt sich bei der *«Allgemeinbildung»*, die für die vier Kohorten der seminaristischen Ausbildung von besonders grosser Bedeutung ist (zwischen 26% und 29% Zustimmung), während sie für die Wahl der tertiären Lehrerbildung kaum relevant zu sein scheint. Denn lediglich 14 Personen (6%) zählen sie als wichtigen Faktor auf. Das Ergebnis wird insofern nicht erstaunen, als die Reform der Lehrerbildung unter anderem auch damit begründet wurde, dass mit einer Ausbildung auf Tertiärstufe das gymnasiale Niveau an Allgemeinbildung vorausgesetzt werden kann. Es liegt daher nahe, auch die zuvor erwähnte Differenz bei den Ausbildungsinhalten als Kohorteneffekt zu deuten.

### 6.1.1.3 Studien- und Berufswahlmotive und Karriereverlauf

Zum Abschluss unserer Analyse der Studien- und Berufswahlmotive stellt sich die Frage nach Unterschieden zwischen den fünf *Karrieretypen*. Wie Abbildung 6-3 zum Ausdruck bringt, gleicht sich die Reihenfolge der Motivkategorien bei allen Karrieretypen.

Zwei bemerkenswerte Befunde sind jedoch in Bezug auf einzelne Dimensionen hervorzuheben. In beiden Fällen unterscheiden sich Personen, die *nicht* in den Primarlehrerberuf eingestiegen sind (Typus N), von den anderen Gruppen. Mit einem Mittelwert von 3.19 ( $SD = .59$ ) ist die Einschätzung der *«Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson»* (F1) als Motiv für die Studienwahl zwar auch bei dieser Gruppe relativ hoch, aber überzufällig tiefer als bei allen anderen Kohorten. Andererseits weist Typus N der *«Ausbildung als Sprungbrett»* (F4) einen besonders hohen Stellenwert zu ( $M = 2.92$ ,  $SD = .84$ ) und gewichtet diesen Aspekt stärker als die anderen

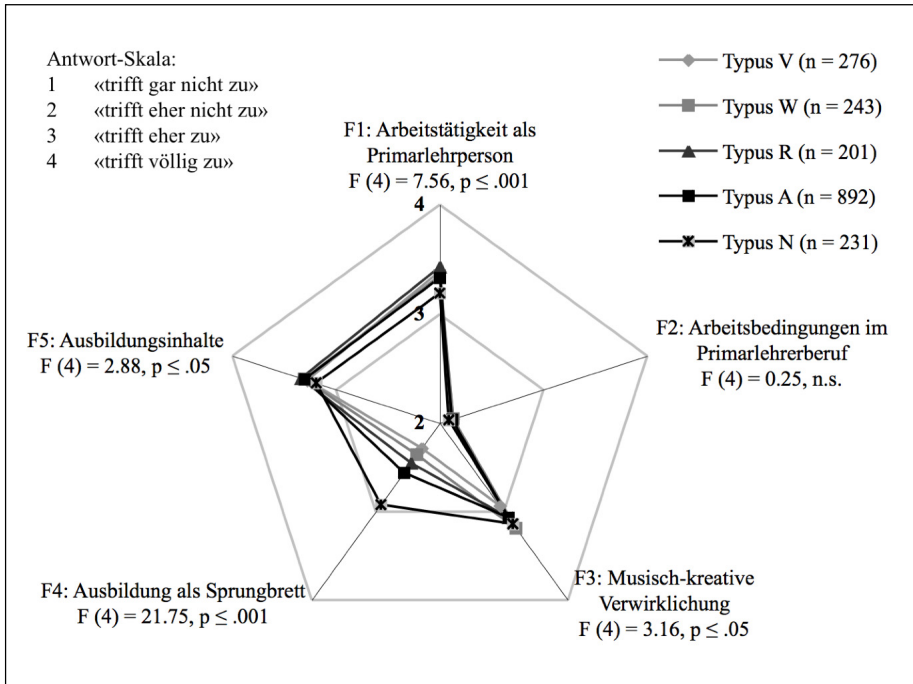


Abbildung 6-3: Studien- und Berufswahlmotive nach Karrieretyp

Karrieretypen. Auch der Typus Ausstieg zeichnet sich bei dieser Motivkategorie durch einen relativ hohen Wert aus ( $M = 2.56$ ,  $SD = .88$ ) und unterscheidet sich signifikant von den Typen Verbleib und Wiedereinstieg. Offensichtlich lassen sich bereits bei den Studien- und Berufswahlmotive *vor* Ausbildungsbeginn gewisse Tendenzen hinsichtlich biographischer Entscheidungen *nach* Abschluss der Ausbildung erkennen. Dies gilt unseres Erachtens auch dann, wenn in Rechnung gestellt wird, dass die Probanden aufgrund der retrospektiven Erhebung der Daten ihre Aussagen in gewisser Weise auf ihre aktuelle Situation abgestimmt haben könnten.

### 6.1.2 Einflüsse auf Studien- und Berufswahl

Im Rahmen der beiden Fragebogenerhebungen wurden die Probanden der Hauptstudie und der Ergänzungsstudie auch danach gefragt, wodurch sie bei ihrer Ausbildungswahl beeinflusst wurden. Drei vorformulierte Aussagen galt es auf einer Skala von 1 («trifft gar nicht zu») bis 4 («trifft völlig zu») einzuschätzen. Wie Abbildung

6-4 zur Darstellung bringt, stimmten 1426 der 2106 antwortenden Personen (68%) der Aussage zu, wonach *wichtige Personen* (Eltern, Verwandte, ältere Kollegen, Berufsberater, Lehrpersonen etc.) ihre Berufswahlentscheidung massgeblich geprägt hätten.

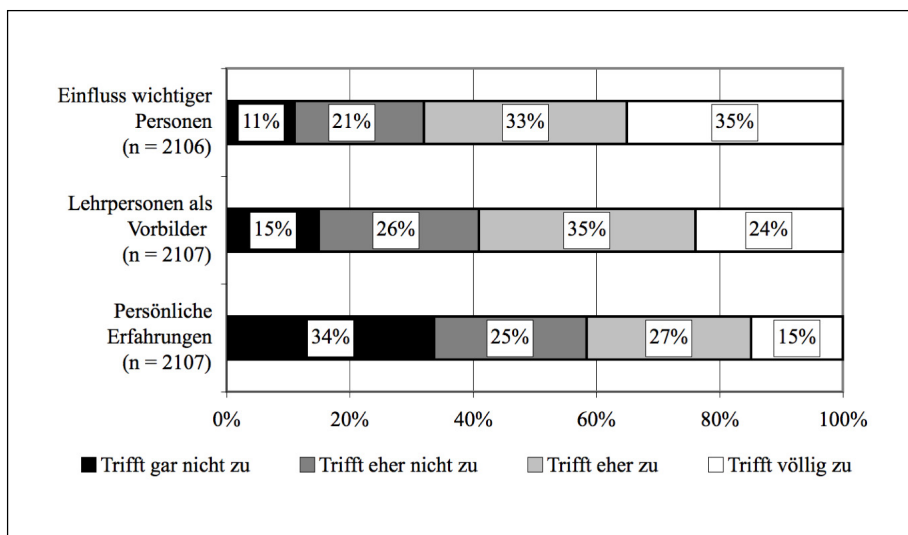


Abbildung 6-4: Einflussfaktoren auf die Studienwahl

1247 Personen gaben an, dass ihnen Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit *Vorbild* waren (59%). 42 Prozent brachten zum Ausdruck, dass *persönliche Erfahrungen*, die sie zum Beispiel in der Jugendarbeit sammeln konnten, ihr Interesse am Lehrerberuf geweckt hätten (n = 873).

Bei zwei der drei Einflussfaktoren ergeben sich Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* (s. Tab. 6-3). Während Männer den Einfluss von Bezugspersonen stärker gewichteten als Frauen, bezeichnen Frauen Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit vermehrt als Vorbilder.

In Bezug auf zwei Einflussfaktoren ist über die *Kohorten* hinweg eine deutliche Abnahme der Einflusstärke festzustellen. Erstens nimmt der *Einfluss wichtiger Personen* von der ältesten zur jüngsten Kohorte hin ab. Der oben genannte Geschlechtereffekt – Männer gewichteten den Einfluss wichtiger Personen stärker als Frauen – bleibt jedoch über die Jahrgänge konstant. Zweitens nimmt auch die Stärke des Einflussfaktors *Lehrpersonen als Vorbilder* über die Kohorten hinweg ab. Auch hier bleibt die Geschlechterdifferenz erhalten, d.h. Frauen gewichteten diesen Faktor in allen Kohorten stärker als Männer.

Tabelle 6-3: Einflussfaktoren auf Studienwahl nach Geschlecht und Kohorte

	Einfluss wichtiger Personen			Lehrpersonen als Vorbilder			Persönliche Erfahrungen		
	w	m	Total	w	m	Total	w	m	Total
Kohorte 1 (n = 352)	3.14 (.98)	3.34 (.91)	3.22 (.96)	3.09 (.99)	2.85 (.95)	2.99 (.98)	1.86 (.97)	1.72 (.91)	1.80 (.95)
Kohorte 2 (n = 550)	2.95 (1.05)	3.16 (.90)	3.02 (1.00)	3.01 (.94)	2.69 (.98)	2.90 (.97)	1.99 (1.01)	2.25 (1.07)	2.08 (1.04)
Kohorte 3 (n = 491)	2.93 (1.03)	3.22 (.85)	3.02 (.98)	2.75 (.99)	2.52 (.96)	2.68 (.98)	2.15 (1.01)	2.20 (.96)	2.16 (1.03)
Kohorte 4 (n = 465)	2.80 (.92)	2.82 (1.00)	2.81 (.94)	2.49 (.99)	2.34 (.95)	2.45 (.98)	2.31 (1.05)	2.22 (1.03)	2.29 (1.05)
Kohorte TLB (n = 241)	2.26 (.87)	2.29 (.89)	2.26 (.87)	2.17 (.90)	2.14 (.85)	2.17 (.89)	3.15 (.82)	2.83 (1.12)	3.10 (.87)
Gesamt (n = 2099)	2.84 (1.01)	3.10 (.94)	2.92 (1.00)	2.72 (1.01)	2.60 (.98)	2.68 (1.00)	2.25 (1.08)	2.14 (1.07)	2.22 (1.07)
	<b>F-Wert</b>	<b>p</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F-Wert</b>	<b>p</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F-Wert</b>	<b>p</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
Geschlecht (df = 1)	7.96	≤ .01		13.23	≤ .001		.837	n.s.	
Kohorten (df = 4)	26.99	≤ .001		27.31	≤ .001		33.34	≤ .001	
G*K (df = 4)	1.19	n.s.	.08	.73	n.s.	.08	3.39	≤ .01	.11

Skala: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu  
Kennzahlen beziehen sich auf Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern).

Gegensinnig zu den beiden eben erwähnten Trends verläuft das Muster im Kohortenvergleich bei den *persönlichen Erfahrungen*. Absolventen der neuen Lehrerbildung stimmen diesem Faktor deutlich stärker zu als alle anderen Kohorten. Die älteste Kohorte weist zudem überzufällig tiefere Werte als die übrigen Kohorten auf. Auch in diesem Ergebnis spiegelt sich – wie bei den Ausbildungsinhalten (s. Kap. 6.1.1.2) – das höhere Alter der Studierenden der neuen Lehrerbildung. Denn während in den Kohorten der seminaristischen Lehrerbildung in einem Alter ins Seminar eingetreten werden musste, in welchem man noch über keine Erfahrungen mit pädagogischen Tätigkeiten verfügte, ist genau dies bei den Studierenden der tertiären Lehrerbildung möglich, da sie sich erst als junge Erwachsene für den Lehrerberuf entscheiden müssen. Das aber heisst, dass die *Selbstbestimmung* in der Studien- und

Berufswahl von angehenden Lehrpersonen zugenommen hat und durch die Ausbildungsstruktur der neuen Lehrerbildung zusätzlich unterstützt wird.

### 6.1.3 «Wir sind eine Lehrerdynastie»: Lehrertradition in der Familie

Der Frage, ob der Lehrerberuf eine «Tradition» innerhalb der Familie darstellt, ist in der Hauptstudie ausführlich nachgegangen worden ( $n = 1873$ ). Die Auswertung der Angaben zeigt, dass 75 Prozent der Befragten mindestens eine Person in ihrer Familie haben, die auch im Lehrerberuf tätig ist. Ob Mutter (18%), Vater (18%), Tante oder Onkel (7%), Grosseltern (7%), Urgrosseltern (1%), Geschwister (38%), Partner (34%) oder eigene Kinder (10%) – der Lehrerberuf scheint bei gewissen Probanden von genealogischer Bedeutung zu sein. Folgender Interviewauszug mag dies illustrieren:

Meine beiden Eltern waren Lehrer und mit der Frau [Ehefrau des Probanden] bin ich seit 1978 zusammen. Ihr Vater war Lehrer und dann, wenn man noch weiter zurückgeht, dann war der Vater auch Lehrer und die Tante und die Grossmutter und so weiter. Das waren alles Lehrer. Dann ist mein Bruder Lehrer, meine Schwestern sind Lehrerinnen, beziehungsweise eine ist Heilpädagogin. Ich habe reihenweise Onkel, die Lehrer sind. Wir sind eine Lehrerdynastie, wenn man so will. Und für mich war das selbstverständlich, dass ich Lehrer werde. [...] Bei uns war das so klar, dass ich dachte: Was soll ich dann sonst machen? (ID 3171, 502-515; männlich, 1974 patentiert; Typus R).

Im Kontext unserer Auswertungen interessiert, welchen *Einfluss* die grosse Präsenz des Lehrerberufs im familiären Umfeld auf die Studien- und Berufswahlentscheidung hat. Dazu wurde eine entsprechende Frage der Haupt- und Ergänzungsstudie ( $n = 2116$ ) dichotomisiert. Personen, welche die Aussage «Der Lehrerberuf hat in meiner Familie Tradition» mit «trifft gar nicht zu» explizit verneinten, bildeten die erste Gruppe ( $n = 1268$ , 60%). Probanden, die dieser Aussage mit «trifft eher nicht zu» bis «trifft völlig zu» zustimmten, wurden einer zweiten Gruppe zugeteilt ( $n = 841$ , 40%). Die Lehrertradition ist bei Kohorte 1 und Kohorte 3 verhältnismässig gering ausgeprägt, während sie bei Kohorte 2 und Kohorte 4 sowie bei der Kohorte «Tertiäre Lehrerbildung» übervertreten ist ( $\text{Chi}^2 [4, 2109] = 18.01, p \leq .01$ ). Es ist somit keine lineare Zu- oder Abnahme über die *Kohorten* hinweg zu erkennen. Zwischen den *Geschlechtern* bestehen keine überzufälligen Unterschiede ( $\text{Chi}^2 [1, 2109] = 1.84, \text{n.s.}$ ). Weitere, nach den beiden Gruppen getrennt vollzogene Auswertungen führen zu folgenden Ergebnissen.

Probanden mit Lehrerberuf als Familientradition gewichteten die «Rahmenbedingungen im Primarlehrerberuf» ( $F[1] = 11.35, p \leq .01$ ), die «musisch-kreative Verwirklichung» ( $F [1] = 23.11, p \leq .001$ ) sowie die «Ausbildung als Sprungbrett» ( $F[1] = 9.75, p \leq .01$ ) überzufällig stärker als Probanden ohne Lehrertradition. Be-

züglich der «Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf» sowie den «Ausbildungsinhalten» – zwei weitere Faktoren der *Studien-* und *Berufswahlmotive* (s. Kap. 6.1.1.) – unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht.

Probanden, bei denen der Lehrerberuf eine Familientradition bildet, nehmen einen deutlich grösseren *Einfluss* wichtiger Personen ( $T[2103] = -8.76, p \leq .001$ ) sowie persönlicher Erfahrungen ( $T[2104] = -2.96, p \leq .01$ ) auf die Berufswahl wahr. Die Vorbildfunktion der eigenen Lehrpersonen hingegen spielt für Probanden ohne Lehrertradition in der Familie eine wichtigere Rolle (s. Kap. 6.1.2).

Lehrer in der eigenen Familie scheinen, so lassen sich die Ergebnisse zusammenführen, einen gewichtigen Einfluss auf die Wahl der *Lehrerausbildung* zu haben. Dieser Einfluss ist jedoch wenig nachhaltig und führt nicht bis zu einer längerfristigen Perspektive im *Lehrerberuf*. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass Personen mit Lehrertradition bei den Karrieretypen Verbleib und Reduktion unter sowie beim Typus Nicht-Einstieg übervertreten sind ( $\chi^2 [4, 1866] = 17.63, p \leq .01$ ). Der Anteil von Personen mit Lehrertradition in der Familie ist bei Nicht-Einsteigern mit 49 Prozent deutlich höher als bei Berufstreuen mit 33 Prozent. Insgesamt scheint die Tatsache, dass bereits andere Familienmitglieder als Lehrpersonen ausgebildet wurden, eher die Ausbildungswahl zu kanalisieren als die Berufsausübung zu beeinflussen. Deutlich wird damit, dass die Entscheidung für die Aufnahme einer *Ausbildung* zur Primarlehrperson nicht gleichgesetzt werden kann mit der Entscheidung für die *Ausübung* des Lehrerberufs. Wobei im Moment offen bleiben muss, ob dies ein Spezifikum der seminaristischen Lehrerbildung war, oder ob wir im Falle der tertiären Lehrerbildung vom gleichen Muster ausgehen müssen.

#### 6.1.4 Vorstellungen zum Verbleib im Primarlehrerberuf

Um der zuletzt genannten Problematik nachzugehen, wurden zur Abklärung der Beweggründe der Berufswahl auch die *Berufsvorstellungen* der Probanden vor Eintritt in die Lehrerausbildung erhoben. 56 Prozent der Absolventen der seminaristischen und der tertiären Ausbildung beabsichtigten, *längerfristig* in den Primarlehrerberuf einzusteigen ( $n = 1188$ ).<sup>33</sup> 15 Prozent sahen ihre berufliche Zukunft nur *vorübergehend* im erlernten Beruf ( $n = 323$ ). 66 Befragte (3%) wollten zwar die Ausbildung zur Primarlehrperson abschliessen, jedoch *nie* als Lehrperson auf der

---

<sup>33</sup> Hier und im Folgenden ist auf die Zeitform zu achten: Bei den Kohorten der seminaristischen Lehrerbildung liegen die Berufsvorstellungen tatsächlich in der Vergangenheit, bei der Kohorte der tertiären Lehrerbildung jedoch in der Gegenwart, denn zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten die Probanden der Ergänzungsstudie ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen.

Primarstufe arbeiten. 25 Prozent hatten schliesslich *keine Vorstellungen* über den Verbleib im Lehrerberuf ( $n = 532$ ).

Von besonderem Interesse bezüglich der Berufsvorstellungen sind die *Kohortenunterschiede* ( $\chi^2 [12, 2109] = 116.12, p \leq .001$ ). Absolventen der tertiären Lehrerbildung wollen überzufällig häufiger entweder längerfristig oder nur vorübergehend im Lehrerberuf tätig sein als ehemalige Seminaristen der Kohorten 3 und 4. Lediglich 32 Personen der neuen Lehrerbildung (13%) haben keine Vorstellung, und niemand will *nicht* ins Berufsfeld einsteigen. Wie Abbildung 6-5 zeigt, gleicht die Teilstichprobe «Tertiäre Lehrerbildung» in auffallender Art der ältesten Kohorte der seminaristischen Lehrerbildung (K1). Es scheint uns nicht abwegig zu sein, dieses Ergebnis dahin gehend zu interpretieren, dass bei der ältesten Kohorte der seminaristischen und bei der jüngsten Kohorte der tertiären Lehrerbildung zwischen der Entscheidung für die Ausbildung zum Lehrer und derjenigen für die Ausübung des Lehrerberufs eine kleinere Distanz besteht als bei den übrigen Kohorten. Wobei die grösste Distanz in Kohorte 4 vorliegt. In dieser Teilstichprobe ist der Anteil von Personen, die nie in den Lehrerberuf einsteigen wollten (8%) bzw. keine Vorstellung über den Verbleib hatten (33%), am höchsten, während der Anteil von Befragten mit einer längerfristigen Primarlehrerperspektive am geringsten ist (43%).

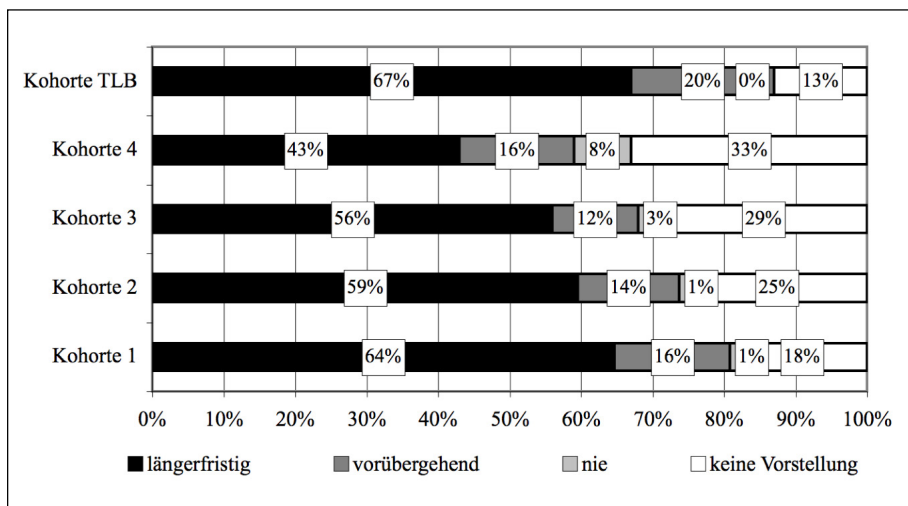


Abbildung 6-5: Vorstellungen über Verbleib im Primarlehrerberuf nach Kohorte



Auch zwischen den *Geschlechtern* lassen sich Unterschiede feststellen ( $\text{Chi}^2$  [3, 2109] = 15.43,  $p \leq .01$ ). Männer beginnen ihre Lehrerausbildung eher mit der Absicht, nur vorübergehend im Primarlehrerberuf tätig zu sein. Frauen hingegen sehen im Primarlehrerberuf eher eine längerfristige Perspektive. Diese Konstellation gilt in der Tendenz für alle Kohorten, eingeschlossen die Studierenden der neuen Lehrerbildung. Statistisch signifikant sind allerdings lediglich die Unterschiede bei den Kohorten 1 und 3.

Eine Bestätigung der im Kapitel 6.1.3 vorgestellten Ergebnisse gibt die Tatsache, dass Probanden aus *Familien mit Lehrertradition* vergleichsweise seltener längerfristig in den Lehrerberuf einsteigen wollen, dafür häufiger als die Vergleichsgruppe ohne Lehrertradition nur *vorübergehend* als Lehrer tätig sein wollen ( $\text{Chi}^2$  [3, 2106] = 11.89,  $p \leq .01$ ). Wie bereits ausgeführt, scheinen Lehrer in der Herkunftsfamilie die Entscheidung, sich zum Primarlehrer *auszubilden*, zu erleichtern, während die Entscheidung zur *Ausübung* des Lehrerberufs von anderen Faktoren abhängig ist.

Schliesslich bestehen auch bei den *Karrieretypen* Unterschiede in den Vorstellungen über die Ausübung des Primarlehrerberufs ( $\text{Chi}^2$  [12, 1867] = 170.65,  $p \leq .001$ ). Alle Personengruppen, die zum Zeitpunkt der Befragung noch im Primarlehrerberuf tätig waren (Typus V, W und R), sagten häufiger aus, sich bereits vor Ausbildungsbeginn längerfristig für den Primarlehrerberuf entschieden zu haben. Anders liegen die Typen A und N, die entweder den Primarlehrerberuf verlassen haben oder gar nie eingestiegen sind. Bei diesen Verlaufstypen finden sich vergleichsweise mehr Personen, die nur vorübergehend (Typus A) bzw. gar nie (Typus N) in den Primarlehrerberuf einsteigen wollten. Insgesamt stimmen die statistisch relevanten Unterschiede in den Vorstellungen sehr präzise mit den realisierten Karriereverläufen überein. Beim Blick auf die aggregierten Werte sollten allerdings die abweichenden Fälle nicht übersehen werden. So wollten zum Beispiel fünf Personen des Typus Verbleib (2%) vor Ausbildungsbeginn nicht in den Primarlehrerberuf einsteigen, taten dies aber doch. Oder 69 Probanden des Typus Nicht-Einstieg (30%) sahen sich vor Ausbildungsbeginn längerfristig im Primarlehrerberuf, übten den Beruf aber nie aus. Solche Veränderungen der Vorstellungen im Verlauf der Ausbildung werden wir am Beispiel der Nicht-Einsteiger im Kapitel 7.6.2 vertiefen.

### 6.1.5 Zusammenfassung

Junge Menschen wählen die Ausbildung zum Primarlehrer vor allem deshalb, weil sie die Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson anzieht, die Ausbildungsinhalte von grossem Interesse sind und sie in Ausbildung und Beruf attraktive Möglichkeiten der

musisch-kreativen Verwirklichung sehen. Von geringer Bedeutung für die Studien- und Berufswahl sind die durch die Ausbildung ermöglichten Zweitausbildungen und Weiterbildungen sowie die Arbeitsbedingungen im Primarlehrerberuf. Diese empirisch erschlossene Gewichtung von Studien- und Berufswahlmotiven erweist sich als sehr *stabil*.

Trotz einem tendenziell homogenen Motivmuster zeigen unsere Daten auch auffällige Differenzen. Besonders bemerkenswert sind die Kohorteneffekte. Die jüngste Kohorte der seminaristischen Ausbildung (K4) gewichtet die Möglichkeit, mit der Primarlehrerausbildung Zugang zu Zweitausbildungen oder Weiterbildungen zu erhalten, besonders stark. Dieses Motiv hat weder für die älteren Seminkohorten noch für die Probanden der tertiären Lehrerbildung grosse Bedeutung. Die Erstsemestrigen der neuen, tertiären Lehrerbildung (KTLB) weisen der «Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson» die vergleichsweise höchsten und den «Ausbildungsinhalten» die vergleichsweise tiefsten Werte zu. Hier zeichnet sich eine Verschiebung der Berufswahlmotive im Vergleich der seminaristischen mit der tertiären Lehrerbildung ab. Unsere Daten sprechen auch dafür, dass sich durch die Verlängerung der seminaristischen Ausbildung von vier auf fünf Jahre und den damit verbundenen prüfungsfreien Zugang zur Universität (s. Kap. 4.1) die von Allemann und Hedinger (1983b, p. 31) beschriebene «Zwitternatur des Seminars als Mittel- und Berufsbildungsschule» in Richtung *Mittelschule* verschoben hat. Darin dürfte ein wichtiger Grund für die konstatierte Distanz zwischen der Entscheidung für die Ausbildung zum Primarlehrer und derjenigen für die Ausübung des Primarlehrerberufs liegen, die in der Kohorte 4 am grössten ist.

Über den Kohortenvergleich hinaus lassen sich weitere Differenzierungen feststellen. So sagten Probanden, die zum Zeitpunkt der Befragung im Primarlehrerberuf tätig waren (Typus Verbleib, Wiedereinstieg und Reduktion), häufiger als Probanden mit Karriereverläufen, die vom Primarlehrerberuf wegführten (Typus Ausstieg, Nicht-Einstieg), dass sie sich bereits vor Ausbildungsbeginn längerfristig im Primarlehrerberuf gesehen hätten. Was die Berufsvorstellungen anbelangt, sind zwei weitere Unterschiede bemerkenswert. Erstens sehen sich Frauen bei Ausbildungsbeginn häufiger längerfristig im Primarlehrerberuf, während die beruflichen Perspektiven im Lehrerberuf von Männern eher kurz- bis mittelfristiger Art sind. Zweitens sinkt die Anzahl von Personen mit längerfristiger Perspektive von Kohorte 1 bis Kohorte 4 deutlich. Eine Umkehr in dieser Entwicklung bringt die Tertiarisierung der Lehrerbildung. Gemäss den Daten aus unserer Ergänzungsstudie beabsichtigen Absolventen der tertiären Lehrerbildung überzufällig häufiger längerfristig im Lehrerberuf tätig zu sein als die ehemaligen Seminaristen der beiden jüngsten Kohorten.

Auch bei den *Einflüssen* auf die Studien- und Berufswahl zeigen sich interessante Differenzen. Zwei Drittel aller Befragten bringen ihre Berufswahlentscheidung mit dem Einfluss wichtiger Personen in Verbindung. Dieser Einfluss nimmt über die Kohorten hinweg ab, wogegen der Stellenwert persönlicher Erfahrungen, wie zum Beispiel in der Jugendarbeit, zunimmt. Für die Zunahme der Selbstbestimmung bei der Berufswahl (s. auch Kap. 2.3.2.1) ist die Tertiarisierung der Lehrerbildung zumindest mitverantwortlich. Denn die Studierenden der neuen Lehrerbildung sind bei Studienbeginn älter (durchschnittlich 22 Jahre), während die seminaristische Ausbildung mehrheitlich mit 16 Jahren aufgenommen wurde. Im Altersunterschied dürfte der Grund für den Bedeutungsverlust externer Einflüsse liegen. Nicht auszuschliessen sind auch Einflüsse gesellschaftlicher Art, wie ein epochaler «Individualisierungsschub» und die Herauslösung von Entscheidungsprozessen aus Traditionen, womit dem Einzelnen ein grösserer Freiraum, aber auch mehr Verantwortung für biographische Festlegungen zugewiesen wird.

## 6.2 Nutzen der seminaristischen Ausbildung

Nach den Gründen für die Wahl der Lehrerausbildung steht nun ihr *Nutzen* im Vordergrund. Er war – wie im Kapitel 2.3.1 dargestellt – schon verschiedentlich Gegenstand empirischer Forschung. Die Besonderheit des vorliegenden Zugangs liegt darin, dass die Nutzenseinschätzung aus einer zeitlich grösseren Distanz erfolgt und die langjährige Erfahrung im Lehrerberuf sowie in anderen Berufsfeldern eingeschlossen werden. Im Folgenden geht es zunächst um die Ausarbeitung der unterschiedlichen Nutzensaspekte (s. Kap. 6.2.1). Diese werden anschliessend einer Quantifizierung unterworfen (s. Kap. 6.2.2). Es folgt ein Vergleich des Nutzens von Grundausbildung und Weiterbildung (s. Kap. 6.2.3). Schliesslich wird eine Zusammenfassung die Analysen abrunden (s. Kap. 6.2.4).

### 6.2.1 Nutzensaspekte der Ausbildung: Eine Auslegeordnung

«Wenn Sie auf Ihr Berufsleben zurückblicken: Was hat Ihnen die Ausbildung zur Primarlehrperson gebracht?» Die Antworten der 171 Interviewten auf diese Frage lassen eine grosse Vielfalt von Nutzensaspekten sichtbar werden. Um diese Vielfalt zu «orchestrieren», stand ein theoriegeleitetes, am Material entwickeltes *Kategoriensystem* zur Verfügung, dessen Entstehung aufgrund seines explorativen Charakters ausführlich dargestellt werden soll.

Die Suche nach theoretischen Grundlagen zur Ordnung der Aussagen zum Nutzen der Ausbildung erwies sich als schwierig. Wie der Blick auf den Stand der For-

schung zeigte (s. Kap. 2.3.1), fehlen überzeugende Konzepte. Angeregt durch die Forderung Terharts (2003, p. 8), die Wirkungserfassung an inhaltliche Standards zu knüpfen, wurden verschiedene Kataloge von *Standards für die Lehrerbildung* evaluiert. Auch hier zeigte sich eine «Vielfalt», allerdings auf konzeptioneller Ebene: Von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bis zu den Pädagogischen Hochschulen wurde eine Fülle von Standards entworfen, die kaum unter einen Hut zu bringen sind (vgl. Herzog 2004). Die Praktikabilität dieser Vorlagen für die Erstellung eines Kategorienrasters scheiterte insbesondere an zwei Problemen. Einerseits erwiesen sich die Standards als schwer operationalisierbar. Andererseits trägt die Reduktion auf Handlungskompetenzen und damit auf die Berufsbildung einer polyvalenten Ausbildung zur Lehrperson zu wenig Rechnung, weshalb die Standards aus inhaltlichen Gründen nicht für die bezweckte Nutzenanalyse verwendet werden konnten.

Als wenig fruchtbar erwies sich auch der Blick in den *Rahmenlehrplan* für die deutschsprachigen Lehrerseminare des Kantons Bern (ERZ 1982). Zwar wird erkennbar, dass die Seminare nicht nur zur beruflichen Handlungskompetenz führen wollten, sondern auch der Allgemeinbildung verpflichtet waren. Beide Zielsetzungen wurden aber einer «umfassenden Persönlichkeitsbildung» (ebd., p. 1/4) untergeordnet, an die sich hohe Wirkungserwartungen richteten, die sich jedoch kaum operationalisieren liessen. Die auf verschiedene Autorenteam zurückzuführende fehlende Einheitlichkeit machte den Rahmenlehrplan endgültig unbrauchbar, um das gewünschte Kategoriensystem zu entwickeln.

Für unser Vorgehen wählten wir schliesslich einen pragmatischen Weg. In einem ersten Schritt wurden die Aussagen der Probanden nach vier Kategorien geordnet: *Personale Kompetenz*, *soziale Kompetenz* und *fachliche Kompetenz* – diese Dreiteilung findet sich auch im Lehrplan Volksschule des Kantons Bern (ERZ 1995) – sowie *berufliche Kompetenz*, letztere in Anlehnung an die «Methodenkompetenz» bei Frey (1999, p. 31). Die weitere Unterteilung *innerhalb* der vier Kompetenzbereiche orientierte sich an diversen Vorlagen (vgl. Frey 1999, Kauffeld 2003, Grob & Maag Merki 2001) und wurde in enger Anlehnung an das Datenmaterial entwickelt. Terminologisch lehnten wir uns am Lehrplan Volksschule des Kantons Bern (ERZ 1995) und am Rahmenlehrplan für die deutschsprachigen Lehrerseminare (ERZ 1982) an. Begründen lässt sich dies mit der Tatsache, dass die von den interviewten Lehrpersonen verwendeten Begriffe oft der Begrifflichkeit der genannten Lehrpläne entspricht. Die Untergliederung des Bereichs «berufliche Kompetenz» erfolgte in Anlehnung an eine Vorlage des Bildungsdepartements des Kantons Luzern (BD LU 2002), die nach den Arbeitsfeldern «Klasse», «Lernende», «Schule» und «Lehrperson» unterscheidet.

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Ergebnisse der Kategorisierung des Ausbildungsnutzens nach den genannten vier Bereichen. Neben den theoretisch abgeleiteten Begriffen zu den einzelnen Kategorien sind zur Illustration je eine positive und eine negative Nutzenerfahrung angefügt. Die jeweiligen Zahlen entsprechen der Anzahl Nennungen in der vorliegenden Stichprobe, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Den Auftakt macht die Darstellung zu den *personalen* Kompetenzen, welche «persönliche Werthaltungen» und «Selbstverständnis und -bestimmung» einschließen (s. Tab. 6-4).

Tabelle 6-4: Personale Kompetenzen als Nutzensaspekt der Grundausbildung

<b>Positive Nutzenerfahrung</b>	<b>n</b>	<b>Negative Nutzenerfahrung</b>	<b>n</b>
<i>A1 Persönliche Werthaltungen</i>			
Weltverständnis, Ethik, moralische Überzeugung, Religion			
«Also eigentlich ist das wirklich so die Initialzündung gewesen zu allem und hat mir eine total neue Welt eröffnet. Ja eben eine Bildungswelt» (ID 2807, 757-759).	34	«Ich lernte im Seminar, es gibt gut und es gibt falsch. Man erzog einen auch so zu einem Dünkel. Man sagte einer Lehrerin: Noblesse oblige. Da meinte man wirklich, man sei eine wichtige Persönlichkeit» (ID 4207, 1101-1104).	4
<i>A2 Selbstverständnis und -bestimmung</i>			
Entwicklung, Selbstvertrauen, Eigenständigkeit, eigene Ziele setzen, Eigeninitiative, Offenheit für Veränderung, Selbstreflexion, Kritikfähigkeit			
«Ich denke, Dinge, die dort einfach intensiver betrieben wurden, für die man vorher nicht so Zeit hatte, wo ich Stärken an mir entdeckt habe. Also ich denke, von der persönlichen Entwicklung her brachte es etwas» (ID 2609, 914-916).	61	«Aber sie drückten einen recht, weil sie meinten, es gäbe die besten Lehrer, wenn man so richtig gehorchen lerne und wenn einem das Rückgrat gebrochen werde» (ID 4116, 184-186).	7

Tabelle 6-5 zeigt, inwiefern die Ausbildung zur Primarlehrperson als förderlich für die Entwicklung von *sozialen Kompetenzen* beurteilt wird. «Soziale Verantwortung und Empathie», «soziales Engagement und Kooperation» sowie «Aufbau eines sozialen Netzwerkes» bilden die zentralen Kategorien dieses Kompetenzbereichs.

Tabelle 6-5: Soziale Kompetenzen als Nutzensaspekt der Grundausbildung

Positive Nutzenerfahrung	n	Negative Nutzenerfahrung	n
<i>B1 Soziale Verantwortung und Empathie</i> Einfühlungsvermögen, Beziehungsfähigkeit, Anteilnahme, Achtung, Toleranz, Rücksichtnahme, Geduld, Hilfsbereitschaft			
«Man ist verantwortlich. Es ist nicht egal, was man macht. Es ist wichtig, was man mit Kindern macht. Man hat einen hohen Einfluss auf Lebewesen, also auf Menschen und muss sich dieser Verantwortung bewusst sein, und wenn man eine Aufgabe gestellt erhält, dann kann man damit umgehen» (ID 1575, 887-890).	20	«So wie ich die Seminarzeit erlebt habe, das hat etwas Soziales, die Atmosphäre des Seminars selber, von Kolleginnen und Kollegen. Man ist so sozial engagiert. Ach, wie schlimm! So ein wenig das Thema Mitleid auf eine Art und Weise, bei der ich mich frage, ob das wirklich den Leuten hilft, ob es etwas bringt» (ID 3308, 385-389).	5
<i>B2 Soziales Engagement und Kooperation</i> Engagement, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Durchsetzungskraft			
«Das soziale Engagement, das man dort hatte und das soziale Verständnis. Ich war selbst nicht ein guter Schüler und im Seminar wurde auch darauf eingegangen» (ID 5167, 1206-1208).	5	«Ich hatte das Gefühl, es lief nicht gerecht. Ich fühlte mich nicht ernst genommen. Das machte es dann schwierig, diese Situation. Ich denke auch im Nachhinein, dass von ihrer Seite zu wenig kam, um das auch zu bewältigen» (ID 3366, 782-786).	1
<i>B3 Aufbau eines sozialen Netzwerkes</i>			
«Also das brachte mir Kontakte. Ganz gute Menschen, mit denen ich heute noch sehr befreundet bin. Zum Teil vom Seminar als Lehrkräfte oder auch die der Klasse. Das ist mal das Wichtigste» (ID 2892, 849-854).	23	«Aber wir gehörten nicht (!) dazu, wir waren Arbeiterkinder und wir redeten auch anders. Ich habe zum Beispiel jetzt keine Kontakte zu diesen Seminaristen-Frauen. Also dort gehörte ich nicht dazu» (ID 2775, 452-457).	2

Auch im Bereich der sozialen Kompetenzen wird der Ausbildung ein klarer, wenngleich weniger akzentuierter Nutzen als im Bereich der personalen Kompetenzen eingeräumt. Von einer bewussten Förderung sozialer Kompetenzen sprechen eher die jüngeren Kohorten. Gerade bei ihnen zeigt sich jedoch auch eine Tendenz, gewisse Formen sozialen Verhaltens kritisch zu beurteilen.

Tabelle 6-6: Fachkompetenzen als Nutzensaspekt der Grundausbildung

<b>Positive Nutzenerfahrung</b>	<b>n</b>	<b>Negative Nutzenerfahrung</b>	<b>n</b>
<i>C1 Allgemeinbildung</i>			
Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Musik, Turnen / Sport, bildnerisches, technisches und textiles Gestalten, Geschichte, Geographie / Wirtschaft, Naturkunde, Hauswirtschaft, Religion / Lebenskunde			
«Hauptsächlich ein breites Wissen. Wirklich in die Breite, ein breites Allgemeinwissen. Das half mir auch in anderen Bereichen, einigermaßen Fuss zu fassen» (ID 2792, 612-614).	99	«Es war immer alles auf das Schulegeben ausgerichtet. Das merke ich jetzt schon beim Fachwissen. In Geschichte oder auch in den Sprachen, da schauten wir immer, wie man dieses Thema in der Schule vermitteln könnte» (ID 2643, 1234-1237).	14
<i>C2 Informationsgewinnung</i>			
Informationsbeschaffung, Lerntechniken			
«Wir lernten, dass man nicht alles wissen muss, dass man einfach wissen muss, wo nachschauen» (ID 2932, 1017-1018).	7	«Und das wäre wesentlich, finde ich. Auch mehr Hilfestellung, wie man Material beschafft und wie man einfach diesen Alltagskram bewältigt» (ID 2487, 353-355).	1
<i>C3 Arbeitsorganisation</i>			
Zeitmanagement, Ablagesystem, Administration			
-	0	«Bezüglich Zeitmanagement oder bezüglich Ordnungssystemen lernten wir nichts Brauchbares» (ID 1562, 924-926).	12
<i>C4 Medienfertigkeiten</i>			
Technische Fertigkeiten			
«Das Wahlfach Computer hat mich dann auf diesen Beruf gebracht. Von daher war die Ausbildung gut» (ID 4954, 747-748).	1	«Im ganz sachlichen Handwerk hatte ich das Gefühl, ich hätte dort gerne Schreibmaschinenschreiben gelernt» (ID 1378, 883-884).	3
<i>C5 Kommunikationsfähigkeiten</i>			
Formen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation, unabhängig von der konkreten Anwendung			
«Zum Beispiel vor Leute zu stehen und etwas zu bieten. Das half mir damals, eine Schwelle zu überschreiten. Ich musste mich überwinden. Und es war etwas, das mir sehr gut tat» (ID 4954, 737-741).	4	«Oder bezüglich Gesprächsführung oder so, da muss ich sagen, da hätte man diese Ausbildung auch weglassen können» (ID 1562, 926-928).	1

Bei den *Fachkompetenzen* (s. Tab. 6-6) liegt das Hauptaugenmerk auf dem Bereich «Allgemeinbildung». Daneben werden die «Informationsgewinnung», die «Arbeitsorganisation», die «Medienfertigkeiten» sowie die «Kommunikationsfähigkeiten» angesprochen.

Für den Bereich der Allgemeinbildung zeichnet sich über alle Kohorten, alle Karrieretypen und bei Männern wie bei Frauen ein grosser Nutzen der seminaristischen Ausbildung ab. Vor allem die Breite der Themen wird positiv hervorgehoben.

In Tabelle 6-7 werden die Nutzenseinschätzungen für die *beruflichen Kompetenzen* dargestellt. Da sich die beruflichen Erfahrungen beim Typus N (n = 16) ausschliesslich auf die Praktika während der Ausbildungszeit beziehen, werden die entsprechenden Angaben nur bei der Rubrik «allgemeine Berufskompetenz» berücksichtigt und nicht weiter unterschieden.

Auffällig sind die negativen Nutzensaspekte, die bei der Unterrichtskompetenz deutlich überwiegen, gefolgt vom Aspekt «Kontakte mit Erziehungsberechtigten». Der Nutzen der seminaristischen Lehrerbildung wird im Bereich bei den «beruflichen Kompetenzen» eindeutig am tiefsten eingeschätzt. Keine Nennungen, weder im positiven noch im negativen Sinn, können bei der Kategorie «Schulentwicklung» vermerkt werden.

Tabelle 6-7: Berufliche Kompetenzen als Nutzensaspekt der Grundausbildung

Positive Nutzenerfahrung	n	Negative Nutzenerfahrung	n
<i>D1 Allgemeine Berufskompetenz</i>			
Ohne Differenzierung der genauen Tätigkeiten			
«Die Ausbildung gab mir das Grundrüstzeug, dass ich Schule haben kann, dass ich weiss, wie man Schule gibt und wie man Stoff vermittelt» (ID 1410, 766-767).	28	«Obschon man sich damals schon lobte, es sei alles besser geworden und man habe mehr Praxis und mehr Schulalltag drin. Aber es war einfach viel zu wenig und vor allem viel zu wenig Alltag» (ID 2487, 347-349).	34
<i>Ebene Lehrperson</i>			
<i>D2 Reflexionsfähigkeit</i>			
Berufliche Standortbestimmung, Evaluation des beruflichen Handelns, Analysefähigkeit			
«Es zeigte mir auch Grenzen auf, von dem was in der Schule möglich ist. Ich merkte auch, dass ich nicht nach Höherem, aber nach Anderem strebe» (ID 4383, 1044-1046).	10	«Damals war einfach alles möglich und man hatte eigentlich nicht die Gelegenheit, so im beschränkten Umfang mit Praktika ein bisschen zu schauen, was einem liegen würde» (ID 1580, 1005-1006).	5



Fortsetzung Tabelle 6-7: Berufliche Kompetenzen als Nutzensaspekt der Grundausbildung

<i>D3 Arbeitshaltung und Weiterbildung</i>			
Leistungsbereitschaft, Arbeitsmotivation, Lernbereitschaft, Ziele setzen, selbstgesteuertes Lernen			
«Die Einsicht, dass die Schule, in der wir drin sind, sich dauernd verändert. Und im Zusammenhang mit der Weiterbildung auch merken, dass sie sich wieder wird verändern müssen, dass sie sich auch immer verändert hat» (ID 1234, 1306-1308).	8	«Ich glaubte natürlich jahrelang, so müsse man es machen, und habe auch über den Sportplatz gebrüllt im Turnunterricht» (ID 1289, 1061-1062).	1
<i>Ebene Klasse</i>			
<i>D4 Unterrichten</i>			
Klassenführung, Methodenvielfalt, Zusammenhänge sehen, mehrperspektivisch denken, Didaktik, Fachdidaktik			
«Bei der Praktikumslehrerin lernte ich einerseits das Handwerk, wirklich wie man Schule gibt. Ich lernte aber auch, wie man Kinder motiviert und wie man mit Kindern in der Beziehung, in der Interaktion erfolgreich umgeht» (ID 4383, 405-407).	27	«Also, was ich ganz sicher nach dem Seminar empfand, war, dass ich nicht wusste, wie man Schule gibt. Das muss ich ehrlich sagen. Weil die wenigen Praktika und so, die reichten überhaupt nicht» (ID 1515, 246-248).	52
<i>D5 Erziehen</i>			
Einfluss auf den Erziehungsprozess			
«Von den Lehrern her die Menschlichkeit. Dass dies sehr wichtig ist, wichtiger als der Stoff an und für sich, dass Erziehung und dann Wissen kommt» (ID 3958, 888-890).	1	«Aber sonst, wie man auf Entwicklungen von Kindern eingehen muss, oder wie man einen Rahmen einer solchen Gemeinschaft gestaltet, darüber hat man nicht so viel geredet» (ID 3309, 221-223).	5
<i>Ebene Lernende</i>			
<i>D6 Förderung, Beratung</i>			
Beobachten, diagnostizieren, Leistung messen und beurteilen			
«Oder die neuen Beurteilungformen. Da waren wir gut vorbereitet» (ID 4057, 1363-1364).	4	«Das konkrete Handwerk, das war wirklich zu wenig. Welche Strategien es gibt, wie man helfen kann, Lernschwierigkeiten bei den Kindern zu überwinden, wie man es überhaupt erkennt, Diagnose von Lernschwierigkeiten – überhaupt nichts» (ID 4293, 1246-1250).	5

Fortsetzung Tabelle 6-7: Berufliche Kompetenzen als Nutzensaspekt der Grundausbildung

<i>D7 Kontakte mit Erziehungsberechtigten</i>			
-	0	«Ich wusste zwar theoretisch, wie das geht, aber wie man mit unterschiedlichen Vorstellungen der Eltern umgeht. Dort wäre ich froh gewesen um mehr Vorbildung während der Seminarzeit» (ID 1272, 92-97).	19
<i>Ebene Schule</i>			
<i>D8 Berufliche Zusammenarbeit</i>			
Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Austausch			
«Man arbeitet immer mit Menschen, die in einem Netz sind, die miteinander funktionieren müssen. Dort coachen können, die Leute entwickeln, das ist für mich ganz wichtig. Die Grundlage dafür, das Interesse, das ist bei mir ganz klar im Seminar geweckt worden für diese Themen» (ID 1129, 670-704).	1	«Wir wussten nicht: Wie kommt man an den Schulpsychologen hin? Da musste man dann im Schulhaus Kollegen fragen» (ID 4325, 265-266).	4
<i>D9 Schulentwicklung</i>			
(keine Nennungen)			

Die letzte der fünf Tabellen (s. Tab. 6-8) steht für *weitere Nutzensaspekte*, die in den bisherigen Kategorien keine Verortung finden. Es geht um Nutzensaspekte, die sich im Rahmenlehrplan für die deutschsprachigen Seminare des Kantons Bern nicht fin-

Tabelle 6-8: Weitere Nutzensaspekte der Grundausbildung

<b>Positive Nutzenerfahrung</b>	<b>n</b>	<b>Negative Nutzenerfahrung</b>	<b>n</b>
<i>E1 Formale Berufsqualifikation</i>			
«Im Vergleich zu denen, die eine Matur haben, die haben noch nichts Konkretes. Man hat einen Beruf, aber man hat auch Möglichkeiten in verschiedene Richtungen zu gehen» (ID 2643, 1225-1227).	30	«Ich hatte das Gefühl, zwar eine Ausbildung zu haben, mit ihr aber absolut nichts anfangen zu können» (ID 2775, 125-126).	1
<i>E2 Vita Contemplativa</i>			
«Das war eine sehr schöne Zeit. Man hatte damals wirklich Zeit für alles» (ID 2665, 1087-1088).	18	-	0

den. Die relativ hohe Zahl der fast ausnahmslos positiven Nennungen verweist gleichwohl auf die grosse Bedeutung, die den beiden Bereichen zukommt.

Betrachten wir abschliessend die Verteilung der Nennungen Pro und Contra über die fünf Kategorien, so wird ersichtlich, dass allen Bereichen der seminaristischen Lehrerbildung ein deutlicher Nutzen attestiert wird (s. Tab. 6-9). Erkennbar ist jedoch, dass im Bereich der *beruflichen Kompetenzen* die negativen Nutzenserfahrungen überwiegen. Inwiefern sich dies auf die Gesamteinschätzung des Nutzens auswirkt, wollen wir im Folgenden untersuchen.

Tabelle 6-9: Nutzensaspekte der Grundausbildung nach Hauptkategorie

	Positive Nutzenserfahrungen	Negative Nutzenserfahrungen
A) Personale Kompetenzen	105	22
B) Soziale Kompetenzen	48	8
C) Fachkompetenzen	111	21
D) Berufliche Kompetenzen	79	125
E) Weitere Nutzensaspekte	48	1

## 6.2.2 Quantifizierende Einschätzung des Nutzens

Die Antworten der 171 interviewten Probanden wurden in einem zweiten Schritt über eine skalierend strukturierende Inhaltsanalyse bezüglich des geschätzten Nutzens kategorisiert.<sup>34</sup> 30 Prozent aller Befragten schätzen den Nutzen der seminaristischen Lehrerbildung als «gross» ein, weitere 44 Prozent als «mittel». Lediglich einen «kleinen» Nutzen attestieren 19 Prozent ihrer Ausbildung zur Primarlehrperson, und «keinen» Nutzen vermögen vier Prozent in ihrer Ausbildung zu erkennen. Bei neun Personen (5%) konnte keine Skalierung vorgenommen werden. Zwischen Frauen und Männern ergeben sich keine Unterschiede. Interessant ist der Vergleich zwischen den einzelnen Kohorten (s. Abb. 6-6). Der Anteil von Personen, die einen «kleinen» Nutzen aus ihrer Ausbildung gezogen haben, bleibt über die Jahre hinweg konstant. Kaum Unterschiede ergeben sich auch, wenn «mittlere» bis «grosse» Nutzenserfahrungen zusammen betrachtet werden. Insgesamt verändert sich somit die Einschätzung über die Kohorten hinweg wenig.

<sup>34</sup> Ankerbeispiele und Codierregeln sind bei Herzog et al. (2005, p. 191) abgedruckt.

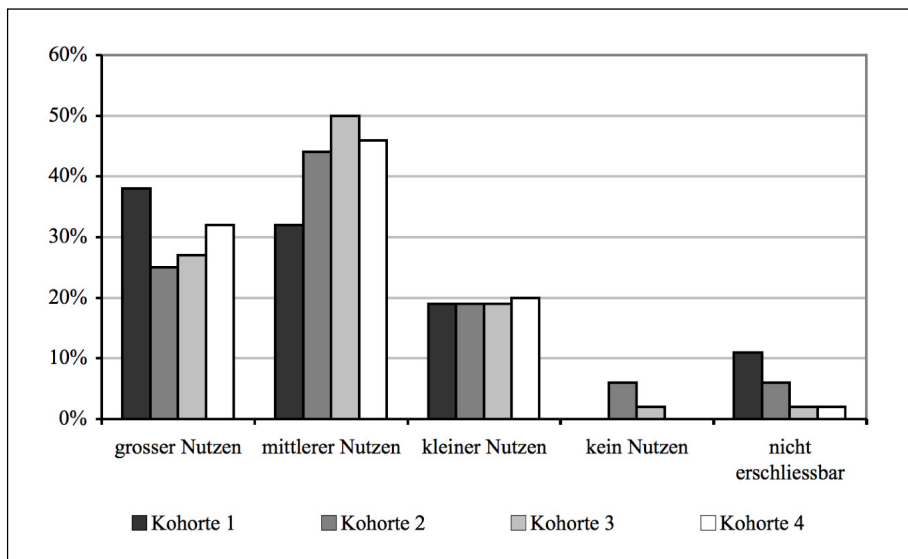


Abbildung 6-6: Nutzen der Primarlehrerausbildung nach Kohorte

Bemerkenswert sind die Unterschiede zwischen den *Karrieretypen* (s. Tab. 6-10). Lediglich knapp 60 Prozent des Typus Verbleib schreiben ihrer Ausbildung einen mittleren bis grossen Nutzen zu, während alle übrigen Karrieretypen 80 Prozent und mehr ihrer Mitglieder in diesem Bereich haben. Von den 16 Nicht-Einsteigern geben gar alle mit einer Ausnahme an, einen mittleren bis grossen Nutzen aus der seminaristischen Ausbildung gezogen zu haben.

Muss man das Datenmuster in Tabelle 6-10 dahin gehend deuten, dass Personen mit ununterbrochener Primarlehrertätigkeit im Vergleich zu den anderen Karrieretypen am wenigsten von der seminaristischen Ausbildung profitieren konnten? Dieser Frage soll mit einem *kontrastierenden Verfahren* nachgegangen werden. Dazu werden erstens Aussagen derjenigen Nicht-Einsteiger vertieft betrachtet, die den Nutzen der Ausbildung *positiv* eingeschätzt haben. Zweitens werden die Aussagen derjenigen Berufstreuern untersucht, die über ihre Grundausbildung negativ geurteilt haben.

Tabelle 6-10: Nutzen der seminaristischen Ausbildung nach Karrieretyp

	Grosser Nutzen	Mittlerer Nutzen	Kleiner Nutzen	Kein Nutzen	Nicht erschliessbar	Total (abs.)
Typus V	9 23%	13 33%	14 35%	1 3%	3 8%	40
Typus W	12 30%	21 53%	6 15%	1 3%	0	40
Typus R	6 40%	6 40%	2 13%	0	1 7%	15
Typus A	20 33%	24 40%	9 15%	2 3%	5 8%	60
Typus N	4 25%	11 69%	1 6%	0	0	16
<b>Gesamt</b>	<b>51</b> <b>30%</b>	<b>75</b> <b>44%</b>	<b>32</b> <b>19%</b>	<b>4</b> <b>2%</b>	<b>9</b> <b>5%</b>	<b>171</b>

### 6.2.2.1 Nutzenseinschätzungen beim Typus Nicht-Einstieg

Die Absolventen bernischer Seminare, die nie in den Primarlehrerberuf gemäss Patent eingestiegen sind und der seminaristischen Ausbildung dennoch oder gerade deshalb einen mittleren bis grossen Nutzen zuschreiben, argumentieren wie folgt: Das Seminar stellte Zeit zur Verfügung, um selbständiger zu werden, die eigenen Interessen zu erfahren und eigene Schwerpunkte zu setzen. Es bot Gelegenheit für «eine charakterliche und persönliche Entwicklung» (ID 1575, 879-880). Mehr als die Hälfte der Nicht-Einsteiger äussert sich positiv zur Breite der Ausbildung, insbesondere zur Bedeutung der musischen Fächer und zum Nutzen der Allgemeinbildung.

Positiv wird vom Typus Nicht-Einstieg auch der praktische Wert vermerkt, der dem Seminar dank der *formalen Berufsqualifikation*, die es attestiert, zukommt. Denn das Lehrpatent ermöglicht einerseits im Fall eines Stellenverlusts bei der aktuellen Erwerbstätigkeit den Eintritt in den Primarlehrerberuf mit entsprechend sicherem Auskommen. Andererseits stellt es eine Basis dar, um sich für einen anderen Beruf zu qualifizieren: «Für das, was ich daraus gemacht habe, war das eine ideale Basis» (ID 1482, 154). «Es war ein gutes Sprungbrett» (ID 2269, 1133). «Die Ausbildung hat mir ermöglicht, meinen Berufsweg so zu gehen» (ID 2315, 1032). «Ich bin schlussendlich auf meinem jetzigen beruflichen Höhepunkt nur dank dem Primarlehrer gelandet» (ID 1980, 1291-1292).

Drei Viertel des Typus N äussern sich aufgrund der Erfahrungen während der Praktika zu ihrer *beruflichen Kompetenz*. Bezogen auf das «Kerngeschäft» – den Unterricht – erhält die seminaristische Ausbildung mehrheitlich schlechte Noten. Die älteren Kohorten bemängeln vor allem die ungenügende Vorbereitung auf die Berufstätigkeit aufgrund der durch den Landeinsatz verkürzten Ausbildung (s. Kap. 4.2): «Es ist einfach eine Katastrophe, wie man einen hinauslässt nach einer so schlechten Ausbildung» (ID 4116, 141-142). Insbesondere methodische Grundlagen für den mehrstufigen Unterricht und für den Einsatz in Sonderschulen wurden vermisst. Positiver fällt das Urteil über die praktische Ausbildung bei den jüngeren Kohorten aus: «Es wurde auch immer alles besprochen. Manchmal fast zu viel» (ID 1980, 344-345). Kritik wird in erster Linie an der erwarteten Diskrepanz zwischen dem Schonraum während der Praktika und der Berufsrealität geäußert: «Ich hatte das Gefühl, wenn ich hätte unterrichten müssen, wäre ich ziemlich ins kalte Wasser geworfen worden» (ID 3393, 850-852).

#### 6.2.2.2 Nutzenseinschätzungen beim Typus Verbleib

Betrachten wir nun die Argumente der 15 Lehrpersonen vom Typus Verbleib, die der seminaristischen Ausbildung einen kleinen oder gar keinen Nutzen zuschreiben. Wie der Typus Nicht-Einstieg bewertet diese Gruppe die Ausbildung in Bezug auf den Aufbau von Werthaltungen, die «Charakterbildung in einer gewissen Art» (ID 2001, 970) und auch die «Gesprächskultur» (ID 3366, 792) weit gehend positiv. Etwa die Hälfte beurteilt auch die Allgemeinbildung als gut: «Ich glaube, ich nahm eine gute Allgemeinbildung mit» (ID 3366, 780). Bemängelt wird hingegen der Unterricht in einzelnen Fächern – «das war abgessene Zeit» (ID 2001, 945). Auch Lücken im Unterrichtsstoff werden moniert: «Wir hatten einfach oft das Gefühl, im Nachhinein, dass im Seminar vieles nicht gemacht wurde» (ID 4742, 826-828). Auch wird kritisiert, es sei der falsche Unterrichtsstoff gelehrt worden: «Es war einfach eine Vielfalt, aber ganz vieles konnte ich gar nicht brauchen» (ID 3043, 755-756).

Einigkeit herrscht darüber, dass das im Seminar vermittelte *Allgemeinwissen* eine Basis darstellte, die durch Weiterbildung zu ergänzen war (s. Kap. 6.2.3): «Und doch legte es Grundlagen dafür, dass ich nachher sagen konnte, wo mir noch was fehlt [...], aber ohne diese Grundlagen hätte man sich ja auch nicht selber weiterbilden können» (ID 3789, 1345-1348). Im Gegensatz zum Typus Nicht-Einstieg, der die *Breite* der seminaristischen Ausbildung unter dem Aspekt einer guten Grundbildung positiv beurteilt, sehen die Berufstreuen genau darin einen Nachteil ihrer Ausbildung.

Die Ausbildung selber, ich denke, die hat mich zum Dilettanten gemacht. Der Lehrer ist der, der von vielen Dingen eine kleine Ahnung hat, aber er hat nirgends die Möglichkeit, sich zu spezialisieren und zu sagen, das ist jetzt wirklich etwas, was ich beherrsche. [...] Ich denke, das ist so eine Ausbildung zur Mittelmässigkeit und das bleibt so, mehr findet dort in dieser Zeit nicht statt (ID 1570, 1062-1069; männlich, 1975 patentiert).

Wie die Nicht-Einsteiger bezweifeln die Berufstreu den Nutzen der seminaristischen Ausbildung in Bezug auf die *berufliche Kompetenz*. Wobei sich die Kritik am Unterricht in Psychologie, Pädagogik, Didaktik und Methodik auf verschiedenen Ebenen bewegt. Beanstandet wird die mangelnde Aktualität – «das war wirklich noch fast pfahlbauerhaft» (ID 1366, 1540) –, die zu starke Gewichtung der Theorie, Realitätsferne, die Kürze der Ausbildung – «eine Schnellbleiche» (ID 1764, 1088) – und die nur bedingt anwendbaren Rezepte: «Eigentlich ging man [...] davon aus, dass man problemlose Kinder haben wird, die auf unsere Rezepte reagieren würden» (ID 1764, 215-217).

Als Ergebnis der kontrastierenden Fallgruppenbeschreibung lässt sich festhalten: Die beiden Teilstichproben des Typus Nicht-Einstieg (mit mittlerer bis grosser Nutzeinschätzung) und des Typus Verbleib (mit geringer oder keiner Nutzeinschätzung) unterscheiden sich bezüglich der Beurteilung einzelner Nutzungsaspekte nur *marginal*. Positive Erwähnung finden bei beiden Vergleichsgruppen die Unterstützung der persönlichen Entwicklung und ansatzweise die Allgemeinbildung. Negativ vermerkt wird die mangelnde Ausbildung der *beruflichen Kompetenzen*. Wir nehmen an, dass das Negativurteil über die Berufskompetenzen damit zu tun hat, dass die Berufstreu hier unmittelbar betroffen sind. Im Unterrichten liegt ihre Haupttätigkeit, während die beruflichen Kompetenzen beim Typus Nicht-Einstieg einen rein *hypothetischen* Nachteil bilden, da sie ja gerade *nicht* ins Berufsfeld Schule eingestiegen sind.

### 6.2.3 Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung

Die Ausbildung zur Primarlehrperson und die Beurteilung ihres Nutzens für die Berufspraxis dürfen nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr sind sie in ein Gesamtbild einzufügen, in das auch die Weiterbildungen während der beruflichen Laufbahn zu integrieren sind. Obwohl dem Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung im Rahmen dieser Studie nicht systematisch nachgegangen wurde, lassen sich aus den erhobenen Nutzenerfahrungen zur Aus- und Weiterbildung fallanalytisch zwei gegensätzliche Konstellationen herausarbeiten.

Für *kompensatorische Beziehungen* steht die Erfahrung einer Probandin (ID 2430), die 1975 patentiert wurde. Sie hat besonders schlechte Erinnerungen an die

Ausbildung zur Primarlehrperson, was ihr Weiterbildungsverhalten entsprechend prägte.

Das war zum Kotzen (!) diese Ausbildung. Echt! Ich lernte nähen: Das konnte ich immerhin noch brauchen. In Musik lernte ich auch noch etwas, vielleicht auch im Turnen. Aber der Rest? Es war schrecklich (!). Was ich kann (!), habe ich mir später erworben. [...] Schon von Beginn (!) weg rannte ich wie gestört in die Weiterbildungen. Ich habe wirklich «learning by doing» im Austausch mit anderen Leuten gemacht. Mein Weiterbildungsbüchlein ist «knallvoll». Und zwar von Anfang (!) an. Ein Riesenhunger (!) nach Weiterbildung. [...] Ich weiss auch nicht recht, wie ich zu unterrichten lernte. Ich las tonnenweise Bücher (!), ich bildete mich weiter, aber vom Seminar hatte ich es nicht (ID 2430, 1122-1159).

Während ihrer zwanzigjährigen Unterrichtspraxis unterbrach oder reduzierte die Probandin die Erwerbstätigkeit mehrere Male aufgrund von Urlauben und Familienarbeit. Sie absolvierte 1995 eine sonderpädagogische Ausbildung und ist bis zum Zeitpunkt der Befragung als Heilpädagogin tätig. Ihre Zweitausbildung nahm sie als «Quantensprung» wahr, da sie «sehr, sehr viel gelernt» hat, nicht zuletzt, weil sie Berufserfahrung und Erfahrungen mit den eigenen Kindern mit einbringen konnte (ID 2430, 702-707).

Die Berufserfahrung, so lässt sich aus vielen Aussagen unserer Probanden schliessen, scheint generell einen wichtigen Einfluss auf die Einschätzung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung zu haben. So kommt Weiterbildungen aufgrund ihrer Verteilung über die ganze Zeitspanne der Berufstätigkeit und ihrer unmittelbaren Praxisrelevanz ein besonderer Nutzen zu.

Ich arbeite jetzt, wie ich es kann. Und wenn ich sehe, dass ich irgendwo ein Manko habe, dann mache ich etwas dagegen (ID 1255, 800-809; weiblich, 1995 patentiert, Typus A).

Fortbildungen haben einen sehr hohen Stellenwert. Wenn man so lange Schule gibt, verändert sich einiges. Ich könnte nie mehr so unterrichten, wie vor 20 Jahren. Da konnte ich schon sehr viele gute Kurse besuchen (ID 2452, 933-940; weiblich, 1983 patentiert, Typus V).

Früher machten wir noch nicht so viele Fortbildungen und irgendwann ist man im Schulzimmer und immer im gleichen Rhythmus drin. So eine Fortbildung kann einem doch noch andere Wege aufzeigen, ja, es bereichert den Unterricht. Man bleibt nicht stehen (ID 3513, 860-874; weiblich, 1985 patentiert, Typus V).

Dass Aus- und Weiterbildungen nicht in einem Widerspruch stehen müssen, zeigen zwei weitere Fallbeispiele, in welchen ein *synergetisches Verhältnis* von Aus- und Weiterbildung zu erkennen ist.

Ich lernte in vielen Weiterbildungen eigentlich Sachen, die ich im Seminar so anlernte. Psychologie und solche Sachen verstand ich im Seminar nicht gross. Das kapierte ich in der Weiterbildung und konnte es dann in die Praxis, in den Schulalltag, auch umsetzen. Wir hatten einmal eine kurze Weiterbildung zu ADS- bzw. POS-Kindern, von der ich bis



heute noch zehre, da wir relativ viele Kinder haben, die sich so verhalten (ID 2850, 1408-1414; männlich, 1984 patentiert, Typus W).

Obwohl ich das Gefühl habe, dass die Ausbildung mangelhaft und zu kurz war, denke ich, dass sie mir letztlich doch die Möglichkeit gab, mich in diesem Beruf voll zu entwickeln. Ursprünglich bekam ich Impulse aus der Seminausbildung, damit ich weiterfuhr. Ich bildete mich immer weiter, mit unzähligen Kursen. [...] Nach vierzig Jahren Schule bin ich ein zufriedener Mensch. Das hat eindeutig mit meiner beruflichen Situation zu tun. Und vielleicht auch mit dieser Kontinuität, mit dieser Steigerung. Ich erlebe meine berufliche Entwicklung als Steigerung (ID 4699, 968-980; männlich, 1963 patentiert, Typus W).

#### 6.2.4 Zusammenfassung

Der Nutzen der seminaristischen Ausbildung wird im Rückblick von drei Vierteln aller Befragten als «mittel» bis «gross» eingeschätzt. Die meisten Nennungen positiver Nutzenerfahrung erfolgen in den Kategorien «Fachkompetenzen» und «Personale Kompetenzen», gefolgt von «Berufliche Kompetenzen», «Soziale Kompetenzen» und «Weitere Nutzensaspekte». Weder im positiven noch im negativen Sinn Erwähnung finden Kompetenzen im Bereich der «Schulentwicklung». Ausschliesslich negative Nutzenerfahrungen haben die Probanden bezüglich «Arbeitsorganisation» (Bereich «Fachkompetenzen») und «Kontakte mit Erziehungsberechtigten» (Bereich «Berufliche Kompetenzen») gemacht. Die Kategorie «Berufliche Kompetenzen» erhält insgesamt mit Abstand die meisten *negativen* Nennungen.

Die Nutzenerfahrungen im Bereich der beruflichen Kompetenzen erlauben es, die Divergenzen in der Gesamteinschätzung zu spezifizieren. Wenn die berufstreu Probanden (Typus Verbleib) den Nutzen der Ausbildung insgesamt *niedriger* als die Nicht-Einsteiger einschätzen, dann liegt dies daran, dass die Praxisrelevanz der beruflichen Kompetenzen bei den Berufstreu besonders ins Gewicht fällt. Beim Typus Nicht-Einstieg hingegen bleibt die fehlende Nutzbarkeit der beruflichen Kompetenzen von lediglich hypothetischer Bedeutung. Dieser Befund lässt sich dahin gehend interpretieren, dass – wie bereits Bräm (1994; s. Kap. 2.3.1.1) feststellte – die wahrgenommene Qualität der Ausbildung den *Karriereverlauf* kaum beeinflusst. Die Absolventen der Lehrerseminare nutzten ihre Ausbildung für ihre unterschiedlichen beruflichen Wege auf sehr verschiedene Weise.

Wie die Fallbeispiele zeigen, ermöglicht die Ausweitung des Blicks von der Grundausbildung zu den Weiterbildungen eine tiefer gehende Analyse des Ausbildungsnutzens. Weiterbildungen können einerseits eine *kompensatorische* Wirkung auf Defizite der Grundausbildung haben. Sie können aber auch einen *synergetischen*

Nutzen haben. Dem synergetischen Moment von Weiterbildungen wollen wir in den folgenden Ausführungen in umfassender Weise nachgehen.

### 6.3 Weiterbildungen im Karriereverlauf

«Lehrpersonen haben das Recht und die Pflicht, sich während der ganzen Dauer ihrer Berufsausübung im berufsspezifischen und im allgemeinbildenden Bereich weiterzubilden» (LCH 1999, p. 35). Wie aus der neunten These des Berufsleitbildes des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) ersichtlich wird, ist die Weiterbildung eine bedeutsame Komponente des Berufsverständnisses von Lehrpersonen. Auf gesetzlicher Ebene sind ihr minimaler Umfang und zum Teil ihre Inhalte festgeschrieben (s. Kap. 4.3). Im Folgenden gehen wir der Frage nach, inwiefern die von unseren Probanden besuchten Weiterbildungen im Allgemeinen (s. Kap. 6.3.1) und die Langzeitweiterbildungen im Besonderen (s. Kap. 6.3.2) den Nutzenerwartungen von Lehrpersonen entsprechen. Anschliessend befassen wir uns mit Aus- und Weiterbildungen, die über das Berufsfeld des Primarlehrers hinausführen (s. Kap. 6.3.3). Wir beenden unsere Ausführungen wiederum mit einer Zusammenfassung (s. Kap. 6.3.4).

#### 6.3.1 Nutzen der Weiterbildung im Primarlehrerberuf

Die entscheidenden Impulse und die wichtigen Sachen passierten für mich beruflich nicht in der Weiterbildung. Die passierten im Selbststudium, die passierten im Kollegium, im Team. Ich bin also nicht einer, der in jeden Kurs springt, der gerade angeboten wird. Manchmal habe ich das Gefühl, es sei für mich wichtiger, wenn ich in den Ferien etwas zur Ruhe komme und etwas für mich machen kann, als dass ich wieder in irgendeinen Kurs springe (ID 1424, 1336-1346; männlich, 1964 patentiert, Typus W).

Ich machte unzählige Kurse. Einfach ganz verschiedene Dinge, die zum Teil mit dem Beruf zu tun hatten und zum Teil nicht. Ich zählte es mal zusammen, weil wir ja unsere Fortbildung angeben müssen. Ich machte sicher über 2500 Stunden Fortbildung in meiner Karriere, mindestens (ID 4699, 114, 706-707; männlich, 1963 patentiert, Typus W).

Die beiden einleitenden Beispiele zeigen, dass sowohl im Weiterbildungsverhalten als auch bei der Beurteilung des Nutzens von Weiterbildungen grosse Unterschiede bestehen. Um einen vertieften Einblick in solche Unterschiede zu gewinnen, werden im Folgenden die einschlägigen Aussagen der berufstreuenden Primarlehrpersonen (Typus V, n = 40) analysiert.

Insgesamt schätzt diese Gruppe den Nutzen ihrer Weiterbildung als mittel bis gross ein, wie aus einer skalierend strukturierenden Inhaltsanalyse erkennbar wird.<sup>35</sup> Lediglich zwei Personen negieren einen Nutzen. Während sich ein Primarlehrer der jüngsten Kohorte (ID 3366) vor allem im Sport weiterbildet (Trainerausbildung), besucht eine Primarlehrerin aus Kohorte 3 (ID 3956) Kurse der Kirche und der Volkshochschule.

Für die Aufbereitung der inhaltlichen Nutzensaspekte haben wir dasselbe, wenn auch vereinfachte Kategoriensystem verwendet, das bereits bei der Analyse des Ausbildungsnutzens zur Anwendung kam (s. Kap. 6.2.1). In Tabelle 6-11 sind die Kategorien mit den jeweiligen Themenbereichen (kursiv) dargestellt. Sie werden durch Fallbeispiele erläutert; vermerkt ist auch, wie häufig die einzelnen Kategorien auftreten (Mehrfachnennungen).

*Unterrichtsbezogene* und *personale* Nutzensaspekte werden am häufigsten genannt. Die *Vielfalt* des Nutzens kommt in folgender Aussage eines Probanden (ID 1011) zum Ausdruck, der ohne Unterbruch seit über 28 Jahren als Primarlehrer unterrichtet und viele Weiterbildungen (inkl. einer Langzeitweiterbildung) besucht hat.

Also erstmal: Mit jeder Fortbildung, die ich gemacht habe, konnte ich Fähigkeiten vermehren, optimieren. Ich konnte Defizite aufarbeiten. Ich hatte immer das Glück, Leute kennen zu lernen und zum Teil auch Bekanntschaften zu machen, die nachher weitergegangen sind, die – gerade aus dem Semesterkurs – noch existieren. Wenn ich in einen Kurs ging, weil ich Probleme hatte und eine Fortbildung wollte: Da habe ich gesehen, dass ich nicht alleine bin. Es hat auch noch andere Leute, die das auch haben. Und das gab mir auch Hilfe. In jeder Fortbildung habe ich Neues entdeckt, ob dies nun Neues ist mit Unterrichtsproblemen oder einem Unterrichtsfach, oder landschaftlich etwas Neues kennen lernen. Es brachte mir auch Bestätigung, sei dies nun privat oder beruflich. [...] Ich glaube, ich habe noch nie eine Fortbildung besucht, bei der ich sagen musste, das war für nichts. [...] Auch wenn es Dinge gab ... es gibt ja immer Kurse, bei denen man besser lebt oder schlechter lebt, aber ich hatte immer das Gefühl, irgendetwas mitnehmen zu können. Immer etwas Positives, ein positives Erlebnis (ID 1011, 1549-1568).

---

<sup>35</sup> Codierregeln und Ankerbeispiele sind bei Herzog et al. (2005, p. 203f.) abgedruckt.

Tabelle 6-11: Nutzensaspekte der Weiterbildung im Primarlehrerberuf (Typus V)

	n
<p><b>Personale Kompetenzen</b>  <i>Selbstverständnis und -bestimmung, persönliche Werthaltung, Selbstorganisation</i>            «Die Kurse waren für mich Horzionterweiterung, andere Sachen sehen und andere Menschen kennen lernen. Das finde ich sehr gut» (ID 2965, 1216-1218).</p>	21
<p><b>Soziale Kompetenzen</b>  <i>Aufbau eines sozialen Netzwerkes, Soziale Verantwortung, Soziales Engagement und Kooperation</i>            «Auch der Austausch mit anderen Lehrkräften, das ist natürlich dort auch wichtig» (ID 3270, 857-858).</p>	4
<p><b>Allgemeinbildung</b>  <i>Sprachen, Mathematik, Geschichte, Geographie etc.</i>            «Und ich profitiere eigentlich immer von überall. Manchmal etwas Musisches, dann wieder Mathematik oder Deutsch, einfach alles» (ID 3449, 1010-1012).</p>	10
<p><b>Übergreifende Fachkompetenzen</b>  <i>Arbeitsorganisation, Informationsgewinnung, Medienfertigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten</i>            «Bezüglich des Umgangs mit Zeit machte ich Verschiedenes» (ID 4367, 689-691).</p>	5
<p><b>Berufliche Kompetenzen: Ebene Lehrperson</b>  <i>Arbeitshaltung und Weiterbildung, Reflexionsfähigkeit</i>            «Der Wert dieser Weiterbildungen war, dass sie Motivation waren, damit der Beruf nicht zur Routine wird» (ID 3664, 1324-1326).</p>	8
<p><b>Berufliche Kompetenzen: Ebene Klasse / Lernende</b>  <i>Unterrichten, Erziehen, Fördern und Beraten, Kontakt mit Erziehungsberechtigten</i>            «Man hat andere Unterrichtsformen kennen gelernt. Werkstattunterricht war damals noch nicht so selbstverständlich oder Projektunterricht. Das habe ich schon dort gelernt und gesehen: Aha, das kann man auch so machen» (ID 1378, 916-919).</p>	21
<p><b>Berufliche Kompetenzen: Ebene Schule</b>  <i>Schulentwicklung, berufliche Zusammenarbeit</i>            «Mit dem Besuch des ‚Intensiv-Projekt-Schule‘ haben wir viel über Schulentwicklung gelernt und für die Tagesschule umgesetzt. Das war eine prozessorientierte Weiterbildung» (ID 1648, 1273-1279).</p>	3

Inwieweit den unterschiedlichen *Weiterbildungsformen* (u. a. schulhausinterne Weiterbildung, Einzelkurse oder Langzeitweiterbildungen) *spezifische* Nutzenprofile zugeschrieben werden, kann auf dieser Datengrundlage nicht schlüssig beantwortet werden. Anhand von Einzelfallbeispielen kann jedoch von Divergenzen ausgegangen werden, sei dies zwischen freiwilligen und obligatorischen Kursen (ID 1648), teaminternen und individuellen Weiterbildungen (ID 2001), ausserschulischen und schulischen Angeboten (ID 1963, 2807) oder auch zwischen Weiterbildungen im Lehrerberuf und in anderen Berufsfeldern (ID 1129). Bei solchen Vergleichen wird die Intensiv- oder Langzeitweiterbildung besonders hervorgehoben: «Ich kann als Lehrer Weiterbildungskurse besuchen, die können einem einiges bringen. Aber so richtig ist ja wirklich nur der Semesterkurs etwas, das einem nachher wieder Power gibt» (ID 1500, 298-301).<sup>36</sup>

### 6.3.2 Langzeitweiterbildungen: Frequentierung und Nutzen

Der Kanton Bern bietet den Lehrpersonen fünf verschiedene Formen der Langzeitweiterbildung an (s. Kap. 4.3): den «Semesterkurs» (seit 1979), den «Langzeitkurs» (seit 1991), das Projekt «Individuum und System» (seit 1997), den individuellen Bildungsurlaub (seit 1973) und das «Intensivprojekt Schule» (seit 1999). In den folgenden Ausführungen steht die Frage im Vordergrund, welche Langzeitweiterbildungen von Personen unserer Stichprobe besucht wurden und welchen Nutzen sie dem Besuch zuschreiben. Das Intensivprojekt Schule wird aus der Analyse ausgeschlossen, weil es sich dabei um keine Vollzeitweiterbildung handelt, womit die Vergleichsbasis mit den anderen Formaten nicht gegeben ist.

#### 6.3.2.1 Besuch von Langzeitweiterbildungen

Bei der Fragebogenerhebung wurden die Probanden danach gefragt, ob sie im Verlauf ihrer Primarlehrertätigkeit eine der oben genannten Langzeitweiterbildungen besucht hätten. Von den 1683 antwortenden Personen mit Primarlehrerfahrung können 207 (12%) auf eine *Teilnahme an einer Langzeitweiterbildung* zurückblicken. Diese Gruppe setzt sich aus 100 Frauen und 107 Männern zusammen, was bedeutet, dass Männer unserer Untersuchung überzufällig häufiger an Langzeitweiterbildungen teilnehmen als Frauen ( $\chi^2 [1, 1683] = 40.47, p \leq .001$ ). Hinsichtlich der Kohorten zeigen die Teilnehmerzahlen von 86 (K1), 90 (K2), 19 (K3) und 12 (K4),

---

<sup>36</sup> Näheres zum Semesterkurs findet sich im folgenden Kapitel 6.3.2.

dass eher ältere Lehrpersonen Langzeitweiterbildungen besuchen ( $\text{Chi}^2 [3, 1683] = 115.13, p \leq .001$ ), was in Übereinstimmung mit den Teilnahmebedingungen steht.<sup>37</sup>

Bezüglich der verschiedenen *Formen der Langzeitweiterbildung*, die von 180 der 207 Probanden bezeichnet wurden, steht der Semesterkurs mit grossem Abstand an erster Stelle, gefolgt vom individuellen Bildungsurlaub, dem Langzeitkurs und dem Projekt «Individuum und System» (s. Tab 6-12).

Tabelle 6-12: Besuchte Langzeit- oder Intensivweiterbildungen

	absolut <sup>a</sup>	relativ zu den Antworten	relativ zu den Fällen
Semesterkurs	103	53.1	57.2
Individueller Bildungsurlaub	59	30.4	32.8
Langzeitkurs 2	25	12.9	13.9
Projekt Individuum und System	7	3.6	3.9
Gesamt der Antworten	194	100.0	
Gesamt der Personen	180		

<sup>a</sup> Bis zu drei Nennungen pro Person.

Was die Geschlechter anbelangt, so bevorzugen Frauen den Langzeitkurs und den individuellen Bildungsurlaub, während Männer im Semesterkurs übervertreten sind ( $\text{Chi}^2 [4, 180] = 29.3, p \leq .001$ ). Erklärungen für diese Geschlechterdifferenz, die bezüglich des Semesterkurses durch eine Studie von Landert (2000, p. 2; s. Kap. 2.3.1.2) bestätigt wird, können aus den eigenen Daten nicht erschlossen werden.

### 6.3.2.2 Nutzen der Langzeitweiterbildungen

Bei der schriftlichen Befragung wurde auch nach dem Nutzen der Langzeitweiterbildungen gefragt. Aufgrund der Zielsetzungen der Angebote (vgl. ERZ 2002), wurden sieben Bereiche identifiziert und den Probanden zur Einschätzung auf einer

<sup>37</sup> Teilnahmeberechtigt für Langzeitweiterbildungen, die im Rahmen von bezahlten Bildungsurlauben besucht werden können, sind Lehrpersonen, die mindestens acht Jahre im Beruf gearbeitet haben, nicht weniger als acht Jahre vor ihrer Pensionierung stehen und sich verpflichten, nach dem Urlaub mindestens weitere drei Jahre im Beruf zu arbeiten (s. Kap. 4.3).

Skala zwischen «geringem Nutzen» (Skalenwert 1) und «grossem Nutzen» (Skalenwert 4) vorgelegt. Den einzelnen Bereichen wird tendenziell eher ein grosser Nutzen zugeschrieben (s. Tab. 6-13). Die Nutzensbereiche sind mittels Faktorenanalyse zur Gesamtdimension «Nutzen der Langzeitweiterbildung» zusammengezogen worden, welche einen Mittelwert von 2.9 erreicht.

Tabelle 6-13: Nutzen der Langzeitweiterbildungen

Items ( $R^2 = .50$ ; $n = 185$ )	n	M	SD	$h^2$	F1
<b>Nutzen der Langzeitweiterbildungen (<math>\alpha = .83</math>)</b>	190	2.88	.66		
... für den konstruktiven Umgang mit Kritik (Kritikfähigkeit).	185	2.59	.98	.68	.82
... für meine persönliche Wirksamkeit bezüglich Schulentwicklungsprozessen (Selbstwirksamkeitserwartung).	185	2.77	.86	.59	.77
... für die Bewältigung von Schwierigkeiten im Schulalltag (Bewältigungskompetenz).	185	2.64	.95	.58	.76
... für die Reflexion meiner Berufspraxis (Reflexionsfähigkeit).	185	3.10	.91	.56	.75
... für den Erhalt meiner Zufriedenheit im Lehrerberuf (Berufszufriedenheit).	185	3.21	.84	.40	.64
... für die eigene Gesundheit (Gesundheit).	185	2.66	1.09	.37	.61
... für meine beruflichen Kompetenzen (Berufliche Kompetenz).	185	3.30	.78	.33	.57

Skalenwerte: 1 = geringer Nutzen, 2 = eher geringer Nutzen, 3 = eher grosser Nutzen, 4 = grosser Nutzen  
 KMO = .81, Bartlett-Test auf Sphärizität = .000

Die *Formen der Langzeitweiterbildung* (s. Tab. 6-12) unterscheiden sich in der Nutzeinschätzung sowohl beim Gesamtfaktor wie auch bei den Einzelbereichen kaum.<sup>38</sup> Die Ausnahme betrifft den Copingaspekt, d.h. den «Nutzen für die Bewältigung von Schwierigkeiten im Schulalltag». Lehrpersonen, welche den Langzeitkurs besucht haben, schreiben ihrer Weiterbildung diesbezüglich einen grösseren Nutzen zu als Probanden mit einem individuellen Bildungsurlaub ( $\chi^2 [4, 163] = 12.93$ ,  $p \leq .05$ ).

<sup>38</sup> Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse zum Projekt «Individuum und System» kaum interpretierbar sind, da die Anzahl der Fälle zu klein ist ( $n = 4$ ).

Auch bezüglich des *Geschlechts* sind kaum Unterschiede in der Beurteilung des Nutzens der Langzeitweiterbildungen festzustellen. Wiederum gibt es eine Ausnahme, diesmal bezogen auf den Bereich «Nutzen für meine persönliche Wirksamkeit bezüglich Schulentwicklungsprozessen»: Die Werte der Männer liegen hier höher als diejenigen der Frauen ( $U [n_1=88, n_2=102] = 3495.50, p \leq .01$ ).

Zwischen den *Kohorten* ergeben sich keine überzufälligen Unterschiede in der Einschätzung des Nutzens von Langzeitweiterbildungen.

Um die Beurteilung der Langzeitweiterbildungen in qualitativer Hinsicht etwas zu vertiefen, werden die *Interviewaussagen* von 12 Teilnehmenden des Typus Verbleib und von vier Teilnehmenden des Typus Ausstieg ausgewählt. Berufstreue Primarlehrer heben die Möglichkeit hervor, *Abstand zur Schule* – auch im räumlichen Sinne – zu gewinnen. Dies lässt sich am Beispiel eines Probanden (ID 1378) illustrieren, der 1964 patentiert wurde und bis heute auf der Mittelstufe der Primarschule unterrichtet. 1989 nutzte er das Langschuljahr<sup>39</sup> dazu, einen Semesterkurs zu besuchen, von dem er rückblickend sagt:

Der Semesterkurs war natürlich auch eine ganz gute Weiterbildung. Das war etwas vom Besten, was einem passieren kann: Vor allem, weil man so abgekoppelt von der Schule ist. Man muss nicht am Abend nach Hause gehen und sich überlegen: Was mache ich jetzt morgen? [...] Doch, das hat mir sehr gut gefallen (ID 1378, 901-920).

Eine besondere Bedeutung ist auch dem *Zeitpunkt der Teilnahme* an einer Langzeitweiterbildung zuzuschreiben. Die Möglichkeit des Innehaltens und der Reflexion wirkt nicht zuletzt einer drohenden Routinisierung des Schullebens entgegen. Zwei Fallbeispiele mögen dies verdeutlichen. Der erste Proband (ID 1500), 1973 patentiert und seither an der gleichen Mehrklassenschule tätig, schildert seine Eindrücke wie folgt:

Dann spürte ich langsam, es ist bald Zeit. Etwa 1988 hatte ich das Gefühl: Doch, jetzt muss etwas gehen nach 15 Jahren. Ich meldete mich zum ersten Mal für einen Semesterkurs an, wurde aber nicht genommen. Dann ging es noch etwas weiter hinunter [Kurve der beruflichen Befindlichkeit], bis es dann 1990 klappte. [...] Und da spürte ich, dass ich etwas machen musste, um nicht vielleicht in einen Trott hinein zu fallen. Schublade auf und ... Aber es kam nicht so weit. Ich bin froh, konnte ich das vorher auffangen mit der halbjährigen Zäsur, dem Semesterkurs. [...] Ich konnte wirklich vieles dort herausnehmen. Es ist ja viel in der ganzen Schulentwicklung gegangen und das hatte man nur am Rande mitbekommen in den kleinen Kursen. Das hat mir dann nachher einfach den Mut gegeben, jetzt wieder voll ran zu gehen (ID 1500, 73-78, 300-315).

---

<sup>39</sup> 1989 verschob der Kanton Bern den Schuljahresbeginn vom Frühling auf den Sommer (s. Kap. 4.4.1). In dem um ein Quartal verlängerten Schuljahr 1988/89 – dem so genannten «Langschuljahr» – konnten die Lehrpersonen zusätzliche Weiterbildungen besuchen.



Den gleichen Semesterkurs besuchte 1990 eine Probandin (ID 3789), die 1974 patentiert wurde. Die Mutter von zwei erwachsenen Kindern, welche in ihrer beruflichen Laufbahn nebenamtlich auch Schulleitungsfunktionen wahrgenommen und in der Schulbibliothek mitgearbeitet hatte, blickt ebenfalls positiv auf die Langzeitweiterbildung zurück.

Vorher hatte ich wirklich das Gefühl: Jetzt geht es in Richtung Burnout, also jetzt möchte ich das nicht mehr. Immer jedes Jahr wieder frisch anfangen mit Lesen und Schreiben lehren. Ich hatte Praktikantinnen und Praktikanten und habe plötzlich gemerkt, dass die von der Ausbildung her Sachen wissen, die ich einfach zu wenig weiss. Ich habe im Seminar weder von Werkstattunterricht noch von Wochenplanarbeit, Individualisieren und innerer Differenzierung etwas gehört. Nachher bin ich in den Semesterkurs und das (!) war wirklich ein Moment, an dem man zurückschauen und sich überlegen konnte: Was möchte ich machen? Er tat mir wahnsinnig gut (ID 3789, 96-105).

Dass die Langzeitweiterbildungen eine *Standortbestimmung* in vielfacher Weise ermöglichen, belegen auch die Schilderungen der interviewten *Aussteiger* (n = 4). So nutzte ein Proband (ID 1562) die Möglichkeit, «etwas Luft» zu haben, um an der Universität Vorlesungen zu besuchen. Dabei lernte er Leute kennen, die den Schritt zum Aus- oder Umstieg bereits vollzogen hatten. Die gewonnenen Kontakte ermöglichten ihm, den Primarlehrerberuf im engeren Sinne aufzugeben und – nach einer Ausbildung zum Sekundarlehrer – eine Stelle als Fachlehrer für Naturwissenschaften an einer Sekundarschule anzunehmen.

Die biographische Bedeutung einer Langzeitweiterbildung lässt sich abschließend an einem weiteren Fallbeispiel aufzeigen. Dieser Proband (ID 3206) verbindet den Besuch eines Semesterkurses mit stark *negativen Erinnerungen*. 1975 patentiert, von Beginn weg «stolz, Lehrer zu sein» und zudem stark in Politik und Militär engagiert, besuchte er nach 12 Jahren Berufspraxis als Primarlehrer den Semesterkurs. Sein Rückblick:

Ich besuchte mitten in einer wirklichen Krise diesen Kurs. Damals wurde alles (!), was ich bisher als wichtig betrachtete, negiert. Wenn ich sagte, dass wirkungsorientierter, zielorientierter Unterricht wichtig sei, dass die Klassenführung wichtig sei, dass ich die Zeit nutze zum Lehren, dass ich klar sei im Arrangement ... Da sagte man mir einfach: Du bist viel zu stark im Mittelpunkt in deinem Unterricht. Du solltest dich viel mehr zurücknehmen, eine ganz andere Rolle einnehmen. Du bist nur noch Berater, Begleiter, Unterstützer der Schülerinnen und Schüler. [...] Damals wäre ich beinahe aus dem Beruf ausgestiegen (ID 3206, 367-386).

Er stieg aber damals nicht aus. Allerdings war er stark «verunsichert von der Aussage, dass ich als Lehrer gar nicht so wichtig sei» (413-414). Und: «Ich brauchte lange Zeit, bis ich aus dieser Belastung herauskam» (425-426). Weil aber der «Pendelschlag gegen das Autoritäre», wie er es nannte, wieder zurückschlug, blieb er noch weitere 12 Jahre im Beruf. Während dieser Zeit unterrichtete er auch nebenamtlich

an einer Gewerbeschule, nahm an einer Schulleiterausbildung teil und hatte dann auch Leitungsfunktionen inne. 1999 gab er diese Aufgaben auf, absolvierte ein Nachdiplomstudium für Non-Profit-Management und arbeitet heute im Bildungssektor ohne Unterrichtstätigkeit.

### 6.3.3 Weitere Ausbildungen und Weiterbildungen

Weiterbildungen lassen sich selbstverständlich nicht nur im Primarlehrerberuf realisieren. Dies gilt vor allem für diejenigen Probanden unserer Studie, die vom Primarlehrer wegführende Berufskarrieren aufweisen. Die Betrachtung der Erwerbsbiographien<sup>40</sup> zeigt ausserdem, dass Primarlehrpersonen ebenfalls Weiterbildungen besuchen, die nicht in direktem Zusammenhang mit ihrer Unterrichtstätigkeit stehen. In den folgenden Ausführungen soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche zusätzlichen Aus- und Weiterbildungen die interviewten Personen (n = 171) neben ihrer Grundausbildung zur Primarlehrperson sowie einer allfälligen Langzeitweiterbildung besucht haben und was sie bewogen hat, dies zu tun.

#### 6.3.3.1 Realisierung von Zweitausbildungen und Weiterbildungen

Für die Analyse der Zusatzausbildungen und Weiterbildungen wurden die besuchten Veranstaltungen in die zwei Hauptkategorien «Pädagogische Zweitausbildungen und Weiterbildungen» und «Weitere Zweitausbildungen und Weiterbildungen» eingeteilt. «Pädagogische Zweitausbildungen und Weiterbildungen» dienen der Erweiterung der Unterrichtsberechtigung oder des Tätigkeitsbereichs innerhalb der Berufsfelder «Volksschule» sowie «Unterricht und Bildung». Ein Beispiel ist der Besuch einer Ausbildung, die zum Sekundarlehrerdiplom führt. Mit «Andere Zweitausbildungen und Weiterbildungen» sind Schulungen gemeint, die der Erweiterung der persönlichen Kenntnisse und des Tätigkeitsbereichs über die Berufsfelder «Volksschule» sowie «Unterricht und Bildung» hinaus dienen. Die Journalismusausbildung ist ein Beispiel für diesen Kategorienbereich.

114 der 171 mündlich befragten Personen (67%) nannten insgesamt 191 Zweitausbildungen und Weiterbildungen. Davon fallen 92 Nennungen unter die Kategorie «Pädagogische Zweitausbildungen und Weiterbildungen» und 99 unter die Katego-

---

<sup>40</sup> Bei der Erhebung der Tätigkeitschronologie wurden die Probanden anlässlich der schriftlichen Befragung aufgefordert, neben Erwerbstätigkeiten und anderen Tätigkeiten auch Aus- bzw. Weiterbildungen von mindestens *drei* Monaten Dauer einzutragen. Diese Angaben wurden in den Interviews validiert und präzisiert (s. Kap. 5.3.2).

rie «Andere Zweitausbildungen und Weiterbildungen». Einige Personen absolvieren mehrere Zweitausbildungen und Weiterbildungen, manche sogar drei oder vier.

Tabelle 6-14 veranschaulicht, wie vielfältig und breit das Spektrum der besuchten Zweitausbildungen und Weiterbildungen ist. Besonders häufig wurden Kurse im sonder- und heilpädagogischen Bereich genannt.

Tabelle 6-14: Pädagogische Zweitausbildungen und Weiterbildungen

	Geschlecht		Total
	w	m	
Sonder- und Heilpädagogik (z. B. Kleinklassenlehrkraft)	13	9	22
Ausbildung zur Sekundarlehrperson	5	10	15
Musikpädagogik (z. B. Musikalische Grundschulung, Lehrdiplom für Instrument)	11	3	14
Kaderbildung (Schulleitung)	1	12	13
Wiedereinstiegs- und Zusatzausbildungen (z. B. Wiedereinsteigerkurs, Ausbildung zum Erwachsenenbildner)	6	7	13
Beratung im Bildungsbereich (z. B. Berufsberatung, Erziehungsberatung)	1	3	4
Höheres Lehramt (Gymnasiallehrkraft)	1	2	3
LSEB (Lehrer und Sachverständiger für Erziehungs- und Bildungsfragen: Unterrichtsberechtigung an einem Lehrerseminar)	1	2	3
Berufspädagogik (Berufsschullehrer)	0	3	3
Andere pädagogische Aus- und Weiterbildungen	1	1	2
<b>Gesamt</b>	<b>40</b>	<b>52</b>	<b>92</b>

Bei den ausserpädagogischen Zweitausbildungen und Weiterbildungen liegt das Studium an einer Universität oder Fachhochschule an der Spitze, gefolgt von den Ausbildungen im therapeutischen und beraterischen Bereich (s. Tab. 6-15).

Das Verhältnis der *Geschlechter* ist bezüglich der Frequentierung von zusätzlichen Aus- und Weiterbildungen annähernd ausgewogen, wie die Tabellen 6-14 und 6-15 zeigen. In inhaltlicher Hinsicht zeigen sich jedoch sehr wohl einige Unterschiede, die bei der Schulleiterausbildung, bei der Musikpädagogik, bei den künstle-

rischen und bei den Gesundheitsberufen besonders auffällig sind und im Wesentlichen den gängigen Geschlechterstereotypen entsprechen.

Tabelle 6-15: Andere Zweitausbildungen und Weiterbildungen

	Geschlecht		Total
	w	m	
Studium an einer Universität / Hochschule	9	13	22
Therapie und Beratung (z. B. Paar- und Familientherapie, Supervision)	10	11	21
Kunst und Kultur (z. B. Solodiplom Klavier, Schauspielschule)	3	8	11
Fremdsprachen	6	3	9
Handwerklicher Bereich (z. B. Schreinerlehre, Haushaltlehrjahr)	2	6	8
Gesundheit und Medizin (z. B. Naturheilkunde, Krankenpflege)	6	1	7
Kaufmännischer Bereich (z. B. Handelsschule)	5	2	7
Sport (z. B. Leiterausstellung Jugend und Sport)	0	4	4
Informatik, EDV	2	2	4
Allgemeinbildung (z. B. Vorbereitungskurs zur eidgenössischen Matur)	1	1	2
Medien (z. B. Journalismusausbildung)	2	0	2
Tourismus	1	0	1
Soziale Berufe	1	0	1
<b>Gesamt</b>	<b>48</b>	<b>51</b>	<b>99</b>

Betrachtet man die Nennungen getrennt nach den *Kohorten*, so fällt auf, dass die Probanden der Kohorte 2 besonders viele Zweitausbildungen und Weiterbildungen aufweisen (s. Tab. 6-16). Mit 37 Personen absolvierten über zwei Drittel dieser Kohorte zusammen 64 Aus- und Weiterbildungen, einige Probanden gleich mehrere. So besuchte beispielsweise ein Aussteiger (ID 3206) drei Ausbildungen (Schulleiterausstellung, Nachdiplomstudium Management, Coachingausbildung), ein weiterer sogar vier (ID 3132, Vorbereitungskurs für die Matura, Höheres Lehramt, Wieder-

einsteigerkurs, Supervisionsausbildung). Ein Reduzierer (ID 1007) besuchte ebenfalls drei Ausbildungen (Höheres Lehramt, Kursleiterausbildung Sport, Schulleiterausbildung). Mit 12 Nennungen fallen besonders viele Aus- und Weiterbildungen in den Bereich Therapie und Beratung. Sieben Männer absolvierten die Schulleiterausbildung, so viele, wie in keiner anderen Patentierungskohorte.

Tabelle 6-16: Zweitausbildungen und Weiterbildungen nach Kohorte

		<b>Kohorte 1 (n = 37)</b>	<b>Kohorte 2 (n = 49)</b>	<b>Kohorte 3 (n = 44)</b>	<b>Kohorte 4 (n = 41)</b>	<b>Gesamt (n = 171)</b>
Pädagogische Aus-/ Weiterbildungen	Antworten <sup>a</sup>	30	33	19	10	92
	Fälle	21 56%	26 53%	18 41%	9 22%	74 43%
Andere Aus-/Weiterbildungen	Antworten <sup>a</sup>	19	31	27	22	99
	Fälle	12 32%	22 45%	18 41%	16 39%	68 40%
<b>Gesamt</b>	Antworten <sup>a</sup>	49	64	46	32	191
	Fälle	25 68%	37 76%	31 70%	21 51%	114 67%

<sup>a</sup> Bis zu vier Nennungen pro Person.

Wenn sie auch nur auf wenigen Fällen beruhen, sind die Ergebnisse zum *Studium an einer Universität oder Hochschule* bemerkenswert. Ein Studium haben 14 Personen der beiden jüngsten Kohorten und acht Personen der beiden älteren Kohorten besucht. Bei den beiden jüngeren Kohorten handelt es sich um 10 Ausbildungen an einer Universität, und zwar mit den Hauptfächern Geographie, Ethnologie und Erziehungswissenschaft (je zwei Personen) bzw. Wirtschaft, Theologie, Informatik und Soziologie (je eine Person). Weitere vier Personen dieser Kohorten studierten an einer Fernuniversität, Fachhochschule oder an einem Technikum. Alle diese Studien wurden abgeschlossen. Anders sieht es bei den älteren beiden Kohorten aus: Lediglich drei Frauen schlossen ihr Studium in Psychologie ab. Die weiteren fünf Personen brachen entweder ihre Ausbildung ab oder besuchten lediglich einzelne Kurse an einer tertiären Institution.

Dass der Besuch von weiterführenden Aus- und Weiterbildungen zwar nicht grundsätzlich, aber doch mehrheitlich mit Veränderungen bei der Berufstätigkeit in

Verbindung steht, belegt die Aufschlüsselung der Daten nach *Karrieretyp*. Während Personen des Typus Ausstieg (51 von 60 Personen *mit* Weiterbildung), des Typus Nicht-Einstieg (15 von 16) und des Typus Reduktion (13 von 15) eine hohe Anzahl von ausserpädagogischen Kursbesuchen aufweisen, nehmen sich die Weiterbildungsaktivitäten ausserhalb der Primarlehrertätigkeit bei Personen des Typus Verbleib (13 von 40) und des Typus Wiedereinstieg (19 von 40) bescheiden aus.

### 6.3.3.2 Beweggründe für Zweitausbildungen und Weiterbildungen

Obwohl die Frage nach den Beweggründen für den Besuch von weiterführenden Aus- und Weiterbildungen in den Befragungsinstrumenten nicht explizit gestellt wurde, konnten aus den ausführlichen Beschreibungen des Karriereverlaufs in den Interviews sechs verschiedene Motivgruppen herausgearbeitet werden (s. Tab. 6-17).

Tabelle 6-17: Beweggründe für Zweitausbildungen und Weiterbildungen

	Typus V (n = 40)	Typus W (n = 40)	Typus R (n = 15)	Typus A (n = 60)	Typus N (n = 16)	Total (n = 171)
Inhaltliche und persönliche Interessen	4	10	7	23	5	49
Qualifikation für eine berufliche Veränderung	2	4	5	26	12	49
Fachliche oder unterrichtsbezogene Interessen	2	2	5	21	6	36
Durchbrechung von Routine	2	1	1	3	1	8
Austausch, Kommunikationsbedürfnis	0	0	0	1	0	1
Zufälle, Gelegenheiten	0	0	0	1	0	1
<b>Gesamt der Antworten</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>75</b>	<b>24</b>	<b>144</b>

Mehrfachnennungen möglich

Betrachtet man die ausgezählten Nennungen, so fällt auf, dass besonders inhaltliche oder persönliche und fachliche oder unterrichtsbezogene Interessen wichtige Gründe für eine Weiterbildung darstellen. Auch die «Qualifikation für eine berufliche Veränderung» wurde als Motiv häufig genannt. Weniger ins Gewicht fallen das Anlie-

gen, einer aufkommenden Routine entgegenzuwirken, der Wunsch, sich mit anderen auszutauschen, oder eine sich bietende Gelegenheit zu nutzen.

Zu den *inhaltlichen und persönlichen* Interessen zählen Gründe, die nicht unbedingt auf die direkte Umsetzung in der beruflichen Tätigkeit ausgerichtet sind. So absolvierte ein Proband (ID 2861) einige Semester an einer Jazzschule, und eine Probandin (ID 1865) belegte eine Weiterbildung als PC-Supporterin.

Wer hingegen *fachliche oder unterrichtsbezogene Interessen* als Beweggründe nannte, wollte sich explizit Wissen und Know-how aneignen, das sich in der Berufspraxis umsetzen und anwenden lässt. Auf die Frage, warum sie eine Weiterbildung zur Heilpädagogin absolviert hatte, antwortete eine Befragte des Typus Reduktion:

Das war, weil ich merkte, dass das, was ich weiss, nicht genügt. Vor allem für schwächere Kinder. Ich wollte mehr wissen. Was dahinter steckt, was man machen kann. Ich hatte nicht das Ziel, danach in einem Heim oder in einer Hilfsklasse zu arbeiten. Soweit dachte ich nicht. Ich wollte einfach mehr wissen (ID 3707, 412-416; 1965 patentiert).

Oft wurde mit dem Besuch einer Weiterbildung explizit eine Veränderung der beruflichen Situation angestrebt. Diese Motivlage fällt in die Kategorie *Qualifikation für eine berufliche Veränderung* (s. Tab. 6-17). Als Illustration mag die Fallgeschichte einer Aussteigerin (ID 1865) dienen. Aufgrund der prekären Stellensituation übernahm die Probandin nach ihrer Patentierung 1985 vorerst nur Stellvertretungen im Primarlehrerberuf und absolvierte einen Sprachaufenthalt in England. Danach arbeitete sie neun Jahre lang als Primarlehrerin, unterbrochen von einer einjährigen Weltreise. Obwohl sie ihren Beruf gerne ausübte, litt sie manchmal unter einem Leistungsdruck, wodurch ihre Motivation zunehmend nachliess. Zudem konnte sie sich je länger je schlechter vom Beruf abgrenzen und hatte das Gefühl, es gebe nur noch die Schule. Irgendwann war die Zeit reif für eine Veränderung.

Jetzt muss irgendetwas gehen. So begann ich mit der Weiterbildung. Jetzt muss ich einen Beruf suchen, wo der Beruf mich dazu zwingt, mich mit Menschen auseinander zu setzen. Denn Auseinandersetzung mit erwachsenen Personen ist etwas ganz anderes als Auseinandersetzung mit Kindern (ID 1865, 488-492).

Parallel zur Unterrichtstätigkeit besuchte sie eine Handelsschule mit dem Ziel, sich beruflich neu zu orientieren. Sie stieg zu einem Zeitpunkt aus dem Primarlehrerberuf aus, als sie sich noch in einem beruflichen Hoch befand, also bevor die persönliche Isolation Auswirkungen auf ihre Berufstätigkeit hatte. Dadurch, so denkt sie rückblickend, konnte sie einem «Burnout» rechtzeitig vorbeugen. Die gewünschte Herausforderung fand sie schliesslich im administrativen Bereich, wo sie bis zum Zeitpunkt der Befragung tätig ist.

Aus einem ganz anderen Grund, nämlich zur *Brechung der Routine*, besuchte eine Befragte des Typus Verbleib während eines Semesters eine weiterführende Ausbildung.

Die wichtigste, einschneidendste Sache war 1993, da machte ich im Semesterurlaub die Montessori-Ausbildung. Weil so um 1990 herum, (...) sagte ich, entweder passiert in der Schule noch etwas oder sonst ... denn alte Lehrer sind ein Graus. [...] Nachher ist schon die Gefahr da, dass man in einen Trott hineinkommt. Und dann kam dieser Punkt hier [1990], das habe ich vorhin schon gesagt. Also dieser Semesterurlaub, die Montessori hat mir schon sehr viel gebracht (ID 4280, 34-38, 64-67; 1973 patentiert).

In vielen Fällen gab jedoch nicht nur einer der beschriebenen Gründe den Anstoss, sich weiterzubilden, sondern *mehrere Faktoren* trafen zusammen. Folgendes Zitat eines Wiedereinsteigers (ID 1424), der sich nach der Patentierung als Primarlehrer zusätzlich zum Sekundarlehrer ausbilden liess, kann dies anschaulich zeigen. Ihn motivierten sowohl *inhaltliche und persönliche* als auch *fachliche oder unterrichtsbezogene* Interessen. Gleichzeitig erwarb er sich mit seiner Zweitausbildung die *Qualifikation für eine berufliche Veränderung*.

Also ich spürte grosse Defizite, bei mir selbst, wissensmässig, und dann auch von den Techniken her, vom Didaktischen, Methodischen. Ich spürte: Du hast grosse Defizite in jeder Beziehung und fand, ich sollte die Chance noch einmal packen und nochmals etwas dazu tun. Und dann haben mich halt gewisse Fächer schon immer sehr speziell interessiert und andere gar nicht. (...) Also die Herausforderung, die Aussicht dort etwas dazu zu tun und mehr zu erfahren und zweitens, das dann unterrichten zu können, und anderes nicht mehr unterrichten zu müssen, das war schon die Hauptmotivation (ID 1424, 708-721; 1965 patentiert).

### 6.3.4 Zusammenfassung

Die Ausweitung des Blicks über die Grundausbildung hinaus zeigt, dass Weiterbildungen im Primarlehrerberuf eine breite Palette an Funktionen zukommt. Selten dienen sie rein persönlichen Interessen. Zumeist stehen sie im Kontext von biographischen Entscheidungen oder ergeben sich aus Ereignissen im Karriereverlauf. Die berufstreuen Probanden (Typus Verbleib) schätzen den Nutzen ihrer *Weiterbildung im Primarlehrerberuf* gesamthaft als mittel bis gross ein. Hervorgehoben werden gestärkte *personale Kompetenzen*, wie berufliches Selbstverständnis und -bestimmung, persönliche Werthaltung oder Selbstorganisation, und *berufliche Kompetenzen* im Bereich der Klasse und des Unterrichts (Unterrichten, Erziehen, Fördern und Beraten, Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten). Vereinzelt wird auf Unterschiede zwischen freiwilligen und obligatorischen Kursen, teaminternen und individuellen Weiterbildungen, ausserschulischen und schulischen Angeboten oder Weiterbildungen im Lehrerberuf und in anderen Berufsfeldern hingewiesen.

Ein besonderer Stellenwert kommt gerade in biographischer Hinsicht der *Langzeitweiterbildung* zu. Der Semesterkurs findet am häufigsten Erwähnung, was aber nicht erstaunen kann, da er als Langzeitangebot bereits seit 1979 existiert. Es folgen



der individuelle Bildungsurlaub (seit 1973 existent), der Langzeitkurs (seit 1991) und das Projekt «Individuum und System» (seit 1997). In der Einschätzung der Nutzungsaspekte «Berufliche Kompetenz», «Zufriedenheit im Beruf», «Reflexionsfähigkeit», «Selbstwirksamkeitserwartung», «Gesundheit», «Bewältigungskompetenz» sowie «Kritikfähigkeit» unterscheiden sich die verschiedenen Langzeitweiterbildungen kaum. Die Ausnahme bildet der Copingaspekt, welcher beim individuellen Bildungsurlaub tiefer bewertet wird. Dem «Timing» einer Langzeitweiterbildung kommt aus biographischer Sicht eine besondere Bedeutung zu. Im Sinne einer Standortbestimmung vermag sie beruflichen Verschleisserscheinungen entgegenzuwirken, einer drohenden Routinisierung der Unterrichtstätigkeit die Spitze zu brechen und die Identifikation mit dem Lehrerberuf zu bestärken. Ebenso bietet sie die Möglichkeit einer beruflichen Neuorientierung. Der Einfluss der Langzeitweiterbildung auf biographische Entscheidungen lässt sich anhand von vielen Fallbeispielen nachweisen, ist aber weder in Richtung Verbleib noch in Richtung Ausstieg zu verallgemeinern.

*Zweitausbildungen und Weiterbildungen* prägen auch ausserhalb des Primarlehrerberufs die Berufsbiographien unserer Probanden. Zwei Drittel aller 171 Interviewten weisen in ihrer Tätigkeitschronologie eine entsprechende Aktivität mit einer Dauer von über drei Monaten aus. Zum einen sind dies Zweitausbildungen und Weiterbildungen *pädagogischer Natur*. Sie dienen der Erweiterung der Unterrichtsberechtigung oder des Tätigkeitsbereichs innerhalb des Berufsfeldes «Volksschule» sowie «Unterricht und Bildung». Zum anderen werden weitere Schulungen besucht, die der Erweiterung der persönlichen Kenntnisse und des Tätigkeitsbereichs über die Berufsfelder «Volksschule» oder «Unterricht und Bildung» hinaus dienen. Im Vordergrund stehen einerseits Fachstudien an universitären und anderen Hochschulen und andererseits Weiterbildungen im Bereich von Therapie und Beratung. Ein wesentlich höherer Anteil von Kursbesuchen bei den Karrieretypen Ausstieg, Nicht-Einstieg und Reduktion im Vergleich zum Typus Verbleib belegt, dass der Besuch weiterführender Aus- und Weiterbildungen oft mit Veränderungen der Berufstätigkeit bzw. des Berufsfeldes im Zusammenhang steht. Was bereits bei der Analyse der Studien- und Berufswahlmotive festgestellt wurde (s. Kap. 6.1), gilt auch in Bezug auf die Weiterbildung, dass nämlich selten ein Faktor allein den Ausschlag gibt, sondern zumeist mehrere Gründe zusammen eine Entscheidung veranlassen.



## 7 Karriereverläufe: Die Wege verzweigen sich

Nach Abschluss der Ausbildung zur Primarlehrperson verzweigen sich die beruflichen Wege der Probanden unserer Studie. Diesen Verzweigungen wollen wir im Folgenden nachgehen. Dabei orientieren wir uns an der Typologie der Karrieremuster, die wir bereits vorgestellt haben (s. Kap. 5.4.1). In einem ersten Schritt werden die fünf Karrieretypen in ihrer empirischen Verteilung dargestellt (s. Kap. 7.1). In einem zweiten Schritt nutzen wir die in den Interviews erhobenen *biographischen Verlaufslinien*, um die emotionale Qualität der beruflichen Karrieren zu charakterisieren (s. Kap. 7.2). Die «Hochs» und «Tiefs» in den Verlaufslinien bringen Schwankungen im beruflichen Wohlbefinden zum Ausdruck. Wann, wie oft und weshalb solche Unstetigkeiten im Karriereverlauf auftreten, wird uns hauptsächlich beschäftigen. In einem dritten Schritt werden wir die verschiedenen *Karriereverläufe* und die damit verbundenen *Entscheidungsprozesse*, differenziert nach den fünf Karrieretypen, beschreiben (s. Kap. 7.3 bis 7.7). Wir werden uns mit Probanden befassen, die dem Primarlehrerberuf bis zum Zeitpunkt der Befragung treu geblieben sind, den Primarlehrerberuf zugunsten einer anderen Berufstätigkeit verlassen haben, ihre Primarlehrertätigkeit unterbrochen haben, um später wieder in den Beruf einzusteigen, ihren Beschäftigungsgrad reduziert haben oder gar nie eine Tätigkeit als Primarlehrkraft aufgenommen haben.

Methodisch sind wir bei der Analyse der beruflichen Mobilität in der Fragebogen- und in der Interviewstudie gleich vorgegangen. Nach einer ausführlichen Beschreibung der Beanspruchung im Primarlehrerberuf (Fragebogen, Interview) und der Bewältigungsformen und Ressourcen (Interview) wurden die Probanden aufgefordert, den *Einfluss* der entsprechenden Faktoren auf den Verlauf ihrer beruflichen Karriere einzuschätzen. Im Anschluss daran wurden sie nach *weiteren Gründen* für ihre beruflichen Veränderungen gefragt. Die differenzierte Beschreibung der Beanspruchungs- und Bewältigungsprozesse führte zu einer umfassenden, die Bedingungen des beruflichen *und* des privaten Umfeldes einschliessenden Analyse biographischer Entscheidungsprozesse. Den Einfluss des *Privaten* auf die berufliche Entwicklung werden wir abschliessend für alle Karrieretypen zusammen in einer erweiterten Perspektive beschreiben (s. Kap. 7.8).

### 7.1 Die fünf Karrieretypen

Für das Vorgehen bei der Bildung der Karrieretypen sei nochmals auf Kapitel 5.4.1 verwiesen. Wir unterscheiden in Primarlehrpersonen, die im Beruf verblieben sind

(Typus V), nie in den Beruf eingestiegen sind (Typus N), aus dem Beruf ausgestiegen sind (Typus A), den Beschäftigungsgrad reduziert haben (Typus R) oder wieder in den Beruf eingestiegen sind (Typus W). Die empirische Verteilung der fünf Karrieremuster in der Stichprobe der schriftlichen Befragung ist in Tabelle 7-1 dargestellt.<sup>41</sup>

Tabelle 7-1: Formen beruflicher Mobilität nach Geschlecht und Patentierungskohorte

	Total	Geschlecht <sup>a</sup>		Patentierungskohorten <sup>b</sup>			
		w	m	K1	K2	K3	K4
Verbleib	282 15%	133 11%	149 25%	39 11%	85 15%	66 13%	92 20%
Wiedereinstieg	246 13%	185 15%	61 10%	42 12%	93 17%	56 11%	55 12%
Reduktion	205 11%	190 15%	15 3%	12 3%	75 14%	73 15%	45 10%
Ausstieg	906 48%	608 48%	298 49%	256 72%	267 48%	200 41%	183 39%
Nicht-Einstieg	234 13%	153 12%	81 13%	7 2%	36 7%	98 20%	93 20%
<b>Gesamt</b>	<b>1873</b>	<b>1269</b>	<b>604</b>	<b>356</b>	<b>556</b>	<b>493</b>	<b>468</b>

<sup>a</sup>  $\chi^2(4, 1873) = 120.06, p \leq .001$

<sup>b</sup>  $\chi^2(12, 1873) = 193.65, p \leq .001$

282 Probanden (15%) sind ohne nennenswerten Unterbruch dem Primarlehrerberuf «treu» geblieben (*Typus Verbleib*). Männer sind in diesem Typus übervertreten, ebenso wie Probanden der jüngsten Kohorte (zwischen 1993 und 1995 patentiert). 13 Prozent der 1873 schriftlich befragten Personen ( $n = 246$ ) verzeichneten in ihrem Karriereverlauf mindestens einen über ein Jahr andauernden Unterbruch ihrer Primarlehrertätigkeit (*Typus Wiedereinstieg*). In diesem Typus sind Frauen übervertreten, ebenso Angehörige der Kohorte 2. Zum Zeitpunkt der Befragung gingen 205 Probanden (11%) einer Primarlehrertätigkeit mit einem Anstellungsgrad unter 50 Prozent nach. In dieser Gruppe, dem *Typus Reduktion*, sind die Frauen deutlich übervertreten. Lediglich 15 der 604 befragten Männer (3%) arbeiteten zum Befra-

<sup>41</sup> Die Verteilung in der Stichprobe der Interviewstudie findet sich in Tabelle 5-3 (s. Kap. 5.4.1.2).

gungszeitpunkt teilzeitlich als Primarlehrer. Die älteste Kohorte (K1) ist – vor allem verglichen mit den beiden mittleren Kohorten – seltener in dieser Gruppe zu finden. Der *Typus Ausstieg* setzt sich aus 906 Probanden zusammen und macht 48 Prozent der Stichprobe aus. Bezüglich dieser Gruppe sind keine überzufälligen Geschlechtereffekte erkennbar. Die älteste Kohorte hingegen, zwischen 1963 und 1965 patentiert, ist in diesem Karrieretypus gegenüber den jüngeren Kohorten deutlich überrepräsentiert. Zum *Typus Nicht-Einstieg* gehören Personen, die während ihrer ganzen Berufskarriere nie ( $n = 138$ ) bzw. nie mehr als 50 Prozent ( $n = 96$ ) im Primarlehrerberuf tätig waren. Ihr Anteil liegt bei 13 Prozent der Gesamtstichprobe. Zwischen den Geschlechtern ergeben sich keine überzufälligen Unterschiede. Der Vergleich der Kohorten zeigt hingegen, dass die beiden jüngeren Kohorten im Typus N übervertreten sind.

## 7.2 Biographische Verlaufslinien

Für eine erste Annäherung an die Karriereverläufe unserer Probanden nutzen wir die Angaben, die sie uns zu ihren beruflichen «Hochs» und «Tiefs» gemacht haben. Nach einer Beschreibung des methodischen Vorgehens (s. Kap. 7.2.1), stellen wir die Ergebnisse zu den «Hochs» (s. Kap. 7.2.2), zu den «Tiefs» (s. Kap. 7.2.3) und zu den linearen Verläufen (s. Kap. 7.2.4) dar. Besondere Beachtung werden die Bedingungen und die zeitliche Situierung der jeweiligen Ereignisse finden sowie der Vergleich zwischen den Karrieretypen. Das Kapitel schliesst mit einer Zusammenfassung (s. Kap. 7.2.5).

### 7.2.1 Methodisches Vorgehen

Für die Darstellung der beruflichen «Hochs» und «Tiefs» stützen wir uns auf Ergebnisse der mündlichen Befragung, und zwar auf den narrativen Teil des Interviews (s. Kap. 5.4.2.1 und 5.4.2.3). Nach der Kennzeichnung von bedeutsamen beruflichen Ereignissen auf einem Zeitstrahl wurden die Befragten gebeten, an «Hochs» und «Tiefs» ihres beruflichen Wohlbefindens zu denken, die sie im Verlauf ihrer Erwerbstätigkeit erlebt hatten. Sie sollten versuchen, diese mittels einer Linie so treffend als möglich in einem Diagramm zeichnerisch wiederzugeben. Abbildung 7-1 zeigt exemplarisch die biographische Verlaufslinie eines Probanden der Kohorte 2, die vom Zeitpunkt der Patentierung (1973) bis zum Zeitpunkt der Befragung (2003) ein «Tief» und zwei «Hochs» aufweist.

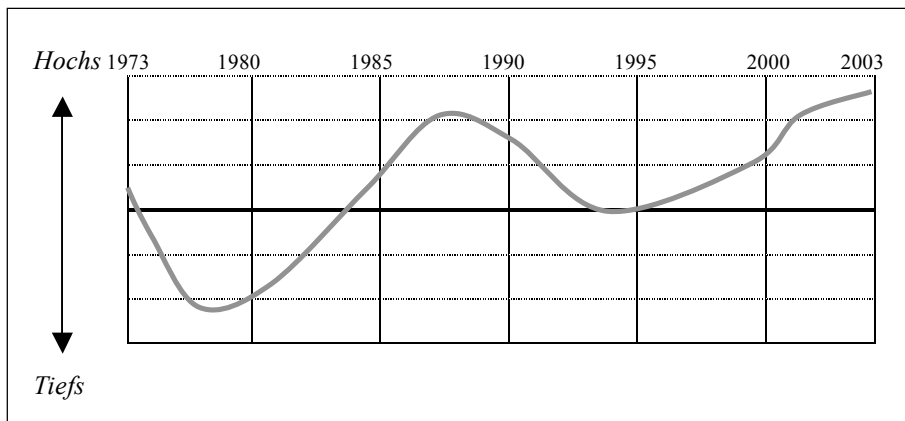


Abbildung 7-1: Biographische Verlaufslinie mit einem «Tief» und zwei «Hochs» des beruflichen Wohlbefindens (fiktives Beispiel)

Die Erfassung des *beruflichen Wohlbefindens* mittels biographischer Verlaufslinien und Beschreibungen wird zwar der Komplexität des Phänomens nur ansatzweise gerecht (vgl. Mayring 1991a, 1991b). Der offene und sich über den gesamten Karriereverlauf erstreckende Zugang ermöglicht jedoch eine Betrachtung von Karriereverläufen, die «objektive Daten» (Tätigkeitschronologie) und «subjektive Daten» (emotionale und kognitive Elemente des Wohlbefindens) zueinander in Beziehung setzen lässt.

Bei der Auswertung der Interviews wurden die biographischen Verlaufslinien mit den mündlichen Äußerungen verglichen und der Grad der Übereinstimmung mittels einer skalierend strukturierenden Inhaltsanalyse<sup>42</sup> codiert. Bei 112 der 171 Interviews konnte eine hohe Übereinstimmung von zeichnerischer Darstellung und verbaler Aussage festgestellt werden (65%), bei 45 eine mittlere (26%). Lediglich bei 11 Probanden (6%) wurde eine tiefe Übereinstimmung konstatiert, da sich die Interviewaussagen und die gezeichnete Linie als widersprüchlich erwiesen. Die widersprüchlichen Angaben wurden projektintern diskutiert und angepasst, so dass 168 biographischen Verlaufslinien in die Analyse einbezogen werden konnten. Von drei Personen (2%) liegen keine Verlaufslinien vor, so dass keine Verlaufsbeschreibungen erstellt werden konnten.

<sup>42</sup> Ankerbeispiele zur skalierenden Inhaltsanalyse sind in Herzog et al. (2005, p. 212f.) abgedruckt.

Die Codierarbeiten wurden durch folgende Regeln unterstützt (vgl. Herzog et al. 2005, p. 207f.):

- Ein berufliches «Hoch» ist eine im Diagramm im oberen Teil eingezeichnete Berufsphase (s. Abb. 7-1), die in den verbalen Erläuterungen mit besonders positiven Gefühlen und Kognitionen umschrieben wird.
- Analog wird ein berufliches «Tief» definiert als eine im Diagramm im unteren Teil gezeichnete Berufsphase (s. Abb. 7-1), die in den Erläuterungen mit besonders negativen Gefühlen und Kognitionen beschrieben wird.
- Verlaufslinien, die keine im beschriebenen Sinne markanten beruflichen «Hochs» und «Tiefs» aufweisen, werden als «lineare Verläufe» codiert.

Tabelle 7-2 zeigt das Ergebnis der Klassifikation der Interviews im Überblick und differenziert nach den Karrieretypen.

Tabelle 7-2: Biographische Verlaufslinien nach Karrieretypus

	Typus V	Typus W	Typus R	Typus A	Typus N	Total
Ausgeglichene Verläufe	4 10%	2 5%	2 13%	8 13%	2 12%	18 11%
Verläufe mit «Hochs», ohne «Tiefs»	3 7%	4 10%	0	4 7%	0	11 6%
Verläufe mit «Tiefs», ohne «Hochs»	5 13%	2 5%	0	4 7%	1 6%	12 7%
Verläufe mit «Hochs» und «Tiefs»	27 67%	32 80%	13 87%	42 70%	13 81%	127 74%
Keine Kurvenverläufe gezeichnet	1 3%	0	0	2 3%	0	3 2%
<b>Gesamt (abs.)</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>15</b>	<b>60</b>	<b>16</b>	<b>171</b>

Jede zehnte Person unserer Stichprobe beschreibt einen linearen Verlauf. Drei Viertel aller Probanden haben in ihrer beruflichen Karriere sowohl «Tiefs» als auch «Hochs» erlebt. Lediglich ein kleiner Prozentanteil hat entweder ausschliesslich «Hochs» oder ausschliesslich «Tiefs» vermerkt. Die fünf Karrieretypen unterscheiden sich in der Verteilung auf diese Kategorien kaum. Auffallend ist beim Typus Verbleib der leicht erhöhte Anteil von Personen, die in ihrem bisherigen Berufsleben keine beruflichen «Hochs» erlebt haben.

## 7.2.2 Berufliche «Hochs»

Wie aus Tabelle 7-2 ersichtlich wird, berichteten 138 der 171 interviewten Personen (81%) von ausgeprägten «Hochs» im Laufe ihrer Berufskarriere. Um zu präzisieren, in welchem beruflichen Kontext diese «Hochs» auftraten, wird in einem ersten Schritt zwischen der Primarlehrertätigkeit und anderen Tätigkeiten unterschieden. Tabelle 7-3 stellt die empirische Verteilung nach den fünf Karrieretypen dar.

Tabelle 7-3: Berufliche «Hochs» während verschiedener Tätigkeiten nach Karrieretypus

	Typus V	Typus W	Typus R	Typus A	Typus N	Total
<i>Ausschliesslich Primarlehrertätigkeit</i>						
Ein «Hoch»	10 33%	9 25%	1 7%	2 4%	0	22 16%
Mehrere «Hochs»	19 63%	14 39%	6 46%	2 4%	0	41 30%
<i>Ausschliesslich andere Tätigkeiten</i>						
Ein «Hoch»	0	0	0	5 11%	3 23%	8 6%
Mehrere «Hochs»	0	0	1 7%	7 15%	10 77%	18 13%
«Hochs» während Primarlehrertätigkeit und anderen Tätigkeiten	1 3%	13 36%	5 38%	30 65%	0	49 35%
<b>Gesamt<sup>a</sup> (abs.)</b>	<b>30</b>	<b>36</b>	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>13</b>	<b>138</b>

<sup>a</sup> Das Gesamt bezieht sich auf Personen, die mindestens ein berufliches «Hoch» vermerkten.

Drei Viertel der 40 Befragten vom *Typus V* erlebten ausgeprägte berufliche «Hochs». 19 Personen berichten von mehreren «Hochs» im Verlauf ihrer beruflichen Karriere als Primarlehrkraft, 10 vermerken ausschliesslich ein «Hoch». In einem Fall wird ein «Hoch» sowohl während der Primarlehrertätigkeit als auch bei einer anderen Tätigkeit genannt.

Beim *Typus W* nennen gar 90 Prozent berufliche «Hochs». 23 Personen erlebten eine oder mehrere besonders positive Phase ausschliesslich während ihrer Tätigkeit als Primarlehrperson, 13 Personen sowohl während der Erwerbstätigkeit an der



Primarschule als auch in anderen Tätigkeitsfeldern. Niemand hatte das «Hoch» ausschliesslich während des Unterbruchs der Primarlehrertätigkeit.

Beim *Typus R* berichten 13 der 15 befragten Personen von ausgeprägten beruflichen «Hochs». Eine zusätzliche Unterscheidung nach vollzeitlicher und teilzeitlicher Primarlehrertätigkeit zeigt, dass neun Befragte berufliche «Hochs» sowohl während ihrer vollzeitlichen als auch während ihrer teilzeitlichen Anstellung als Lehrperson erlebten. Drei Personen vermerken berufliche «Hochs» ausschliesslich während der vollzeitlichen Anstellung, eine Person ausschliesslich während ihrer teilzeitlichen Primarlehrertätigkeit.

In der Gruppe der Aussteiger (*Typus A*) berichten 76 Prozent über berufliche «Hochs». Die meisten, nämlich 30 Personen, erlebten mehrere «Hochs» während mehrerer Tätigkeiten, also auch während ihrer Zeit als Primarlehrperson. Für 12 Befragte gab es ein oder mehrere berufliche «Hochs» nur während anderer Tätigkeiten und für vier nur während der Primarlehrerzeit.

Drei Viertel der 16 Nichteinsteiger (*Typus N*) vermerken ebenfalls berufliche «Hochs» (ausserhalb des Lehrerberufs), 10 Personen sogar mehrere.

Die Verteilung nach Karrieretyp weist darauf hin, dass «Hochgefühle» in unterschiedlichen beruflichen Kontexten erlebt werden. Ob sich die Gründe für die beruflichen «Hochs» je nach Tätigkeit unterscheiden, wird uns später beschäftigen. Vorerst soll die zeitliche Situierung der «Hochs» genauer betrachtet werden.

### 7.2.2.1 Zeitliche Situierung der «Hochs»

Um weitere Informationen zu den beruflichen «Hochs» zu gewinnen, wurde jedes erwähnte «Hoch» mit zwei zeitlichen Codes verschlüsselt. Zum einen wurde der *historische Zeitpunkt* (z. B. Zeitspanne zwischen 1963 bis 1968), zum anderen der *individuelle Zeitpunkt* erfasst (z. B. in den ersten fünf Berufsjahren). Die getrennten Auswertungen zeigen, dass in keiner Kohorte bestimmte Kalenderjahre mit ausgeprägten «Hochs» verbunden sind. Interessant ist allerdings, dass zum Zeitpunkt der Befragung 44 der 171 Befragten (26%) ein berufliches «Hoch» verzeichneten.

Im Folgenden werden die *individuellen* Zeitpunkte näher betrachtet. Abbildung 7-2 stellt die Verteilung beruflicher «Hochs» über den gesamten Karriereverlauf nach Dienstjahren dar.

Die meisten «Hochs» sind bei praktisch allen Kohorten in den ersten fünf Jahren der beruflichen Karriere zu verzeichnen. Dies zeigt sich insbesondere bei der ältesten Kohorte (K1), welche die gesamte Spannweite der Dienstjahre abzudecken vermag. Erkennbar wird zudem, dass sich die «Hochs» über die gesamten Berufsjahre verteilen. Nachfolgendes Zitat illustriert ein «Hoch» eines berufstreuem Primarlehrers (ID 4713), der 40 Jahre nach der Patentierung noch einmal eine ausgeprägt posi-

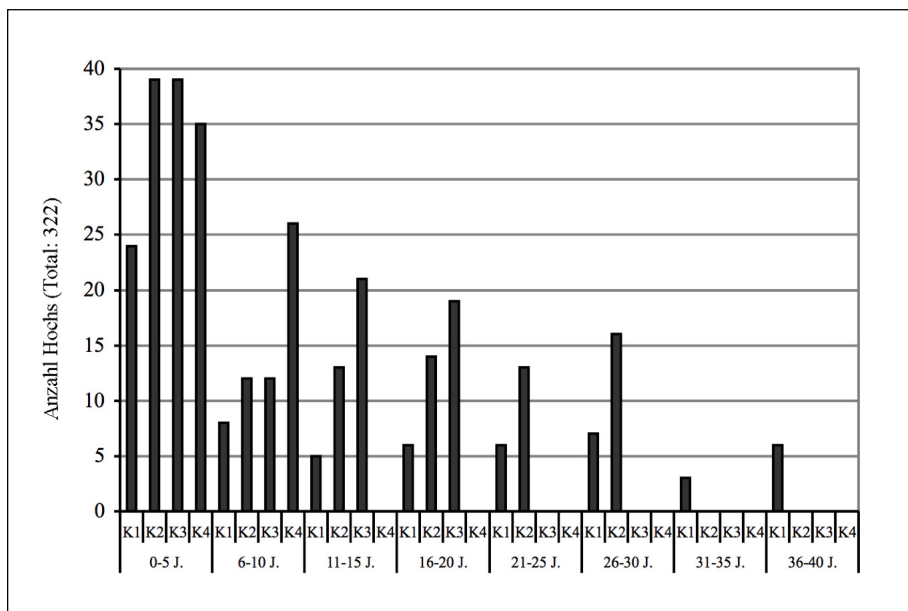


Abbildung 7-2: Anzahl «Hochs» nach Dienstjahren und Kohorte

tive Phase in seinem Beruf erlebte. Durch Umstrukturierungen an seinem langjährigen Arbeitsort wurde ein Wechsel in ein anderes Schulhaus notwendig – eine Chance, wie sich zeigen sollte.

Durch die neue Stelle – ich erhielt eine ganz tolle Klasse – muss ich nun, so merkwürdig das tönt, ich gehe vorzeitig in Pension, muss ich hier oben das Kreuzchen [im oberen Teil des Diagramms] machen. Ich habe zurzeit eine Klasse, die absolut unglaublich ist! Ich hatte in meiner ganzen Laufbahn kaum eine Klasse, die so motiviert, so leistungsbereit war. Sie hat auch ihre Ecken und Kanten, aber von der Art her, wie sie arbeiten, muss ich sagen, das ist wirklich toll. Es ist für mich natürlich wahnsinnig schön, so aufhören zu können. Das ist im Grunde ein Traum, wenn man so aufhören kann (ID 4713, 182-191).

### 7.2.2.2 Gründe für berufliche «Hochs»

In den narrativen Beschreibungen führten die Befragten Gründe an, die zum positiven Erleben einer beruflichen Phase wesentlich beitragen. Für eine erste Systematisierung wurden diese Aussagen in berufliche und private Gründe unterteilt. 105 Personen gaben ausschliesslich berufliche Gründe an, 26 Personen machten berufliche *und* private Gründe geltend, und drei Personen nannten ausschliesslich private Gründe für ein berufliches «Hoch». Aus den Interviewaussagen von vier Personen

konnten keine Gründe erschlossen werden. Den vermerkten Gründen soll im Folgenden getrennt nach beruflich und privat nachgegangen werden.

*Berufliche Gründe*

Insgesamt konnten von 131 Personen mit beruflichen Gründen 420 Aussagen erfasst werden. Deren Analyse ergibt ein vielfältiges Bild. Von besonderem Interesse ist, ob das «Hoch» während der Primarlehrerzeit oder während einer anderen Tätigkeit erlebt wurde und welche Gründe die Befragten jeweils nannten.

Wenden wir uns zuerst den Gründen für «Hochs» während der Primarlehrertätigkeit zu. Sie werden in Tabelle 7-4 nach Häufigkeit geordnet präsentiert.

Tabelle 7-4: Berufliche Gründe für «Hochs» während Primarlehrertätigkeit

	Anzahl Nennungen
Befriedigung im Beruf (Spass am Unterrichten, Engagement)	69
Beziehung zu Schülern und Eltern (Gute Klasse, Ansehen)	33
Motivation nach Seminarabschluss	27
Zusammenarbeit, Team	26
Klassengrösse, Stufe	26
Anstellungsbedingungen (Pensum, Klassenlehrkraft vs. Fachlehrkraft, Fächer)	23
Berufliche Impulse (Weiterbildungen, Praktikantinnen, Auslandsaufenthalt)	11
Stelle haben (gewählt werden, Assistenzprojekt)	10
Arbeitsgestaltung (Selbständigkeit, Abgrenzen)	10
Routine und Sicherheit	8
Umsetzen von Neuerungen (Schulversuch, Schulentwicklung, Lehrplan)	8
Besondere Aktivitäten (Klassenlager, Theater, Basar)	4
Wiedereinstieg	3
Wohn- und Arbeitsort (getrennt, zusammen)	3
Einblick in andere Schulen (durch Stellvertretung)	1
<b>Total</b>	<b>262</b>

Mehrfachnennungen möglich

Mit 69 Mal am häufigsten wurden Gründe genannt, die unter «Befriedigung im Beruf» zusammengefasst werden können.

Als ich Lehrer war, war ich dies mit Leib und Seele. Manchmal holt man alte Dokumente hervor: Ich habe noch Inspektionsberichte. Als ich in der Region Zürich tätig war, kamen Laien, die einen Bericht schreiben mussten. In einem dieser Berichte steht: Er war mit Leib und Seele Lehrer. Wenn ich das heute lese, muss ich sagen, dass das wirklich so war. Ich war mit hundertprozentiger Begeisterung Lehrer (ID 1332; 49-55; 1964 patentiert, Typus A).

Eine wichtige Rolle spielen die zwischenmenschlichen Beziehungen im direkten schulischen Umfeld. Ein gutes Verhältnis zu einer motivierten Schulklasse, wohlwollende Eltern und das Ansehen im Ort wurden 33 Mal als begünstigende Faktoren für ein berufliches «Hoch» genannt. Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen sowie ein unterstützendes Kollegium erwiesen sich bei 26 «Hochs» als wichtige Gründe.

Das Schuljahr 2002/03, das war für mich einer der Höhepunkte. Einerseits von der Klassensituation her: Ich hatte ganz feine Kinder. Ich hatte gute Eltern, die hinter der Sache standen, die ich brachte, und ein gutes Einvernehmen mit dem Kollegium (ID 5131; 121-124; männlich, 1995 patentiert, Typus V).

Für frühe «Höhenflüge» sorgte auch die Freude über den Seminarabschluss und über die ersehnte Möglichkeit, in die Berufstätigkeit einzusteigen: «Man war froh, dass man mal ran durfte, das war spannend» brachte es ein Proband (ID 1562, 59) treffend auf den Punkt.

Weiter sind es die Rahmenbedingungen, die als Gründe für «Hochs» genannt wurden. Dazu gehören neben der Klassengrösse und der Schulstufe (n = 26) auch Anstellungsbedingungen wie Pensum, zu unterrichtende Fächer sowie Status als Teilpensen- oder Klassenlehrkraft (n = 21). Wie wichtig das Unterrichten an der «richtigen» Stufe sein kann, wird aufgrund der folgenden Aussage einer berufstreu- en Primarlehrerin mit Patentierungsjahrgang 1974 erkennbar.

Und nachher hatte ich einmal ein Jahr Oberstufe. 7. Klasse war noch gut, aber dann 8. und 9. Klasse zusammen, das war dann ... Da hatte ich das Gefühl, das ist nicht meine Stufe. Und seitdem ich 3./4. Klasse rotierend habe, geht es mir gut und ich bin sehr zufrieden mit meinem Beruf. Ich habe wirklich das Gefühl: 3. und 4. Klasse, das ist wie der Zuckerguss auf der Torte, das ist einfach diese Stufe, die am meisten Freude macht. Ich bin sehr glücklich, dass ich dort unterrichten kann (ID 3789, 113-119).

Betrachten wir schliesslich die beruflichen Gründe für «Hochs» *während anderer Tätigkeiten* (s. Tab. 7-5). Solche Tätigkeiten finden ausserhalb des Primarlehrerberufs im Sinne der Patentierung statt, können aber durchaus auch Lehrertätigkeiten – z. B. auf einer anderen Stufe – umfassen (s. Kap. 5.3.4). Mit 62 Nennungen steht auch hier die Befriedigung im Beruf an erster Stelle. «Nachher wurde der Schulleiter

pensioniert, und ich kam in einem Dreierteam in die Schulleitung. Das machte mir sehr (!) Spass. Das machte ich sehr gerne» (ID 2210; 290-292).

Tabelle 7-5: Berufliche Gründe für «Hochs» während anderer Tätigkeiten

	Anzahl Nennungen
Befriedigung im Beruf (Spass an der Arbeit, den richtigen Beruf haben)	62
Ausbildung (Studium, Ausbildungsinhalte)	24
Zusammenarbeit, Team	19
Spass am Unterrichten, Kontakt mit Schülern	15
Arbeitsgestaltung (Freie Einteilung)	10
Neue Tätigkeit	8
Einblick in andere Berufsfelder	6
Urlaub, Auslandsaufenthalt	6
Abschalten können	4
Berufliche Entwicklung (Aufstieg, Perspektiven)	4
<b>Total</b>	<b>158</b>

Mehrfachnennungen möglich

Einige hatten im Primarlehrerberuf die Zusammenarbeit vermisst und erlebten in einem anderen Berufsfeld eine besondere Befriedigung in der Teamarbeit (n = 19), was zu einem beruflichen «Hoch» führte. Dies kommt im folgenden Zitat einer Aussteigerin (ID 1865) zum Ausdruck, die während einer Sommersaison als Réceptionistin arbeitete und neben der Teamarbeit auch das bewusste «Abschaltenkönnen» positiv hervorhebt – ein Faktor, der bei drei weiteren Personen für ein berufliches «Hoch» verantwortlich war.

Das war für mich eine total neue Welt. Ich habe zum ersten Mal erlebt, was Teamarbeit bedeutet, also mit dem Team zu arbeiten. Ich habe dort zum ersten Mal erlebt, aus der Isolation herauszukommen, in der ich persönlich gesteckt habe. Und die Zeit war: Einfach arbeiten gehen. Und wenn man gearbeitet und die Türe hinter sich geschlossen hatte, war fertig. Das heisst, ich konnte nach Hause gehen, und ich hatte keine Belastung mehr wie «präpen» [vorbereiten], wie überlegen, was mit dem oder jenem Schüler los ist. Man ist morgens arbeiten gegangen, hatte seine «Büez» [Arbeit] (...) Man hatte auch Kunden, und der eine oder andere ist einem durch den Kopf gegangen, aber niemals in dem Ausmass, wie mir (!) das ergangen ist während des Schulehaltens (ID 1865, 55-64; 1985 patentiert).

Der Karriereaspekt des sozialen Aufstiegs wurde lediglich viermal als Grund für ein berufliches «Hoch» genannt. Berufliche Entwicklung im Sinne von Weiterbildungen hingegen wurde verschiedentlich vermerkt. Bei 24 Probanden sorgten Zweitausbildungen und Weiterbildungen für Auftrieb und positive Phasen im Berufsleben. So wurden beispielsweise das Lernen von neuen Inhalten, das Erlebnis, als Lernender Verantwortung für sich selber zu haben, oder das Aufgehen in einem der Person entsprechenden Gebiet als motivierend empfunden.

### *Private Gründe*

Insgesamt nannten 29 Personen private Gründe, die ein berufliches «Hoch» bewirkten oder begünstigten (s. Tab. 7-6). Familiäre Gründe, wie eine funktionierende Partnerschaft, die zunehmende Selbständigkeit der Kinder oder die Unterstützung durch die Familie, wurden ausschliesslich von Frauen genannt. Auch die gelingende Abstimmung von Beruf und Privatleben steht als Argument für ein berufliches Hochgefühl bei den Frauen im Vordergrund. Nur ein Mann betonte die ausgleichende Funktion der Freizeitbeschäftigung – hier des Sports – für den Beruf. 17 Männer und Frauen sehen schliesslich in ihrem jugendlichen Alter, ihrer positiven Lebenshaltung oder in ihrem allgemeinen Wohlbefinden die Gründe für ein berufliches «Hoch».

Tabelle 7-6: Private Gründe für berufliche «Hochs»

	Anzahl Nennungen
Persönliche Gründe (Jugendliche Unbeschwertheit, Wohlbefinden etc.)	17
Familie, Partnerschaft (Unterstützung der Familie, Selbständigwerden der Kinder)	12
Beruf und Privatleben (Abgrenzen oder vereinbaren gelingt, Zeit für Interessen)	9
<b>Total</b>	<b>38</b>

Mehrfachnennungen möglich

### **7.2.3 Berufliche «Tiefs»**

Die beruflichen «Tiefs» wurden analog zu den «Hochs» codiert. 139 Personen (81%) erlebten im Verlauf ihrer Berufstätigkeit ein oder mehrere ausgeprägte «Tiefs» (s. Tab. 7-7).

Tabelle 7-7: Berufliche «Tiefs» während verschiedener Tätigkeiten nach Karrieretypus

	Typus V	Typus W	Typus R	Typus A	Typus N	Total
<i>Ausschliesslich Primarlehrertätigkeit</i>						
Ein «Tief»	15 47%	14 41%	8 61%	9 19%	0	46 33%
Mehrere «Tiefs»	15 47%	7 21%	2 16%	9 19%	0	33 24%
<i>Ausschliesslich andere Tätigkeiten</i>						
Ein «Tief»	0	5 15%	0	10 22%	9 64%	24 17%
Mehrere «Tiefs»	0	1 3%	2 16%	3 7%	5 36%	11 8%
«Tiefs» während Primarlehrertätigkeit <i>und</i> andere Tätigkeiten	2 6%	7 21%	1 8%	15 33%	0	25 18%
<b>Gesamt<sup>a</sup> (abs.)</b>	<b>32</b>	<b>34</b>	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>14</b>	<b>139</b>

<sup>a</sup> Das Gesamt bezieht sich auf Personen, die mindestens ein berufliches «Tief» vermerkten.

Unter dem Aspekt des Berufsfeldervergleichs sind die Beschreibungen des *Typus A* von besonderem Interesse. 76 Prozent aller Aussteiger berichteten über «Tiefs» in ihrem bisherigen beruflichen Leben. Dabei lassen sich drei Gruppen unterscheiden: Die grösste Gruppe bilden Personen, die ihr «Tief» bzw. ihre «Tiefs» ausschliesslich während der Tätigkeit als Primarlehrer hatten (38%). Personen, die ihre «Tiefs» sowohl während der Primarlehrertätigkeit als auch während anderen Tätigkeiten erlebten, bilden eine zweite Gruppe (33%). Die dritte Gruppe besteht aus Personen, deren «Tiefs» ausserhalb der Primarlehrertätigkeit liegen (29%). Ingesamt erlebten 55 Prozent aller 60 befragten Aussteiger mindestens ein berufliches «Tief» während ihrer Primarlehrertätigkeit. Da die Auswahl der Probanden dieser Vergleichsgruppe für die Interviewerhebung auch aufgrund der Kündigungsgründe bestimmt wurde (s. Kap. 5.4.1.2), ist dieser Verteilung mit einer gewissen Vorsicht zu begegnen. Sie belegt jedoch bereits an dieser Stelle die Heterogenität dieser Gruppe bezüglich der Reaktionen auf berufliche Beanspruchung.

### 7.2.3.1 Zeitliche Situierung der «Tiefs»

Wie Abbildung 7-3 zeigt, liegen viele (44%) der erfassten 235 beruflichen «Tiefs» in der Phase des *Berufseinstiegs* (n = 103).

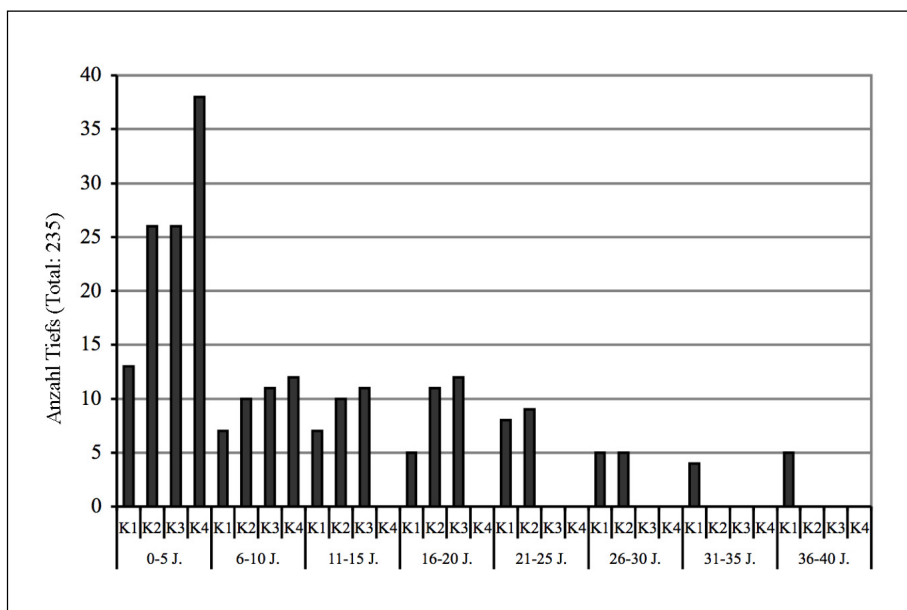


Abbildung 7-3: Anzahl «Tiefs» nach Dienstjahren und Kohorte

Es kommen aber auch im weiteren Karriereverlauf «Tiefs» vor. Die weitgehend analoge und gleichmässige Verteilung der weiteren «Tiefs» über die Karrieretypen und Berufsjahre hinweg spricht nicht dafür, dass ausser der Berufseingangsphase eine spezifische Berufsphase (z. B. die mittleren Berufsjahre) besonders belastet wäre. Auch von einer stetigen Zunahme beruflicher «Tiefs» mit wachsenden Berufsjahren kann nicht ausgegangen werden.

### 7.2.3.2 Gründe für berufliche «Tiefs»

Warum gerät jemand in ein berufliches «Tief»? Welche Faktoren tragen dazu bei, dass eine Berufsphase negativ erlebt wird? Wie bei den «Hochs» wurden auch bei den «Tiefs» Aussagen der Probanden analysiert, die über Gründe für ein berufliches «Tief» Aufschluss geben. Differenziert wurde in «berufliche Gründe», «private Gründe» und «äussere Einflüsse». Von den 139 Personen mit einem oder mehreren



beruflichen «Tiefs» gaben 90 ausschliesslich *berufliche Gründe* an (65%). Bei 28 Personen (20%) waren es berufliche und private Gründe, die in eine schwierige berufliche Lage führten. Sechs Personen nannten ausschliesslich *private Gründe* (4%). Weitere 10 Personen nannten verschiedene Kombinationen von Gründen, also auch *äussere Einflüsse* (7%). Schliesslich konnten aus den Aussagen von fünf Personen (4%) keine Gründe ermittelt werden. Im Folgenden werden die Gründe für berufliche «Tiefs» getrennt nach den drei Kategorien erörtert.

*Berufliche Gründe*

Insgesamt wurden 301 Textstellen zu beruflichen Gründen analysiert. Wiederum wurde unterschieden, ob es sich um ein «Tief» während der Primarlehrertätigkeit oder während einer anderen Tätigkeit handelt. Wie Tabelle 7-8 zeigt, haben für

Tabelle 7-8: Berufliche Gründe für «Tiefs» während Primarlehrertätigkeit

	Anzahl Nennungen
Beziehung zu Schülern und Eltern (Mühsame Klasse, schwierige Kinder, fehlende Unterstützung der Eltern)	51
Zusammenarbeit, Team (Meinungsverschiedenheiten im Kollegium, Auseinandersetzungen mit Vorgesetzten)	35
Klassengrösse, Stufe (grosse Klasse, «falsche» Stufe)	25
Berufseinstieg (Schwieriger Start, sich nicht genügend kompetent fühlen, Verantwortung tragen)	22
Anstellungsbedingungen (Pensum, Klassenlehrkraft vs. Fachlehrkraft, Fächer)	19
Fehlende Perspektiven (Bedürfnis nach Wechsel, Standortbestimmung, Trott)	12
Arbeitsbelastung (Arbeitsverteilung, nicht abschalten können, nicht allen gerecht werden können)	12
Unzufrieden mit Arbeitsinhalten (Sekundarschulübertritt, den falschen Beruf haben)	11
Neue Stelle, Wiedereinstieg	9
Doppelbelastung (z. B. Schulleitung und Lehrperson)	7
Rahmenbedingungen (Arbeitszeiten, abgelegenes Schulhaus)	7
Einführung von Neuerungen (Lehrplan, Umstrukturierung)	3
Gesellschaftliche Veränderungen	3
<b>Total</b>	<b>216</b>

Mehrfachnennungen möglich

«Tiefs» während der *Primarlehrertätigkeit* berufliche Beziehungen einen grossen Einfluss auf das Befinden. Bei 51 «Tiefs» trugen mühsame Klassen oder schwierige Schüler dazu bei, dass negative Gefühle überhand nahmen. Negativen Einfluss auf das Wohlbefinden hatten auch Kinder, die mit familiären Problemen belastet waren, oder Eltern, die ihre Unterstützung verweigerten.

Mit 35 Nennungen am zweithäufigsten wurde die ungenügende Zusammenarbeit mit Kollegen oder Vorgesetzten als ursächlich für ein berufliches «Tief» vermerkt. Meinungsverschiedenheiten im Lehrerkollegium, mit der Schulkommission oder mit der Schulleitung trübten das Arbeitsklima und in der Folge auch das Wohlbefinden der Probanden.

Weiter nehmen die Klassengrösse und die Unterrichtsstufe (n = 25) sowie die Anstellungsbedingungen (n = 19) Einfluss auf das Wohlbefinden der Primarlehrkräfte. So wird zum Beispiel der Status als Teilpensenlehrkraft mit vielen verschiedenen Fächern an verschiedenen Klassen als unbefriedigend erlebt. «Man könne nicht so viel bewirken» (ID 1858, 161), meinte ein Proband des Typus A.

Überforderung während des Berufseinstiegs trug 22 Mal zu einem beruflichen «Tief» bei. Wobei zumeist mehrere Faktoren genannt wurden, die den Berufseinstieg erschwerten.

Also ich fand, der Anfang war wahnsinnig harzig. Einerseits ging ich sehr gerne in die Schule, aber ich merkte sofort, dass ich enorm (!) überfordert bin. Ich hatte einfach vier Klassen auf einmal, und ich finde, man ist sehr jung mit 20 Jahren. Wenn man Klassen übernimmt und dann mit Eltern zu tun hat. Als ich in M. anfang, gaben sie mir in der Bahn immer ein halbes Billet, weil sie einfach das Gefühl hatten, ich sei noch nicht 16 Jahre alt. Und das spürte ich dann auch bei den Eltern. Die fanden es sehr schwierig, mich zu akzeptieren. Vor allem die Väter. Ja, also der Start war wie auf eine Art ... Man ist ja sehr motiviert, also das wäre einmal das Hoch. Aber ich merkte ziemlich schnell, dass es enorm schwierig ist (ID 2758, 25-39; weiblich, 1975 patentiert, Typus R).

Das Gefühl, den falschen Beruf zu haben oder «am falschen Ort» zu sein, führte bei 11 Personen zu einem «Tief». Für 12 Personen waren fehlende Perspektiven verantwortlich für ein «Tief». Sie spürten einen gewissen Alltagsstrott und hatten das Bedürfnis nach einem Wechsel oder zumindest nach einer Standortbestimmung. Während die «Suche nach Perspektiven» eine Befragte des Typus V veranlasste, einen Semesterkurs zu besuchen (s. Kap. 6.3.2), entschloss sich ein Aussteiger, eine neue Herausforderung in der Ausbildung zur Sekundarlehrperson zu suchen und den Primarlehrerberuf zu verlassen.

Auch bei den Gründen für berufliche «Tiefs» während *anderen Tätigkeiten* spielen die sozialen Beziehungen eine wichtige Rolle (s. Tab. 7-9). Lehrkräfte, die an anderen Schulen unterrichteten (Sekundarschule, Berufsschule, Kleinklassen), berichteten über negative Einflüsse von Konflikten im Kollegium auf ihr Wohlbefinden

oder von Belastungen durch den Umgang mit schwierigen und demotivierten Schülern. Von Probanden, die ausserhalb von Schule und Unterricht tätig waren, wurden zudem Auseinandersetzungen mit Mitarbeitenden oder Probleme mit der Führungsstruktur genannt. 13 Befragte äusserten ein Gefühl der Unzufriedenheit mit ihrer aktuellen Berufstätigkeit.

Tabelle 7-9: Berufliche Gründe für «Tiefs» während anderer Tätigkeiten

	Anzahl Nennungen
Zusammenarbeit, Team (Probleme mit oder als Vorgesetzte, Unstimmigkeiten im Team)	24
Unzufriedenheit im Beruf (Sinnloser Job, unbefriedigend, Zweifel an Beruf)	13
Beziehung zu Schülern/ Klienten	10
Stufe, Fächer, Stundenplan	8
Arbeitsbelastung (Sich überfordert fühlen, zu viel Arbeit, Konkurrenzdruck)	7
Existenzielle Unsicherheit (Geldsorgen, unsichere Stelle)	7
Neue Stelle, Ausbildung (Neues nicht direkt nach Seminar)	7
Berufseinstieg (Einstieg in Arbeitstätigkeit oder Studium nach Seminar)	5
Fehlende Perspektiven (Neuorientierung)	2
Doppelbelastung (Mehrere Erwerbstätigkeiten)	2
<b>Total</b>	<b>85</b>

Mehrfachnennungen möglich

Neben dem Einstieg in die (ausserschulische) Berufswelt, auf die man im Seminar nicht vorbereitet wurde, sind auch der Antritt einer neuen Stelle, die Aufnahme einer Zweitausbildung und der Wiedereinstieg in die Arbeitswelt nach einem Unterbruch als belastend taxiert worden. So musste sich beispielsweise ein Proband mittels Weiterbildungen erst das nötige Rüstzeug für sein neues Arbeitsgebiet holen, weil er «zu Beginn die neue Stelle überhaupt nicht ausfüllte» und sich dementsprechend überfordert fühlte (ID 3132, 90).

*Private Gründe*

Neben Gründen, die mit dem Arbeitsumfeld oder der Berufstätigkeit an sich zu tun haben, werden auch Begebenheiten aus dem Privatleben genannt, die Einfluss auf das berufliche Wohlbefinden haben (s. Tab. 7-10).

Tabelle 7-10: Private Gründe für berufliche «Tiefs»

	Anzahl Nennungen
Persönliche Gründe (Krise, Sinnkrise, Einsamkeit, Alter, pers. Standortbestimmung)	24
Krankheit (Eigene Person)	17
Familie (Doppelbelastung Mutter – Erwerbstätige, Isolation als Hausfrau)	12
Partnerschaft/ Ehe (Krise, Trennung, Scheidung)	7
Krankheit, Tod (Nahestehende Person)	3
<b>Total</b>	<b>63</b>

Mehrfachnennungen möglich

24 Mal wurden *persönliche Gründe* wie Sinnkrise, Einsamkeitsgefühle, Standortbestimmung oder das eigene Alter erwähnt. Die folgende Aussage einer langjährigen Primarlehrerin des Typus W illustriert eindrücklich die Konfrontation mit dem Älterwerden sowie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsbild und den gesellschaftlichen Veränderungen.

In dieser Spanne ist auch wieder eine Krise anzusetzen, die länger ging. Es war nicht wie eine Bombe, sondern eine längere Krise, wo ich zum ersten Mal merkte: Jetzt werde ich älter. Dieser Beruf ist einfach meistens mit Jungen besetzt, und dann bin ich die Alte im Schulhaus. Es kommen immer neue Kräfte. Und eigentlich hätte mich das nicht plagen sollen, aber es plagte mich trotzdem. Dann die Ernsthaftigkeit, wie ich meinen Beruf ernst nehme, sehe ich in den Jungen nicht. Die jobben noch ein wenig in einer Bar und so und geben dann noch 10 Stunden Schule. Das verträgt sich überhaupt (!) nicht mit meinem Bild. Man merkte mir das zwar nicht an, ich sprach es vielleicht lange zu wenig an. Es tat mir einfach weh. Ich war die, welche überall hilft und hilft und macht und gibt und arbeitet und mehr Erfahrung und Lebensweisheiten hat. Dann gingen sie, juhu. Das war eine ziemlich grosse Krise. Jetzt war ich im Urlaub, ich fasste mich irgendwie wieder und fand mich damit ab, dass ein neuer Abschnitt kommt, wo ich mich mehr abgrenze und manchmal sage: Nein, ich mag nicht oder etwas zurückhalte und so. Ich bin nicht mehr zwanzig, das ist vielleicht auch gut (ID 4411, 210-224; 1975 patentiert).

Einen deutlichen Einfluss auf das berufliche Wohlbefinden hat die Beeinträchtigung der eigenen Gesundheit. 17 Personen mussten sich mit einer eigenen Krankheit auseinandersetzen. Krankheit oder Tod einer nahe stehenden Person beeinflusste das berufliche Wohlbefinden in drei weiteren Fällen.

Zwei weitere Aspekte aus dem privaten Bereich, die zu einem beruflichen «Tief» beitragen können, sind Partnerschaft und Familie. Werden familiäre Gründe angesprochen, dann hauptsächlich von Frauen. Die ungelöste Betreuung der Kinder,

Doppelbelastung als Familienfrau und Erwerbstätige oder die plötzliche Isolation durch den Ausstieg aus der Berufswelt sind oft genannte Gründe, die das berufliche Wohlbefinden beeinträchtigen. Eine Befragte drückte dies wie folgt aus: «Da muss ich sagen, die Decke fiel mir schon ein wenig auf den Kopf. Das war nicht unbedingt nur gut. Wenn man einen Beruf gelernt hat, der einem Freude macht» (ID 1518, 134). Eine Krise in der Partnerschaft oder die Trennung vom Partner beeinträchtigten in sieben Fällen das berufliche Wohlbefinden.

*Äussere Einflüsse*

Ein berufliches «Tief» kann sich auch aufgrund von äusseren Faktoren einstellen. Die Ergebnisse der entsprechenden Analyse unserer Daten sind in Tabelle 7-11 dargestellt.

Tabelle 7-11: Äussere Einflüsse auf berufliche «Tiefs»

	Anzahl Nennungen
Arbeitsmarkt (Erwerbslosigkeit)	10
Sparmassnahmen Kanton	2
Stellung als Frau	2
Andere	2
<b>Total</b>	<b>16</b>

Bei 10 Personen war es der gesättigte Arbeitsmarkt, der – insbesondere beim Berufseinstieg – auf die Gemütslage drückte.

Also, am Anfang war einfach die grosse Ungewissheit. Es hatte damals sehr wenig Stellen. Aus unserer Klasse hatte einer eine feste Stelle, und wir anderen hatten einfach Stellvertretungen, längere oder kürzere. Man war ja so lange in der Schule, verdiente kein Geld. Es war einfach klar, also ich wollte damals Geld verdienen. Und diesen Beruf ausüben, das wollte ich auch. Ich arbeitete immer sehr gern mit Kindern, das zog sich durch (ID 3482, 166-171; weiblich, 1984 patentiert, Typus A).

In zwei Fällen bewirkten Sparmassnahmen Klassenschliessungen und Stellenkürzungen, was bei den Betroffenen Unmut auslöste. Zwei Frauen hatten unter Vorurteilen ihres sozialen Umfeldes zu leiden: Obwohl eine Befragte (ID 3702) nach der Heirat gerne als Lehrerin berufstätig geblieben wäre, gab sie das Schulehalten auf – Doppelverdiener seien Ende der 1960er Jahre nicht gern gesehen worden.

### 7.2.4 Lineare Verläufe

18 Personen zeichneten eine Verlaufslinie ohne «Hochs» und «Tiefs». 11 Personen trugen eine waagrechte Linie im oberen oder mittleren Teil der Vorlage ein, sieben eine stetig steigende Verlaufslinie. Niemand wählte eine sinkende oder eine waagrechte Linie unterhalb der Mitte zur Charakterisierung seines beruflichen Wohlbefindens.

Die Auswertung der linearen Verlaufslinien erfolgte nach demselben Verfahren, wie es bereits bei den «Hochs» und «Tiefs» verwendet wurde. Bei 13 der 18 Befragten liessen sich Aussagen über mögliche Gründe finden. Diese werden im Folgenden anhand ausgewählter Fallbeispiele erläutert.

#### 7.2.4.1 Stetig steigende Verläufe

Von den sieben Probanden mit stetigem Anstieg des beruflichen Wohlbefindens wurden unterschiedliche Gründe namhaft gemacht. Für eine berufstreue Primarlehrerin (ID 3149) hatte der Anstieg «mit dem Alter, mit der Reife, mit der Professionalität zu tun, die immer mehr stimmte» (59-60). Sie freute sich, am Ort zu sein, wo sie zum Zeitpunkt der Befragung war, und meinte, dass sie nicht mehr am Anfang stehen möchte.

Eine weitere Befragte des Typus V (ID 3956) erlebte nach der Patentierung 1985 einen harten Einstieg mit einer «undankbaren» Stelle als Teilpensienlehrerin an verschiedenen Klassen und in verschiedenen Schulhäusern. Durch die Beschränkung der Unterrichtstätigkeit auf zwei Klassen und später auf eine Gesamtschule stieg ihr berufliches Wohlbefinden kontinuierlich an.

Während die erste Probandin ihre persönlichen Voraussetzungen und die zweite die verbesserten Rahmenbedingungen für den Anstieg des Wohlbefindens verantwortlich machten, brachte ein dritter Proband (ID 4738) sein gesteigertes Wohlbefinden mit dem Aufstieg auf der «Karriereleiter» in Verbindung. Nach seiner Patentierung 1964 arbeitete er drei Jahre als Primarlehrer, absolvierte dann die Ausbildung zur Sekundarlehrperson und wurde schliesslich in der Verwaltung tätig, wo man ihn nach 11 Jahren zum Abteilungschef beförderte. «Es lief günstig», kommentierte er seinen Aufstieg sowie die Steigerung seines beruflichen Wohlbefindens.

#### 7.2.4.2 Waagrechte Verläufe

Als Beispiel eines waagrechten Verlaufs kann die Beschreibung einer Probandin (ID 4383) dienen, die 1975 patentiert wurde. Obwohl sie eine heikle Situation im Privatleben zu bewältigen hatte, blieb ihr berufliches Wohlbefinden konstant auf hohem

Niveau. Hinsichtlich der Zeit nach dem Seminar, als sie als Primarlehrerin tätig war, sagt sie:

Mir ging es psychisch nicht gut. Das hatte nicht direkt mit der Schule zu tun, sondern mehr mit meinem Hintergrund. Ich erkrankte dann sehr schwer an Krebs, und es entstand halt einfach eine andere Situation. Das beschäftigte mich dann viel mehr (ID 4383, 485-489).

Ihre berufliche Tätigkeit blieb von der Krankheit jedoch unbeeinflusst. «Das Berufliche managte ich meistens, das war nicht das Problem» (485). In einer späteren Berufsphase, als sie schon viele Jahre nicht mehr als Primarlehrerin, sondern als Psychotherapeutin tätig war, musste sie sich erneut mit einer schwierigen Situation auseinandersetzen – was wiederum ohne Einfluss auf ihr berufliches Wohlbefinden blieb. «Beruflich ging es mir eigentlich immer gut, da hatte ich nie Probleme. Einmal, bei der Scheidung, hatte ich ein Problem, das war 1983, 1984. Die Praxis lief aber immer gut» (69-71).

Anders begründete ein Wiedereinsteiger (ID 3472) mit Patentierungsjahrgang 1984 die Linearität seiner biographischen Verlaufslinie:

Ich hatte nie Probleme zu unterrichten, es hat mir immer gefallen. Zu jedem Zeitpunkt. Die Schwerpunkte, die einem nicht gefallen, wechseln ab. Einmal ist es eher der Bereich Schulleitung, dass man sagt: «Scheissdreck»! Zwei Wochen oder zwei Tage später findet man, dass es ja eigentlich geht und dass Schule geben schön sei. Wenn man Schule gibt, denkt man, dass es jetzt reicht und dass man nur noch Schulleitung machen will. Zwei Tage später hat man auch hier das Gefühl, dass es funktioniert. Ich hatte nie irgendwelche Identitätskrisen, also mit der Schule aufgehört, um etwas anderes zu machen. Ich hörte nicht in diesem Sinne mit der Schule auf, sondern machte dazwischen einfach mal etwas anderes (ID 3472, 78-87).

Die beiden Fallbeispiele weisen darauf hin, dass berufliche «Hochs» oder «Tiefs» nicht zwingend mit einem beruflichen Unterbruch oder Berufswechsel einhergehen müssen.

## 7.2.5 Zusammenfassung

Zur Erfassung des beruflichen Wohlbefindens im Karriereverlauf haben wir unsere Probanden biographische Verlaufslinien zeichnen lassen, die sie auch zu kommentieren hatten. Insgesamt ergeben sich mehr berufliche «Hochs» als berufliche «Tiefs». Dies belegt nachdrücklich, dass die bloße Fokussierung von «Tiefs», wie es etwa in der Lehrerbelastungsforschung üblich ist, einer adäquaten Beschreibung des Wohlbefindens von Lehrpersonen *nicht* gerecht wird. Die Analyse der Gründe für berufliche «Hochs» zeigt zudem, dass berufliches Wohlbefinden mehr ist als die Abwesenheit von Belastung. Nicht nur im Primarlehrerberuf, sondern auch bei ande-

ren Erwerbstätigkeiten stellt die Arbeitszufriedenheit eine zentrale Komponente des beruflichen Wohlbefindens dar. Dabei machen die sozialen Beziehungen einen wesentlichen Anteil an den Bedingungen für berufliche «Hochs» und «Tiefs» aus. Ein gutes Arbeitsklima, ein positives Verhältnis zur Klasse oder eine gewinnbringende Zusammenarbeit im Kollegium tragen viel zum beruflichen Wohlbefinden eines Lehrers bei, während Konflikte im Team oder mit Vorgesetzten sowie Auseinandersetzungen mit Schülern und Eltern das Wohlbefinden stark beeinträchtigen können.

Für das berufliche Wohlbefinden ist die *Berufseinstiegsphase* gleichsam von strategischer Bedeutung. Gut 40 Prozent aller «Hochs» und «Tiefs» liegen in den ersten fünf Berufsjahren. Die emotionale Heftigkeit des Berufseinstiegs, auf die Hirsch et al. (1990, p. 189) hinweisen, können wir anhand unserer Daten im Wesentlichen bestätigen. Auch und gerade in Bezug auf den Berufseinstieg ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es «Tiefs» und «Hochs» sind, welche den Berufsalltag von Lehrkräften prägen. Die Beschränkung der Perspektive auf das Phänomen des «Praxischocks» (s. Kap. 2.2.2.1) vermittelt deshalb ein sehr einseitiges Bild dieser ersten Phase einer Lehrerkarriere. Es ist vor allem die Möglichkeit, nach einer langen Ausbildung «endlich» unterrichten zu dürfen und sein Können unter Beweis zu stellen, was bei vielen Probanden unserer Studie Hochgefühle auslöste, wofür sich die Forschung bisher aber kaum interessiert hat.

Als methodisch fruchtbar erweist sich auch der Blick auf die Gesamtdauer einer Lehrerkarriere. Unsere Daten zeigen, dass im Regelfall weder mit einem Einbruch des beruflichen Wohlbefindens in der Karrieremitte noch mit einem stetigen Absinken des Wohlbefindens zu rechnen ist. Damit kann die weit verbreitete und von einem Phasenmodell wie demjenigen von Huberman (1989a) kolportierte Ansicht einer *negativen* Lehrerkarriere (s. Kap. 2.2.1) als Mythos zurückgewiesen werden.

Im Vergleich mit anderen biographischen Studien ergeben unsere Daten ein deutlich positiveres Bild des beruflichen Werdeganges von Lehrpersonen. Im Gegensatz zu Terhart et al. (1994, p. 106ff.) haben wir in unserer Stichprobe niemanden gefunden, der sein berufliches Wohlbefinden in Form einer stetig fallenden Linie gezeichnet hat. Auch der Anteil von Personen, die berufliche «Tiefs», aber keine «Hochs» erlebt haben, ist in unserer Studie mit acht Prozent deutlich tiefer als bei Terhart et al. (1994), die von 30 Prozent berichten. Dies kann *nicht* einfach dem Umstand zugeschrieben werden, dass in unserer Studie auch vom Primarlehrerberuf wegführende Karriereverläufe untersucht wurden. Denn auch Aussteiger verzeichnen in ihrem Karriereverlauf berufliche «Hochs» und «Tiefs» – weder bemerkenswert weniger noch auffallend mehr als andere Karrieretypen. Gerade am Vergleichstyp Aussteiger lässt sich zeigen, dass der Primarlehrerberuf auch von Personen verlassen wird, die mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind und keineswegs unter einem



beeinträchtigten Wohlbefinden leiden. Zweifellos gibt es auch andere Probanden, die während ihrer Primarlehrertätigkeit ein «Tief» erlebten und in der späteren Berufstätigkeit nicht mehr. Und wieder andere berichten über berufliche «Tiefs» sowohl während der Primarlehrerzeit als auch während ihrer Tätigkeit in einem anderen Berufsfeld. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Karrieretypen Wiedereinstieg und Reduktion. Berufliche Mobilität kann, so lassen sich unsere Ergebnisse zusammenfassen, nicht als einfache Reaktion auf die Beeinträchtigung des Wohlbefindens erklärt werden. In den folgenden Detailanalysen der fünf Karrieretypen wollen wir diese Einsicht vertiefen.

### 7.3 Verbleib im Primarlehrerberuf

Die Angaben derjenigen Probanden, die während ihrer beruflichen Karriere ununterbrochen und hauptberuflich als Primarlehrpersonen tätig waren (Typus V), bilden die empirische Grundlage für die folgenden Analysen. Dabei interessiert uns insbesondere, weshalb diese Gruppe von ehemaligen Seminaristen dem Primarlehrerberuf treu geblieben ist (s. Kap. 7.3.1). Näher untersuchen werden wir jene Probanden, die von sehr negativen Berufserlebnissen berichteten (s. Kap. 7.3.2). Des weitern werden wir der Frage nachgehen, ob die im Beruf Verbliebenen trotz allem schon einmal an einen Ausstieg gedacht haben (s. Kap. 7.3.3) oder ob sie mindestens ein Mal die Stelle gewechselt haben (s. Kap. 7.3.4). Schliesslich werden wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Analyse zusammenfassen (s. Kap. 7.3.5).

#### 7.3.1 Beweggründe für den Verbleib

Für die Darstellung von Beweggründen für den Verbleib im Primarlehrerberuf stehen uns sowohl Daten aus der schriftlichen als auch aus der mündlichen Befragung zur Verfügung.

##### 7.3.1.1 Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

In Anlehnung an das Konzept der «Stayer Motivation» von Baillo (1992) sind in der *Fragebogenuntersuchung* die Beweggründe für den Verbleib im Primarlehrerberuf anhand einer Skala mit sieben Items sowie einer offenen Antwortkategorie erfasst worden ( $n = 282$ ). Wie Tabelle 7-12 zeigt, kommt der Attraktivität des Primarlehrerberufs, welche die Arbeitstätigkeit und Arbeitsbedingungen des Primarlehrerberufs sowie die kollegialen Beziehungen einschliesst, grosse Bedeutung zu. Im Gegensatz zu diesen *berufsinernen* Bleibemotiven wird *externen* Gründen, wie zum

Beispiel dem Aufwand für die Suche einer neuen Stelle, Angeboten auf dem Arbeitsmarkt oder privaten Gründen, nur wenig Relevanz für die Verbleibsentscheidung beigemessen.

Tabelle 7-12: Gründe für die Beibehaltung der Primarlehrertätigkeit (Typus V)

Items ( $R^2 = .52$ ; $n = 277$ )	n	M	SD	$h^2$	F1	F2
<b>Externe Gründe (<math>\alpha = .68</math>)</b>	277	1.81	.71			
Eigentlich würde ich gerne aussteigen, aber ich will nichts Neues mehr ausprobieren.	275	1.44	.67	.66	<b>.81</b>	
Ich möchte den Aufwand einer erneuten Berufswahl, Stellensuche usw. nicht auf mich nehmen.	275	1.88	.99	.66	<b>.79</b>	.17
Eigentlich würde ich gerne aussteigen, aber ich habe bisher keine berufliche Alternative gefunden, die mir entsprechen würde.	275	2.03	.95	.55	<b>.59</b>	-.45
Meine Entscheidung zu bleiben hat eigentlich nur wenig mit meiner Arbeit zu tun. Es sind vorwiegend private Gründe ausschlaggebend.	275	1.65	.86	.34	<b>.51</b>	-.28
<b>Attraktivität Primarlehrerberuf (<math>\alpha = .43</math>)</b>	277	3.26	.43			
Arbeitsbedingungen der Schule (u. a. Sicherheit des Arbeitsplatzes, Möglichkeit zur Teilzeitarbeit) entsprechen meinen Erwartungen.	276	3.21	.61	.67	.17	<b>.80</b>
Arbeitstätigkeit als Primarlehrperson (u. a. Umgang mit Kindern, Gestaltungsfreiräume) befriedigt mich.	276	3.57	.51	.48	-.38	<b>.58</b>
Die Beziehungen im Kollegium sind so gut, dass ich sie nicht missen möchte.	276	2.98	.77	.29		<b>.54</b>

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu  
KMO = .66, Bartlett-Test auf Sphärizität = .000

Werden die beiden Faktoren «Externe Gründe» und «Attraktivität des Primarlehrerberufs» dichotomisiert und im Rahmen einer Vierfeldertafel einander gegenübergestellt, zeigt sich, dass 83 Prozent der befragten Personen vom Typus V *ausschliesslich* Gründe, die im Primarlehrerberuf liegen, als ausschlaggebend für ihren Verbleib nennen und lediglich ein kleiner Teil entweder zusätzlich (13%) oder ausschliesslich externe Gründe (4%) als bedeutsam für ihre Berufstreue anführt.

7.3.1.2 Erkenntnisse aus der mündlichen Befragung

Die Antworten auf die Interviewfrage, welche Gründe für die Entscheidung, im Primarlehrerberuf zu bleiben, von besonderer Bedeutung seien, bestätigen die Ergebnisse der schriftlichen Befragung. Auch die mündliche Befragung führt zur Erkenntnis, dass für die Berufstreuen hauptsächlich die Attraktivität des Primarlehrerberufs verantwortlich ist (s. Tab. 7-13).

Tabelle 7-13: Gründe für den Verbleib im Primarlehrerberuf (Typus V)

	Anzahl Nennungen
Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf	27
Rahmenbedingungen des Primarlehrerberufs	17
Familiäre und finanzielle Gründe	12
Berufliche Perspektiven	9
Arbeitstätigkeit in anderen Tätigkeitsfeldern	5
Arbeitsmarkt	5
Ausserberuflicher Ausgleich	3
Routine, Gewohnheit	3
Weiterbildung	1
<b>Total</b>	<b>82</b>

Mehrfachnennungen möglich

Hervorzuheben sind die *Arbeitstätigkeit* und die *Rahmenbedingungen* des Primarlehrerberufs. Von 13 Personen wurden entweder ausschliesslich Gründe der Arbeitstätigkeit oder der Arbeitstätigkeit *und* der Rahmenbedingungen genannt. Lediglich sieben Personen nannten keine Gründe, die zu einer der beiden Kategorien gehören. Bezüglich der Arbeitstätigkeit wurde besonders häufig die Arbeit mit Kindern erwähnt. Den Schülern etwas weitergeben oder beibringen, durch das Lesen neue Welten eröffnen, die Entwicklung der Schüler unterstützen und begleiten: dies sind aus der Sicht der Probanden äusserst wichtige Aspekte der Lehrertätigkeit, die viel zum Verbleib beitragen. Bei den Rahmenbedingungen finden die Freiheit bei der Gestaltung der Arbeit, die frei einteilbare Zeit ausserhalb des Unterrichts, die Entlohnung, die Zusammenarbeit im Kollegium sowie die Möglichkeit, auf verschiede-

nen Alterstufen zu unterrichten, positive Erwähnung. Gesamthaft gesehen, decken sich die Gründe, warum jemand die Ausbildung zum Primarlehrer *ergreift* (s. Kap. 6.1), weitgehend mit den Gründen, weshalb er im Primarlehrerberuf *verbleibt*.

Von 12 Personen wurden *familiäre* und *finanzielle* Gründe für den Verbleib genannt. Oft ist die Verpflichtung, finanziell für die Familie zu sorgen, ein Grund, um keine andere Beschäftigung zu suchen oder auf eine Zweitausbildung zu verzichten. Einige Probanden bemerkten zudem, dass sich der Primarlehrerberuf bezüglich Arbeitszeiten und Ferien gut mit der Familienarbeit vereinbaren lässt. In diesem Zusammenhang ist der Einfluss von anderen Personen auf die Entscheidung, im Primarlehrerberuf zu bleiben, besonders auffällig. Besteht eine klare Rollenteilung zwischen Kinderbetreuung und Erwerbsarbeit, so fühlt sich der erwerbstätige Elternteil verpflichtet, für den Unterhalt der Familie zu sorgen, was einen beruflichen Wechsel weitgehend ausschliesst.

Die *berufliche Perspektive* spielt bei neun Personen eine wichtige Rolle, und zwar auf ganz unterschiedliche Weise. Einerseits bleiben die Befragten im Beruf, weil sich bisher *keine* den Ansprüchen entsprechende Alternative zur Primarlehrertätigkeit eröffnet hat oder weil der Aufwand für eine berufliche Neuorientierung zu gross wäre. Andererseits bietet der Primarlehrerberuf genügend *berufsinterne* Perspektiven. Mit «Einmal Lehrer immer Lehrer», kann eine Reihe von Voten zusammengefasst werden. Für diese Personen ist der Primarlehrerberuf nach wie vor *der* Beruf. Er gibt ihnen ausreichend Gelegenheit zur beruflichen Selbstverwirklichung.

Die *Erfahrungen*, die sie entweder vor oder während ihrer Ausbildung zum Primarlehrer in *anderen Tätigkeitsfeldern* gemacht hatten, bestärkten zwei Probanden in der Meinung, mit dem Primarlehrerberuf den richtigen Beruf gefunden zu haben. Eine Probandin hätte sich nicht vorstellen können, nach der Geburt ihres Kindes ausschliesslich Hausfrau und Mutter zu sein. Einem weiteren Probanden genügte die Gewissheit, dass er in einem anderen Beruf hätte tätig sein können, um mit seiner aktuellen Situation zufrieden zu sein.

Für drei Frauen ist es der *ausserberufliche Ausgleich*, der bewirkt, dass sie immer noch als Primarlehrerinnen tätig sind. Bei einer künstlerischen Tätigkeit, beim Musizieren oder beim Engagement in verschiedenen politischen Gremien können sie abschalten, kommen auf andere Gedanken und geniessen den Austausch mit anderen Leuten. Alle drei zählten jedoch auch die Arbeitstätigkeit und die Rahmenbedingungen des Primarlehrerberufs zu den Faktoren, die sie motivieren, im Beruf zu bleiben.

*Routine und Gewohnheit* sowie Bequemlichkeit gehören ebenfalls zu den Gründen, um im Primarlehrerberuf zu bleiben. Eine Probandin (ID 3043), 1995 patentiert, hatte den Beruf nach einer negativ erlebten Beanspruchungssituation «aus irgendei-

nem Grund noch nicht gleich an den Nagel gehängt». Für sie «tat sich ein Türchen auf und ich fuhr mit dem Unterrichten fort. Vielleicht auch, weil ich bequem bin. Ich dachte, ja, was willst du jetzt? Es ist schon etwas spät, irgendetwas musst du ja machen, dann entwickelte es sich positiv» (399). Seine Pläne, die Ausbildung zur Sekundarlehrperson zu absolvieren, realisierte ein anderer Proband (ID 1289) unter anderem deshalb nicht, weil er nicht «so lange» ins französische Sprachgebiet gehen wollte, wie es die Ausbildungsregelung damals verlangt hatte.

Neben anderen Gründen (Arbeitsmarkt, Rahmenbedingungen, familiäre und finanzielle Gründe) gab für eine Probandin der Besuch eines Semesterkurses, also eine *Weiterbildung*, den Ausschlag, im Beruf zu bleiben (s. Kap. 4.3).

### 7.3.2 Bleiben trotz Belastung

Im Rahmen der *Interviewstudie* wurden die Probanden aufgefordert, eine Beanspruchungssituation im frühen Karriereverlauf zu schildern und darzulegen, wie sie darauf reagiert hatten und welche Ressourcen ihnen dabei zur Verfügung standen. Danach wurden sie gefragt, ob die Beanspruchung und die Art, wie sie damit umgegangen sind, auf ihren Entscheid, im Primarlehrerberuf zu bleiben oder ihn zu verlassen, von Einfluss war. Im Folgenden werden die Antworten derjenigen 20 berufstreuen Primarlehrpersonen fokussiert, die bezüglich der ausgewählten Beanspruchungssituation *negative* Reaktionen – im Sinne von *Belastungen* – äuserten. Ihre Fallgeschichten werden dazu verwendet, um der Frage nachzugehen, warum sie trotz negativer Erfahrungen nicht aus dem Primarlehrerberuf ausgestiegen sind.

Drei der 20 Personen schätzten den Einfluss der Belastungssituation auf ihre Entscheidung, im Beruf zu bleiben, als *gross* ein. Zwei Probanden und eine Probandin berichteten von Bewältigungsversuchen, die sich bewusst *gegen* die Versuchung, «aus dem Feld zu gehen», richteten. Einer der drei (ID 1011), 1975 patentiert, sprach davon, dass er sich nie nach Alternativen umgesehen habe, sondern vielmehr daran interessiert war: «Was kann ich für mich noch in diesem Beruf machen, dass es mir noch wohler ist, dass ich noch besser mit Schwierigkeiten zurecht komme?» (683). Für den zweiten Probanden (ID 4742) galt es, eine schwierige Situation beim Berufseinstieg zu bewältigen. Er tat dies, indem er Erfahrungen sammelte und sich bessere Grundlagen für das Unterrichten erarbeitete. Die Beanspruchungserfahrung führte ihn – auch durch den Vergleich mit anderen Berufen – dazu, die Vor- und Nachteile des Primarlehrerberufs anders zu gewichten:

Ich habe mir nie überlegt, etwas anderes zu machen. Wenn ich denke, mein Kollege, der schwenkte mal ein wenig auf Pilot ab, ich nie. Ich war einfach gerne Lehrer. Mir gefiel

das hier. Darum liebäugelte ich nie mit einem anderen Beruf oder dem Sekundarlehrer. Ich hatte und genoss meine Freiheit hier und war zufrieden (ID 4742, 447-454; 1965 patentiert).

Die Abwehr evasiver Reaktionen wird in besonderer Form bei einer Probandin (ID 4040) ersichtlich, die 1994 patentiert wurde. Für sie war klar, dass sie ohne *erfolgreiche* Bewältigung der geschilderten schwierigen Situation heute nicht mehr im Primarlehrerberuf tätig wäre. Obwohl sie sich auch Gedanken über einen Ausstieg gemacht hatte, entschied sie sich, «einen anderen Weg zu suchen als aufzuhören» (352-353). Diesen Weg fand sie schliesslich in einer Supervision und im Lesen von Büchern, die ihr Mut machten und ihr eine gelassener Haltung gegenüber ihrem Beruf ermöglichten.

Sechs der 20 Personen des Typus V, die auf eine belastende Berufsphase im Primarlehrerberuf zurückblickten, schrieben dieser Erfahrung einen *geringen* bis *mittleren* Einfluss auf die Entscheidung, im Beruf zu bleiben, zu. Die zum Teil schwierigen Erfahrungen vermochten ihre Überzeugung, dass sie einen attraktiven Beruf ausüben, der ihnen ausreichend Befriedigung bietet, nicht zu beeinträchtigen. Die hohe Zufriedenheit mit dem Beruf kommt noch deutlicher bei jenen elf Probanden zum Ausdruck, die der geschilderten Beanspruchung *gar keinen* Einfluss auf ihren Verbleib im Primarlehrerberuf zusprachen.

### 7.3.3 Gedanken an einen allfälligen Ausstieg

Unabhängig von den Gründen für den Verbleib im Primarlehrerberuf interessierte uns, wie oft die berufstreuen Probanden über einen allfälligen Ausstieg aus dem Beruf nachgedacht hatten und wie sie ihre Chancen für einen Berufswechsel einschätzten. Das Datenmaterial für die folgende Analyse stammt aus beiden Untersuchungsphasen, d. h. sowohl aus der schriftlichen wie aus der mündlichen Befragung.

Rd. 60 Prozent der *schriftlich* befragten Probanden mit ununterbrochener Berufstätigkeit machten sich «nie» oder «selten» *Gedanken über einen allfälligen Ausstieg* aus dem Primarlehrerberuf. 40 Prozent dachten «ab und zu» oder «oft» an einen Ausstieg. Einen Ausstieg in Erwägung zogen am ehesten diejenigen, die schon mindestens einmal die Stelle gewechselt hatten ( $\text{Chi}^2 [1, 266] = 8.31, p \leq .05$ ) (s. Kap. 7.3.4). Zudem waren es eher jüngere als ältere Personen, die schon öfters über einen Ausstieg nachgedacht hatten ( $\text{Chi}^2 [3, 270] = 8.98, p \leq .05$ ).

Gefragt nach den *Chancen bei einem allfälligen Ausstieg* eine Stelle in einem anderen Beruf zu finden, werden über alle Kohorten hinweg der «Arbeitsmarkt» als grösstes Hindernis und die «persönliche Erfahrung» als bedeutsamsten Vorteil genannt (s. Abb. 7-4). Je älter die Probanden sind, desto häufiger betrachten sie das

Alter als Hindernis für einen Ausstieg ( $\chi^2 [3, 276] = 153.80, p \leq .001$ ). Bemerkenswert ist, dass die jüngste Kohorte den Einfluss der eigenen Fähigkeiten, der eigenen Ausbildung und der persönlichen Gesundheit auf die Ausstiegchancen als gewichtiger einschätzt als die übrigen Kohorten ( $p \leq .001$ ). Die Daten sprechen dafür, dass sich junge Lehrkräfte selbstbewusster im Arbeitsmarkt positionieren.

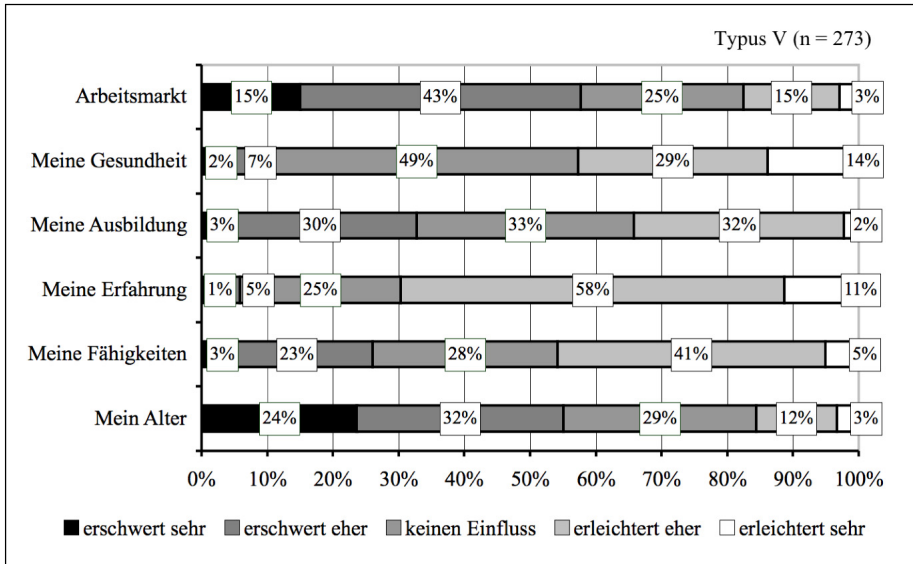


Abbildung 7-4: Erschwernisse und Erleichterungen bei einem allfälligen Ausstieg

Aus den Interviews wird deutlich, dass Gedanken an einen Ausstieg aus dem Lehrerberuf verhältnismässig häufig in der *Berufseinstiegsphase* vorkommen. Oft legten sich die Zweifel im Laufe der Jahre: «Es fing mir nachher an zu gefallen», wie eine Probandin bemerkte (ID 1209, 445). Trotzdem tauchen Ausstiegsgedanken immer wieder auf, für manche sogar in Form einer *zyklischen Wiederkehr*.

Das kann ich beinahe mit einer Regelmässigkeit datieren. Alle 10 Jahre gibt es – habe ich nicht nur bei mir festgestellt – einen Punkt, wo man sich sagt: Ist es das? Mache ich das weiter? Oder nicht? Das war für mich ganz prägnant. Ich habe sonst keine Stolpersteine, keine extremen Hürden, wie Lehrplanänderung, die mich wahnsinnig beschäftigten. Es ist meine Person mit diesem Job. Das gab mir immer am meisten zu denken. Und wenn ich es erfasste, wenn ich es für mich dokumentiert hatte, dann war es für mich ok. (...) Ich finde, dieser Job ist abhängig von der Person. Das ist eben das Verrückte und gleichzeitig Schöne. Wenn ich gut drauf bin, dann geht fast alles (ID 3149, 29-47; 1974 patentiert).

Die Probandin, von der diese Aussage stammt, bezeichnete ihr erstes Berufsjahr nach der Patentierung als «Lehrschwimmbecken». Eigentlich könne sie gar nicht so recht erklären, was sie «über Wasser» gehalten hat: «Einfach eine gute Atmosphäre, ein gutes Gefühl, irgendeine gute Art ...» (388-392). Obwohl sie in dieser schwierigen Zeit offen für Neues gewesen wäre und die Anmeldungsunterlagen für eine weiterführende Ausbildung auf ihrem Pult lagen, blieb sie. Der Gedanke an einen Wechsel war zu wenig stark, als dass sie tatsächlich ausgestiegen wäre. Stattdessen arbeitete sie Jahr für Jahr, ohne längerfristige Perspektive. «Damals sah ich nie 10 Jahre vor mir» (399). Nach den Gründen gefragt, warum sie im Beruf geblieben sei, betonte sie die Vielseitigkeit, die Selbständigkeit und die Kreativität des Primarlehrerberufes. Sie könne sich einbringen und sich weiterentwickeln. Ganz wichtig war für sie auch der Ausgleich, den sie durch ihr zweites Standbein in der Kunst hatte. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war sie seit knapp 30 Jahren als Primarlehrerin tätig, immer an derselben Stelle, immer im selben Schulzimmer.

### 7.3.4 Stellenwechsel im Primarlehrerberuf

Im Wechsel der Arbeitsstelle oder des Arbeitsortes liegt eine Möglichkeit der berufsinternen Mobilität. Ob solche Möglichkeiten genutzt und wie sie begründet werden, interessiert in den folgenden Ausführungen.

#### 7.3.4.1 Gehen oder Bleiben?

Von den 282 *schriftlich* befragten Personen des Typus Verbleib sind 47 Prozent nicht lediglich ihrer Berufstätigkeit, sondern auch ihrer Arbeitsstelle treu geblieben. Weitere 43 Prozent wechselten ein bis drei Mal die Arbeitsstelle, und 10 Prozent taten dies vier Mal oder öfter.

Wie Abbildung 7-5 zeigt, unterscheiden sich die Geschlechter dahin gehend, dass Männer etwas *seltener* die Stelle wechseln ( $U [277] = 8217.5, p \leq .05$ ). Bezüglich der Kohorten heben sich die Personen von Kohorte 2 dadurch von den übrigen ab, dass sie überzufällig *seltener* Wechsel verzeichnen ( $\text{Chi}^2 [3, 277] = 21.47, p \leq .001$ ).

Zur Illustration der berufsinternen Mobilität dienen zwei Fallbeispiele aus der Interviewstudie. Ein erster Proband (ID 4742) ist männlichen Geschlechts und



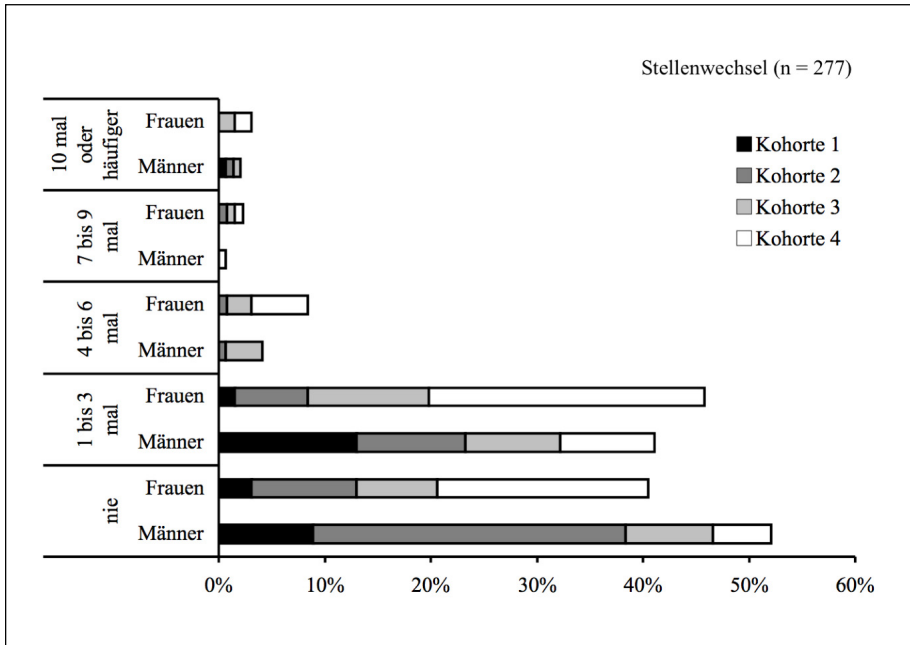


Abbildung 7-5: Stellenwechsel nach Kohorte und Geschlecht

wurde 1965 patentiert. Seit seinem Berufseinstieg unterrichtete er an derselben Stelle in einer ländlichen Gemeinde im Berner Oberland. Bis zu seiner geplanten vorzeitigen Pensionierung im Jahre 2006 möchte er im Primarlehrerberuf bleiben. Nach den Gründen gefragt, meinte er: «Da ist sicher das ganze Umfeld, das hier ist. Das stimmt einfach, kann man sagen. Wenn wir Eltern gehabt hätten, die einen als Lehrer sauer gemacht hätten, dann wäre man vielleicht mal aus dem Tal gegangen» (459-462). Lachend antwortete er auf die etwas ungläubige Nachfrage der Interviewer, ob er wirklich immer am selben Ort im selben Schulzimmer unterrichtet habe:

Ja, schauen Sie mal raus! Was gibt es Schöneres? Nein, das war sicher mit ein Grund. Ich möchte nicht sagen die Lage, aber einfach die Umgebung. Ich wuchs in F. auf. [...] Mir gefiel es hier einfach. Ich fahre gerne Ski, auch mit den Schülern, und ich wohnte hier [im Schulhaus] 15 Jahre lang. [...] Ich heiratete, unsere Kinder wuchsen hier auf. [...] Also, warum hätte man an einen anderen Ort gehen sollen? Lehrer wäre man ja trotzdem geblieben (ID 4742, 473-482).

In einem gewissen Kontrast zu diesem Fall steht das Mobilitätsverhalten einer Probandin (ID 4040), die 1994 patentiert wurde. Mit mehreren Stellenwechseln, die sie zwischen 1994 und 1996 vollzog, waren Stufenwechsel und Veränderungen im Pensum verbunden. Nach einer Assistenzstelle auf der Unterstufe in der Stadt Bern

unterrichtete sie für eine kurze Zeit als Stellvertreterin im Berner Oberland, bevor sie ein Teilpensum auf der Oberstufe in der Region Emmental-Oberaargau übernahm. Gleichzeitig erfüllte sie ein Teilpensum an einer anderen Schule in derselben Region, an die sie ein Jahr später wechselte und wo sie seither ein Vollpensum als Klassenlehrerin unterrichtet.

Die beiden Fallbeispiele zeigen, dass Stellenwechsel als eine Form berufsinterner Mobilität stark mit den Rahmenbedingungen vor Ort verbunden sind. Was genau diese Rahmenbedingungen sind, wollen wir im Folgenden etwas genauer untersuchen.

#### 7.3.4.2 Bleiben: Gründe, die Arbeitsstelle *nicht* zu wechseln

Probanden des Typus V, die ihre Stelle nie gewechselt haben (Interviewstudie; n = 21), messen der Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen und den Beziehungen am Arbeitsplatz die grösste Bedeutung für ihre «Stellentreue» bei. Betont wurde die Wichtigkeit der Unterstützung durch das Kollegium oder die Behörden, gerade auch während einer schwierigen Beanspruchungssituation.

Ich habe schon das Gefühl, dass wenn ich damals bei den Behörden angeeckt wäre, dann hätte ich gewechselt. Aber auch beim Kollegium, ich muss sagen, ich wäre wahrscheinlich nicht so lange geblieben, wenn es mir mit dem Kollegium nicht so wohl gewesen wäre (ID 1500, 503-507, männlich, 1973 patentiert).

Auch für einen anderen Befragten (ID 1500), der seit 30 Jahren an derselben Schule unterrichtet, ist neben der Integration ins Dorfleben und dem guten Einvernehmen mit den Schulbehörden die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen sowie das Gefühl, im Lehrerteam aufgehoben zu sein, ausschlaggebend für den Verbleib an derselben Stelle.

Zentral war das Kollegium, das immer miteinander arbeitete. Wir haben eigentlich, seit ich mich erinnern kann, in den 70er Jahren war es nicht ganz gleich, aber wir hatten immer ein sehr gutes Verhältnis, haben Dinge zusammen unternommen, reisten zusammen. Also es war nie so ein vergiftetes Klima. Ja, das hat mich eigentlich dazu motiviert, hier zu bleiben (ID 1500, 491-496).

Für eine weitere Befragte (ID 3270) brachte die Erfahrung als langjährige Lehrperson ein gewisses *Ansehen* mit sich. Zudem sah sie in der langen Präsenz am Arbeitsort die Möglichkeit, im Schulalltag etwas bewirken zu können. Beides motivierte sie, den Arbeitsort nicht zu wechseln.

Heirat und die Gründung einer Familie sind *private Gründe*, um einem Ort bzw. einer Arbeitsstelle die Treue zu halten. Für eine Befragte (ID 4367) mit Patentierungsjahrgang 1973 war die Toleranz der Ortsbewohner ihrem ausländischen Mann

gegenüber Grund genug, im selben Schulhaus zu bleiben, obwohl es ihr da vorerst nicht besonders gut gefallen hatte.

Schliesslich sind *Gewohnheit* und *Routine* für einige Probanden Gründe, um über Jahre hinweg an derselben Schule zu bleiben. Die langjährige Tätigkeit als Primarlehrer und das Wohnen am selben Ort haben für einen Befragten (ID 1011) mit Patentierungsjahrgang 1975 das Dorf samt Schule zur «Heimat» werden lassen. Für ihn haben die positiven Erfahrungen stets überwogen, auch wenn ihm seine Freunde ab und an zu einem Wechsel – wenigstens der Stufe – rieten.

#### 7.3.4.3 Gehen: Gründe, die Arbeitsstelle zu wechseln

19 Personen des Typus Verbleib (Interviewstudie) haben ihre Arbeitsstelle als Primarlehrperson im Verlauf ihrer Karriere mindestens ein Mal gewechselt. Auch bei ihren Begründungen sind die beruflichen *Rahmenbedingungen* und die *Beziehungen am Arbeitsplatz* zentral – allerdings mit umgekehrtem Vorzeichen. Anhand des folgenden Fallbeispiels lassen sich die Gründe, die zu einem Stellenwechsel führen, exemplarisch erläutern.

Der Proband (ID 1366) stieg nach der Patentierung 1964 an einer kleinen Dorfschule im Kanton Wallis ins Berufsleben ein. Er unterrichtete eine gemischte Klasse mit Schülern der dritten bis sechsten Schuljahre. Nach drei Jahren begann er eine Weiterbildung in Bern. Weil ihm das Pendeln zwischen Arbeits- bzw. Wohn- und Weiterbildungsort zu aufwendig wurde, zog er nach Bern. Dort begann er dann, eine gemischte Klasse mit Schülern der fünften bis neunten Klasse zu unterrichten. Der Befragte beschrieb sich rückblickend als voller Energie und sah sich als «Pionier», weil er mit vielen neuen Ideen kam, die er auch erfolgreich umsetzen konnte. Trotzdem kam es nach acht Jahren zu Konflikten, aus denen er die Konsequenzen zog: «Ich sollte die Schulleitung übernehmen. Ich weigerte mich, das zu machen. Ich sagte: Wenn ihr es mir nicht glaubt, dann kündige ich und gehe. Punkt fertig» (109-110). An der Stelle, an die er wechselte, unterrichtete er weitere 15 Jahre. Nach der Scheidung von seiner Frau fühlte er sich in seinem Ansehen als Lehrer beeinträchtigt und wechselte ein weiteres Mal den Arbeitsort. Seit 1990 und bis zum Zeitpunkt der Befragung unterrichtete er an einer Realschule im Kanton Bern.

Neben ungünstigen äusseren *Rahmenbedingungen* – wie der örtlichen Distanz – sind es *Meinungsverschiedenheiten* im Team oder Probleme mit Eltern, die einen Stellenwechsel veranlassen können. Oft sind es auch Reaktionen der *Öffentlichkeit*, die Lehrpersonen zu einem Stellenwechsel bewegen. Einmal ist es der ausländische Verlobte (ID 3789), einmal die unkonventionelle Rollenteilung einer Probandin, deren Partner den Haushalt erledigt (ID 4280), die Anstoss erregen. Auch suboptimale Anstellungsbedingungen begünstigen einen Stellenwechsel. So war für eine

Befragte die Situation als Teilpensenlehrkraft unbefriedigend, und sie war an ihrer bisherigen Stelle «im Prinzip auf dem Sprungbrett», bis ihr eine Stelle als Klassenlehrerin angeboten wurde, die ihr zusagte (ID 3513, 439).

Weitere Gründe, um die Stelle zu wechseln, waren beispielsweise ein nicht bewilligter Urlaub, eine unwiderstehliche «Traumstelle» oder einfach die Befristung einer Stellvertretung. Ein Proband (ID 1570), 1975 patentiert, wechselte von einer Real- an eine Gesamtschule, um der eintönigen Routine des Immergleichen zu entkommen und seinen Unterricht abwechslungsreicher gestalten zu können. Zudem lockte ihn die Aussicht, am neuen Ort die eigenen Kinder unterrichten zu können.

Eine wichtige Rolle bei der Entscheidung über Verbleib oder Nichtverbleib an einer Stelle spielt der direkte oder indirekte *Einfluss von Personen*. Genauso wie eine Partnerschaft oder die Gründung einer Familie dazu beitragen können, den Arbeitsort *nicht* zu wechseln, kann aus denselben Gründen ein Stellenwechsel opportun erscheinen. Auch befreundete Lehrpersonen, die von einer frei werdenden Stelle erzählen, können zu einem Stellenwechsel animieren. Bei zwei Befragten nahmen die Ehepartner in einer anderen Gegend eine neue Stelle an, was den Wegzug unterstützte. Einen sehr direkten Einfluss erlebten zwei weitere Probanden, die vom neuen beruflichen Umfeld regelrecht abgeworben wurden. Obwohl der eine (ID 1289) Skrupel hatte, seine Stelle nach sechs Jahren bereits wieder zu verlassen, gelang es seinen Berufskollegen, ihn schliesslich zum Wechsel zu bewegen. Der andere (ID 1648) wurde von Schulkommismissionsmitgliedern der neuen Gemeinde so lange «bearbeitet», bis auch er den Absprung wagte und an die neue Stelle wechselte.

### 7.3.5 Zusammenfassung

Primarlehrpersonen bleiben ihrem Beruf treu, weil sie die Arbeitstätigkeiten und die Rahmenbedingungen der Berufsausübung attraktiv finden. Dies kann als zentrales Ergebnis der Analyse der Daten des Karrieretypus Verbleib festgehalten werden. Mit der Arbeit mit Kindern und der Freiheit bei der Gestaltung der Arbeit werden Aspekte der Attraktivität des Lehrerberufs genannt, denen auch bei der Berufswahl grosses Gewicht zukommt (s. Kap. 6.1). Die «schönen Seiten» des Primarlehrerberufs sind bei den berufstreuen Lehrpersonen dafür verantwortlich, dass sie selbst in schwierigen Situationen kaum in Erwägung ziehen, das Berufsfeld zu verlassen. Die Überzeugung, mit dem Primarlehrerberuf eine Berufstätigkeit gefunden zu haben, die mit den eigenen Erwartungen und Ansprüchen übereinstimmt, ist gross. Drei Fünftel der schriftlich befragten Personen mit ununterbrochener Lehrertätigkeit hegten im Verlauf ihrer Karriere kaum je Gedanken über einen allfälligen Ausstieg.

Wird trotzdem über einen Ausstieg nachgedacht, so geschieht dies mehrheitlich in der Berufseinstiegsphase.

Von besonderem Interesse sind die Chancen, welche sich die Befragten bei einem allfälligen Berufswechsel ausrechnen. Über alle Kohorten hinweg sind es der Arbeitsmarkt, der als grösstes Negativum, und die persönliche Erfahrung, die als gewichtigstes Positivum für einen Berufswechsel genannt werden. Mit zunehmender Verweildauer im Berufsfeld wird zudem das Alter als Erschwernis für einen Berufswechsel gesehen. Erwähnenswert ist des weitern, dass die jüngste Kohorte in ihrer Ausbildung und ihren Fähigkeiten besonders gute Voraussetzungen für einen allfälligen Ausstieg aus dem Lehrerberuf sieht.

Als aufschlussreich erweisen sich schliesslich die Erkenntnisse zum Stellenwechsel innerhalb des Primarlehrerberufs. Knapp die Hälfte der schriftlich befragten Personen des Typus Verbleib blieben nicht lediglich ihrem Beruf, sondern auch ihrer Arbeitsstelle treu. Ob Primarlehrpersonen ihre Stelle wechseln oder nicht, hängt stark von den beruflichen Rahmenbedingungen und den persönlichen Beziehungen am Arbeitsplatz ab. Suboptimale Anstellungsbedingungen können einen Wechsel bewirken. Das Kollegium und die Beziehung zu den Eltern der Schüler spielen für die Beantwortung der Frage nach «Bleiben oder Gehen?» eine bedeutsame Rolle. Im Wechsel der Stelle wird ein Weg gesehen, um sich einer konflikträchtigen Situation zu entziehen.

## **7.4 Unterbruch der Primarlehrertätigkeit**

Probanden, welche die Primarlehrertätigkeit im Verlauf ihrer beruflichen Karriere für mindestens ein Jahr unterbrochen haben, bilden den Typus Wiedereinstieg (n = 246). Im Folgenden untersuchen wir die Gründe, die einerseits zum zwischenzeitlichen Ausstieg aus dem Berufsfeld Schule führen (s. Kap. 7.4.1) und andererseits für die Rückkehr in den Primarlehrerberuf verantwortlich sind (s. Kap. 7.4.2). Anhand von vier Subtypen werden wir anschliessend nach Mustern suchen, welche die beiden Übergänge in einer Gesamtperspektive erschliessen lassen (s. Kap. 7.4.3). Wie üblich runden wir unsere Ausführungen mit einer Zusammenfassung ab (s. Kap. 7.4.4).

### **7.4.1 Zwischenzeitlicher Ausstieg**

Wann erfolgte bei den Probanden des Typus W der zwischenzeitliche Ausstieg? Was bewog sie dazu? Welchen Tätigkeiten gingen sie während des Unterbruchs

ihrer Primarlehrertätigkeit nach? Mit diesen Fragen setzen wir uns im Folgenden auseinander.

#### 7.4.1.1 Zeitpunkt des Ausstiegs

Mittels der Tätigkeitschronologie, die von den Probanden in der *schriftlichen* Befragung erstellt wurde, konnte der Zeitpunkt des ersten Unterbruchs ermittelt werden. Die Auswertungen zeigen, dass zwei Drittel der 245 Befragten vom Typus W ihre Primarlehrertätigkeit in den *ersten fünf* Berufsjahren unterbrachen. Die Spannweite der Unterbrechungszeitpunkte ist jedoch gross. Sie erstreckt sich über einen Zeitraum von unmittelbar nach dem Seminaustritt ( $n = 42$ ) bis zu 35 Jahren nach der Patentierung ( $n = 1$ ). Mehr als die Hälfte der Probanden vermerkte in ihrer Tätigkeitschronologie zudem zwei und mehr Auszeiten (s. Tab. 7-14).

Tabelle 7-14: Zeitpunkt des Unterbruchs der Primarlehrertätigkeit: Anzahl Dienstjahre

	1. Unterbruch		2. Unterbruch		3. Unterbruch		4. Unterbruch		5. Unterbruch		6. Unterbruch	
	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m
M	4.40	5.02	9.52	8.93	12.08	7.90	15.22	7.00	20.00	10	21.00	0
SD	3.54	7.43	6.31	6.67	5.52	4.07	4.06	4.14	4.72	0	8.49	0
n	184	61	110	27	51	10	23	2	8	1	2	0

Als Beispiel für einen besonders *frühen Unterbruch* soll eine Probandin (ID 3275) erwähnt werden, welche 1984 unmittelbar nach Abschluss des Seminars ihre einzige «Auszeit» vom Primarlehrerberuf realisierte. Während dieser Zeit, welche acht Jahre dauerte, war sie als Mutter und Hausfrau tätig und arbeitete auf dem Weingut ihres Ehemannes. Seit 1992 bis zum Untersuchungszeitpunkt unterrichtete sie in einem Anstellungsverhältnis von 60 Prozent als Primarlehrerin und amtierte zu 40 Prozent als Schulleiterin.

Ein Beispiel für einen *späten Unterbruch* der Primarlehrertätigkeit gibt ein Primarlehrer (ID 2861), der ebenfalls 1984 patentiert wurde, den Lehrerberuf jedoch vorerst 15 Jahre ununterbrochen ausübte. Eine schwierige Situation mit einer Schülerin und die sich gleichzeitig bietende Gelegenheit, in einem Werbebüro zu arbeiten, führten zu einem einjährigen Unterbruch. Dieser «Tapetenwechsel», wie er es nannte, ermöglichte ihm eine geschärfte Wahrnehmung des Primarlehrerberufs und eine Stärkung des Selbstbewusstseins. Seit 1997 arbeitet er wieder zu 80 Pro-

zent als Primarlehrer und ist nebenberuflich als selbständig Erwerbender in der Werbung und Gestaltung tätig.

7.4.1.2 Gründe für den Ausstieg

Die Gründe für den zwischenzeitlichen Ausstieg wurden erstens über eine Analyse der von den Probanden geschilderten *Beanspruchungssituation* im frühen Karriereverlauf eruiert. Zweitens wurden die Antworten auf die Frage nach *weiteren Beweggründen* ausgewertet. Die Ergebnisse aus diesen zwei Zugängen werden im Folgenden referiert, wobei wir nach schriftlicher und mündlicher Befragung unterscheiden.

Auf der Grundlage einer umfangreichen Beanspruchungsanalyse wurde in der *schriftlichen* Befragung der Frage nachgegangen, inwieweit die Anforderungen und Rahmenbedingungen im Primarlehrerberuf einen Einfluss auf die Unterbruchentscheidung hatten. 27 Prozent der Befragten schreiben der Beanspruchungssituation einen grossen bis sehr grossen Einfluss auf ihre Entscheidung zu (s. Tab. 7-15).

Tabelle 7-15: Einfluss der Beanspruchung auf den Unterbruch der Primarlehrertätigkeit

	Total	Geschlecht <sup>a</sup>		Kohorten <sup>b</sup>			
		w	m	K1	K2	K3	K4
Unwichtig	98 44%	81 47%	17 34%	22 63%	42 48%	19 39%	15 31%
Wenig wichtig	64 29%	45 26%	19 38%	8 23%	26 30%	16 33%	14 29%
Wichtig	39 18%	30 18%	9 18%	3 9%	15 17%	8 16%	13 27%
Sehr wichtig	20 9%	15 9%	5 10%	2 6%	5 6%	6 12%	7 14%
Gesamt (abs.)	221	171	50	35	88	49	49
Mittelwert	1.91	1.88	2.04	1.57	1.81	2.02	2.24
Standardabweichung	.99	1.00	.97	.88	.92	1.03	1.05

<sup>a</sup> t (219) = -1.02, n.s.; <sup>b</sup> F (3, n = 221) = 3.91, p ≤ .01

Männer und Frauen unterscheiden sich in dieser Einschätzung nicht. Unterschiede ergeben sich jedoch zwischen den Kohorten. So weist die jüngste Kohorte der Beanspruchungssituation eine weit grössere Bedeutung zu als die älteste Kohorte.

Weiter interessierte die Frage, welche *Aspekte* der beruflichen Beanspruchung für die Entscheidung, die Berufsarbeit als Primarlehrer zu unterbrechen, bedeutsam waren. Dazu mussten die Probanden aus einer Liste von 35 Items diejenigen drei auswählen, welche für sie die grösste Bedeutung hatten. Die Auswertung ergab die nachstehende Reihenfolge der sieben am häufigsten aufgeführten Items:<sup>43</sup>

1. Zeitliche Beanspruchung (28%)
2. Eigene Regenerationsfähigkeit (25%)
3. Mit dem Gefühl, nie fertig zu sein, umgehen können (21%)
4. Externe Erwartungen (Eltern, Öffentlichkeit) (16%)
5. Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern (16%)
6. Eigene Motivation zur beruflichen Tätigkeit (15%)
7. Berufliche Perspektiven (15%)

Die vorausgehende Analyse lässt sich anhand von Aussagen aus der *mündlichen* Befragung vertiefen. Dazu werden zwei Gruppen fokussiert. Den Probanden der beiden Gruppen gemeinsam ist die *negative Reaktion* auf eine Beanspruchung in einer frühen Phase ihrer Tätigkeit als Primarlehrer. Bezüglich der Entscheidung, die Primarlehrertätigkeit zu unterbrechen, unterscheiden sie sich jedoch deutlich. Der ersten Gruppe gehören Personen an, die der negativen Beanspruchungssituation *grosse* Bedeutung für ihre Entscheidung beimessen (n = 5). Drei Frauen und zwei Männer aus verschiedenen Kohorten berichteten übereinstimmend von evasiven Bewältigungsformen, d. h. einer Tendenz, «aus dem Felde zu gehen», um mit der schwierigen beruflichen Situation zurecht zu kommen. In den Schilderungen aller fünf Probanden finden sich Aussagen wie «ich wollte einfach weg von hier». So auch in den Beschreibungen eines Probanden (ID 2861), der 1984 patentiert wurde und bis 1996 als Primarlehrer tätig war. Sein Fall fand bereits als Beispiel für einen späten Unterbruch Erwähnung (s. Kap. 7.4.1.1). Bei der von ihm geschilderten Beanspruchungssituation ging es um Mobbing in einer 5. Primarschulklasse. In der Art, wie er mit dem Problem umging, stiess er sowohl bei den Eltern als auch bei der Schulkommission auf grossen Widerstand. Ohnmachtsgefühle kamen auf. «Schlussendlich lief ich einfach davon und machte etwas anderes» (428). Während seines

---

<sup>43</sup> Aufgeführt sind Items, die mindestens von 15 Prozent derjenigen Personen des Typus Wiedereinstieg genannt wurden, die der Beanspruchung einen «wichtigen» bis «sehr wichtigen» Einfluss auf ihre Entscheidung zuschrieben.



einjährigen Unterbruchs arbeitete er – wie bereits erwähnt – in einem Werbebüro und stieg dann wieder in den Primarlehrerberuf ein. Im Rückblick erachtete er den Unterbruch als sehr wirksame Form der Bewältigung, fügte jedoch bei:

Aber wenn ich wieder in eine solche Situation kommen würde, sollte es nicht die Lösung sein. Aber wenn ich im Lehrerberuf bleiben möchte und eine solche Krise zu bewältigen habe, möchte ich probieren, sie zu bewältigen und nicht wegzugehen. Aber es war damals richtig wegzugehen. Ich würde heute probieren, professioneller damit umzugehen oder Hilfe anzunehmen, wenn es ganz schlimm wird (ID 2861, 525-532).

Der zweiten Gruppe gehören zwei Frauen und zwei Männer an, deren Entscheidung, die Tätigkeit als Primarlehrer zu unterbrechen, *nicht* durch ihre negative Reaktion auf die von ihnen geschilderte Beanspruchungssituation beeinflusst wurde. Für drei Personen waren private Gründe (Ende einer Partnerschaft, Familiengründung) ausschlaggebend, und die vierte Person hatte den Unterbruch bereits vor der Beanspruchungserfahrung geplant. Von besonderem Interesse ist die «Bewältigungsgeschichte» einer Probandin (ID 1272), die 1995 patentiert wurde. Während der ersten drei Jahre ihrer Tätigkeit als Primarlehrerin an einer fünften bzw. sechsten Klasse wurde sie durch die Elternarbeit stark herausgefordert. Sie war schlecht auf diese Aufgabe vorbereitet, wusste nicht, wie sie mit den Eltern umgehen sollte, von denen sie schliesslich persönlich angegriffen wurde. Das bevorstehende Übertrittsverfahren von der sechsten Klasse zur Sekundarstufe verschärfte die Problematik. Auf die Frage, was die Situation bei ihr auslöste, meinte die Probandin:

Also zuerst dachte ich natürlich, ich müsse völlig etwas anderes machen, meldete mich auch bei der akademischen Berufsberatung. Ich hatte so das Gefühl: Nein, ich sei keine gute Lehrerin, und das sei kein Beruf für mich. Und ich begann so ein bisschen herum zu sehen. Ich hätte eigentlich Archäologie machen wollen, hätte aber Latein und Griechisch nachholen müssen. Das fing ich so an, parallel zur Schule, und merkte dann, dass es mir nicht so gefällt und dass mir eben das Schule geben trotzdem recht nahe ist. Und ich konnte dann im zweiten Jahr [als Primarlehrerin] auch wieder ein bisschen mehr Selbstvertrauen finden. Aber ich denke, es hing dort an einem Faden, dass es mir völlig abgelöscht hätte. [...] Ich war immer enorm müde. Also ich konnte irgendwie um acht Uhr ins Bett (lacht) und durchschlafen bis am nächsten Morgen. Aber sonst hatte ich auch meinen Kollegenkreis und lud dort ein bisschen ab oder fragte auch um Rat oder so. Und von dort her war ich eigentlich gut aufgehoben. Ich nahm es zwar persönlich, aber nicht so bis zuinuerst, dass ich das Gefühl gehabt hätte, ich (!) selbst oder so sei nichts wert. Ich hatte mehr das Gefühl, ich (!) in diesem Beruf könne nicht so viel ausrichten (ID 1272, 112-132).

Bemerkenswert an ihrer Biographie ist, dass sie ihre Gedanken an einen Unterbruch nicht sofort umsetzte, sondern erst zwei Jahre später.

Ich hätte eigentlich nach diesem Jahr Fünftklässler reisen gehen wollen und verschob es dann, weil ich fand, ich sollte jetzt noch ein bisschen bessere Erfahrungen machen. Und dann gefiel es mir eigentlich gut, und dann ging ich eigentlich zu einem Zeitpunkt, als ich

das Gefühl hatte, eigentlich könnte ich bleiben. [...] Ja, es war im zweiten Jahr viel, viel besser, und das dritte Jahr noch einmal. Von dort her, tankte ich auch wieder Selbstvertrauen und hatte das Gefühl, doch ich bin doch nicht die Hinterletzte (lacht) (ID 1272, 277-281).

Ihre Reise nach Bolivien trat sie dann 1998 an und unterrichtete dort für ein Jahr als Englischlehrerin. Nach ihrer Rückkehr in die Schweiz suchte sie «einfach einen Job», um Geld zu verdienen und fand eine Möglichkeit, als Stellvertreterin auf der Primarstufe zu arbeiten. «Wenn mich etwas anderes angesprochen hätte, im Asylwesen oder etwas, was ich mit meiner Ausbildung hätte machen können, hätte ich etwas anderes gearbeitet» (315-318). Während der Stellvertretung merkte sie, dass es ihr im Primarlehrerberuf doch sehr gut gefällt, und sie suchte, nach einem erneuten Aufenthalt in Bolivien, eine feste Anstellung, die sie zuerst auf der Unterstufe und dann auf der Mittelstufe fand.

Dieses Fallbeispiel weist darauf hin, dass zwischen der Belastung im Primarlehrerberuf und dem Unterbruch der Primarlehrertätigkeit kein direkter Zusammenhang bestehen muss. Je nach dem biographischen Timing der Unterbrechung wird der zwischenzeitliche Ausstieg zu einer Form der Bewältigung eines beruflichen Problems oder zu einer Art Belohnung für eine erfolgreiche Bewältigung. Die dargestellten Fälle – ID 2861 und ID 1272 – zeigen, dass es möglicherweise äussere Umstände sind, die letztlich darüber befinden, welche der beiden Varianten realisiert wird. Auf jeden Fall sind die Bedingungen, die über einen Unterbruch der Primarlehrertätigkeit befinden, nicht nur beruflicher Art. Das wollen wir anhand der folgenden Analyse noch etwas vertiefen.

Wie einleitend bemerkt, haben wir unsere Probanden auch nach *weiteren Gründen für den Unterbruch* der Primarlehrertätigkeit gefragt, und zwar in der schriftlichen Befragung. Dazu wurde eine Skala verwendet, die auch bei den Reduzierern, Aussteigern und Nicht-Einsteigern zum Einsatz kam.

Über eine Faktorenanalyse liessen sich zwei Faktoren bilden: «*Zugmotive*» (4 Items zu Drang nach Neuem oder Suche nach neuen Perspektiven;  $\alpha = .78$ ) und «*Druckmotive*» (2 Items zu Belastungen durch den Primarlehrerberuf;  $\alpha = .80$ ). Die beiden Faktoren wurden durch zwei Einzelitems zur *Stellensituation* und zu *privaten Gründen* ergänzt. Beide Items betreffen berufsexterne Gründe. Tabelle 7-16 stellt die Ergebnisse zu den vier Motivgruppen differenziert nach Geschlecht und Kohorte dar.

Unterbrüche der Primarlehrertätigkeit werden am häufigsten *privat* begründet. Das gilt vor allem für die Frauen und die beiden mittleren Kohorten (v. a. im Vergleich zu Kohorte 4). An zweiter Stelle folgen die *Zugmotive*. Die Anziehungskraft anderer Tätigkeiten ist für die Männer allgemein und die älteste Kohorte im Besonderen von grosser Bedeutung.

Tabelle 7-16: Beweggründe für den zwischenzeitlichen Ausstieg (Mittelwerte, n = 218)

	Kohorte 1		Kohorte 2		Kohorte 3		Kohorte 4		Total		Geschlecht	Kohorte
	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	F-Wert (df = 1)	F-Wert (df = 3)
Zug- motivation	1.64	2.62	1.48	2.23	1.36	1.92	2.04	2.08	1.61	2.21	26.13***	3.55*
Druck- motivation	1.35	1.21	1.11	1.64	1.21	1.58	1.71	1.95	1.31	1.58	5.40*	4.80**
Private Gründe	3.50	2.17	3.70	2.57	3.51	2.54	2.58	2.50	3.37	2.45	30.58***	2.74*
Stellen- situation	1.38	1.00	1.16	1.00	1.54	2.08	1.33	1.80	1.31	1.45	0.83	7.21***

Skalenwerte: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu

Eher weniger ins Gewicht fallen die Stellensituation und Druckmotive als Begründung für den Unterbruch der Primarlehrertätigkeit. Wie schon kurz angesprochen, hat die *Stellensituation* unabhängig vom Geschlecht vor allem für Kohorte 3, welche zwischen 1983 und 1985 patentiert wurde, eine relativ hohe Relevanz, während sie bei Kohorte 2 (1973-75 patentiert) besonders tiefe Werte erhält. Kohorteneffekte bestehen auch bei den *Druckmotiven*: Die jüngste Kohorte schreibt ihrer Unzufriedenheit mit dem Primarlehrerberuf eine vergleichsweise grössere Bedeutung für den Unterbruch ihrer Tätigkeit als Primarlehrer zu, als dies die anderen Kohorten tun. Für Frauen der jüngsten Kohorte nehmen die Relevanz privater Gründe ab und die Unzufriedenheit mit dem Beruf zu.

### 7.4.1.3 Tätigkeiten während des Unterbruchs

In der Zeitspanne zwischen dem Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf und dem Wiedereinstieg sind unsere Probanden verschiedenen Tätigkeiten nachgegangen. Tabelle 7-17 gibt eine Übersicht über die aus der Tätigkeitschronologie der *schriftlichen* Befragung ermittelten Tätigkeitsbereiche und ihre Häufigkeiten. Erwerbstätigkeiten in einem anderen Beruf werden mit grossem Abstand am häufigsten genannt, gefolgt von Haushaltsarbeit (mit zwei Ausnahmen aller Frauen), Zweitausbildung und Weiterbildung, Ferien, Bildungs- und Mutterschaftsurlaub. Arbeitslosigkeit sowie Krankheit oder Unfall finden relativ selten Erwähnung.

Die Probanden in der Gruppe der Unterbrecher unterscheiden sich nicht nur im *Zeitpunkt*, zu dem sie ihre Tätigkeit als Primarlehrer unterbrochen haben (s. Kap. 7.4.1.1), sondern auch in der *Dauer* ihres temporären Berufsausstiegs. Diese liegt zwischen einem Jahr (definiertes Minimum) und 30 Jahren mit einem Durchschnitt von knapp neun Jahren.

Tabelle 7-17: Tätigkeiten während des Unterbruchs

	absolut	relativ zu den Antworten	relativ zu den Fällen
Erwerbstätigkeit	121	31.2	58.5
Haushaltsführung	71	18.3	34.3
Zweitausbildung und Weiterbildung	66	17.0	31.9
Ferien, Urlaub	46	11.9	22.2
Bildungsurlaub	41	10.6	19.8
Mutterschaftsurlaub	38	9.8	18.4
Arbeitslosigkeit	4	1.0	1.9
Krankheit, Unfall	1	0.3	0.5
Gesamt der Antworten <sup>a</sup>	388	100.0	187.4
Gesamt der Personen	207		

<sup>a</sup> Bis zu 5 Nennungen pro Person.

### 7.4.2 Wiedereinstieg

Die Tatsache, dass die Befragten des Typus W nach ihrem Unterbruch wieder in den Primarlehrerberuf zurückgekehrt sind und ihn zum Zeitpunkt unserer Untersuchung zu mehr als 50 Prozent wieder ausübten, bietet die Möglichkeit, zwei Fragen nachzugehen: Wohin sind sie zurückgekehrt? Und weshalb sind sie zurückgekehrt?

148 Probanden gaben anlässlich der Fragebogenerhebung Auskunft über den *Ort des Wiedereinstiegs*. Eine Minderheit von 46 Personen (31%) ist an *dieselbe Schule* zurückgekehrt, an der sie vor dem Unterbruch tätig war. Die Mehrheit wechselte jedoch die Schule. Treuer als ihrem Schulhaus blieben die Probanden ihrer *Stufe*. 59 Prozent der Antwortenden kehrten auf die gleiche Schulstufe zurück, auf

der sie vor dem Unterbruch unterrichteten, 41 Prozent taten dies nicht. Interessant sind die Verknüpfungen zwischen Schulhaus- und Stufenwechsel, wie sie in Tabelle 7-18 dargestellt sind. Wiedereinsteiger, welche nach dem Unterbruch an dieselbe Schule zurückkehrten, stiegen tendenziell eher wieder auf der gleichen Stufe wie vor dem Unterbruch ein. Bei Personen, welche die Primarlehrertätigkeit an einer anderen Schule wieder aufnahmen (n = 102), ist der Stellenwechsel überzufällig oft auch mit einem Stufenwechsel verbunden. In diesem Muster unterschieden sich Frauen und Männer nicht. Bei den Kohorten ist der Effekt jedoch ausschliesslich bei den beiden jüngeren Gruppen erkennbar, nicht aber bei den älteren.

Tabelle 7-18: Ort des Wiedereinstiegs nach Unterbruch der Primarlehrertätigkeit

Rückkehr an die gleiche Schule?		Rückkehr auf die gleiche Stufe? <sup>a</sup>		Total
		Ja	Nein	
<b>Ja</b>	Häufigkeiten	38	8	<b>46</b>
	Spaltenprozent	44%	13%	<b>31%</b>
	Korr. Residuen	4.0	- 4.0	
<b>Nein</b>	Häufigkeiten	49	53	<b>102</b>
	Spaltenprozent	56%	87%	<b>69%</b>
	Korr. Residuen	- 4.0	4.0	
<b>Gesamt (abs.)</b>		<b>87</b>	<b>61</b>	<b>148</b>

<sup>a</sup> Chi<sup>2</sup> (1, 148) = 15.64, p ≤ .001, missing = 63

Die *Gründe*, die unsere Probanden bewogen, nach einem zwischenzeitlichen Ausstieg wieder in den Primarlehrerberuf zurückzukehren, sind mittels einer offenen Frage anlässlich der *schriftlichen* Befragung erhoben worden. Die Klassifikation der Antworten ergibt eine breite Palette unterschiedlicher Motive (s. Tab. 7-19).

Drei Viertel aller Wiedereinsteiger sehen in den positiven Merkmalen der Lehrertätigkeit den Grund für ihre Rückkehr. Deutlich seltener werden die Arbeitsbedingungen und die Stellensituation im Primarlehrerberuf erwähnt. Kaum eine Rolle für die Entscheidung zur Rückkehr spielen die Beziehungen in der Schule.

Je gut ein Drittel der Befragten führte familiäre und finanzielle Gründe für den Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf an. Bei jeder 10. Person spielte auch die Unzufriedenheit mit der zwischenzeitlich übernommenen Erwerbstätigkeit eine Rolle. Für eine Gruppe von 16 Personen war der Unterbruch von Beginn an befristet

geplant, so dass die Entscheidung zur Rückkehr bereits vor dem Unterbruch feststand.

Tabelle 7-19: Gründe für den Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf

	absolut	relativ zu den Antworten	relativ zu den Fällen
<b>Lehrerberufsbezogene Gründe</b>			
Arbeitsinhalte des Primarlehrerberufs	132	33.9	72.9
Arbeitsbedingungen im Primarlehrerberuf	48	12.3	26.5
Beziehungen am Arbeitsplatz	5	1.3	2.8
Berufssituation des Primarlehrerberufs (u. a. Stellenmarkt)	12	3.1	6.6
<b>Lehrerberufsunabhängige Gründe</b>			
Unzufriedenheit mit anderen Erwerbstätigkeiten	23	5.9	12.7
Familiäre Gründe	64	16.5	35.4
Finanzielle Gründe	69	17.7	38.1
<b>Andere Gründe</b>			
Rückkehr nach befristetem Unterbruch	16	4.1	8.8
Andere externe Gründe	20	5.1	11.0
Gesamt der Antworten <sup>a</sup>	389	100.0	214.9
Gesamt der Personen	181		

<sup>a</sup> Bis zu 6 Nennungen pro Person.

Mit der separaten Darstellung der Gründe für den Ausstieg und Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf haben wir uns einen Überblick über die Situation jener Probanden unserer Studie verschafft, die ihre Tätigkeit als Primarlehrer vorübergehend unterbrochen haben. Im Folgenden geht es nun darum, Aus- und Wiedereinstieg in einer biographischen Perspektive miteinander in Verbindung zu setzen. Dabei stützen wir uns ausschliesslich auf die Daten der Interviewstudie.

### 7.4.3 Ausstieg und Rückkehr: Eine zusammenführende Betrachtung

Die 40 Wiedereinsteiger der Interviewstudie sind aus der Stichprobe der Fragebogenstudie mittels einer selektiven Samplingstrategie so ausgewählt worden, dass die Tätigkeiten während des Unterbruchs – Erwerbstätigkeit, Familie und Haushalt, Zweitaus- und Weiterbildung sowie Urlaub – annähernd gleich verteilt waren (s. Kap. 5.4.1). Dies ermöglicht eine fallgruppenspezifische Zusammenführung der Entscheidungen für den zwischenzeitlichen Ausstieg, der Tätigkeiten während des Unterbruchs und der Begründungen für die Rückkehr in den Primarlehrerberuf.

Gemäss der Tätigkeit während des Unterbruchs sind vier Subtypen von Wiedereinsteigern gebildet worden:

1. Probanden, die zwischenzeitlich einer *anderen Erwerbstätigkeit* nachgegangen sind (n = 12)
2. Probanden, die sich der *Familie* und dem *Haushalt* widmeten (n = 10)
3. Probanden, die eine *Weiterbildung* absolvierten (n = 9)
4. Probanden, die den Unterbruch für einen *Urlaub* nutzten (n = 9)

Im Folgenden werden die Gründe für den Unterbruch der Primarlehrertätigkeit und für den Wiedereinstieg getrennt nach den vier Subtypen dargestellt.

#### 7.4.3.1 Subtypus «Andere Erwerbstätigkeit»

Acht Männer und vier Frauen aus verschiedenen Kohorten gingen während ihres zwischenzeitlichen Ausstiegs aus dem Primarlehrerberuf einer anderen Erwerbstätigkeit nach. Erwartungsgemäss betonten sie sowohl für den Ausstieg als auch für den Wiedereinstieg Gründe, die sich auf die Arbeit im Primarlehrerberuf bzw. die zwischenzeitlich ausgeübte Arbeitstätigkeit in einem anderen Berufsfeld beziehen. Die familiäre Situation, finanzielle Gründe, der Arbeitsmarkt sowie Zufälle und Gelegenheiten wirkten in dem Sinne regulierend, als sie die Hauptgründe unterstützten oder ausser Kraft setzten. So verliess eine 1995 patentierte Frau (ID 1272; s. Kap. 7.4.1.2) ihre Anstellung als Primarlehrerin, um nach Südamerika zu reisen, wo sie als Sprachlehrerin arbeitete: «Dann kam alles ein bisschen anders heraus als geplant. Ich lernte in Bolivien meinen Mann kennen und blieb dann drei Jahre anstelle von einem Jahr» (54-56). Die Motive, die sie für ihre Rückkehr in den Primarlehrerberuf nannte, verweisen auf die mehrfache Determiniertheit von Entscheidungen, wie sie in vielen Interviews zum Ausdruck kommt:

Gut, das ist vor allem ein praktischer Grund, eben wir kamen von Bolivien zurück, und ich brauchte möglichst rasch einen Job. Und dann bekam ich eine Stellvertretung und kam dann eigentlich wieder so zurück in diesen Beruf. Also ich glaube, wenn mich jetzt etwas anderes angesprungen hätte, im Asylwesen oder etwas, was ich mit meiner Ausbil-

dung hätte machen können, hätte ich etwas anderes gearbeitet. Und nach dieser Stellvertretung merkte ich, doch es gefällt mir wirklich wieder sehr und ich möchte bleiben. Und dann suchte ich eine feste Stelle (ID 1272, 311-320).

Bei einem 1984 patentierten Mann (ID 2861) wird ebenfalls ersichtlich, dass der Wunsch, einer belastenden Schulsituation zu entkommen, aufgrund einer sich unerwartet bietenden Gelegenheit umgesetzt werden konnte. Der Kontakt mit einer Zufallsbekanntschaft im Skilager eröffnete die Möglichkeit, für ein Jahr in einem Werbebüro zu arbeiten: «Es begann sich zuzuspitzen, dann war mitten im Schuljahr ein Skilager, in dem sich diese Möglichkeit ergab. Da fand ich, das sei eine Gelegenheit, mal etwas Neues auszuprobieren. Dadurch machte ich es» (428-432). Ausschlaggebend für die Rückkehr in den Primarlehrerberuf war der Vergleich mit dem auserschulischen Berufsfeld: «Selbständig sein zu können, wieder die Freiheit zu haben, die Dinge gestalten zu können: Ja, die Freiheit, die man als Lehrer hat, ist eigentlich enorm» (ID 2861, 577-578).

Bei vier Männern der ältesten Kohorte zeigt sich ein Zusammenhang zwischen negativen Bewertungen der Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf und der Attraktivität, die von der Arbeit in einem neuen Berufsfeld ausging. Im folgenden Fallbeispiel wird die Situation eines Mannes (ID 1326) beschrieben, für den die Tätigkeit im Primarlehrerberuf einen wesentlichen Grund für den Ausstieg darstellte. Nach seiner Patentierung 1963 arbeitete er über 20 Jahre als Primarlehrer. Als sich gewisse «Frustrationserscheinungen» abzeichneten, wechselte er in ein anderes Berufsfeld:

Ich sage es so: Man sah es mir nicht an, man merkte es mir auch nicht unbedingt an, aber ich spürte einfach, wenn ich jetzt eine Chance bekäme, irgendetwas zu machen und zu ändern, dann würde ich. Und weil ich im Skisport neben dem Militär und vielem anderen ziemlich aktiv war, tat sich eine Chance auf, dass ich zum Internationalen Skiverband arbeiten gehen konnte. Dann packte ich diese Chance und ging (ID 1326, 98-103).

Die neue Erwerbstätigkeit erwies sich als befriedigend, und eine Rückkehr in den Schuldienst zog er während über 10 Jahren nicht in Erwägung: «Ich genoss die Schule, ich hatte die Kinder gerne, aber weil ich immer auch anderes machte, ich fuhr nicht auf einem Gleis, vermisste ich sie nie» (133-135). Doch dann gab es einen personellen Wechsel in der Direktion des Skiverbandes, und «ich rutschte so in eine Mobbingssituation» (120). «Ich merkte, es ist fertig, ich muss dort aufhören, es ging nicht mehr. Und es war noch ziemlich brutal: Von einem Tag auf den anderen sagte man mir, sie hätten mich nicht mehr nötig. Das war im Prinzip eine Kündigung» (134-137). Nach der Kündigung und nach diversen Absagen bei Bewerbungen für andere Stellen, besuchte er eine Ausbildung in Kommunikations- und Konfliktlösung, bevor er aufgrund des Lehrermangels für eine Stellvertretung an einer Primarschule angefragt wurde.



Das sagte man mir manchmal auch: Man merkt, du bist ein Lehrer. Und dann musste ich zuletzt sagen, ich bin halt einfach trotzdem ein Lehrer. Und das gab mir auch ein Stück weit den Ansporn, dann machst du einfach das. Ich probierte andere Sachen als ich zurückkam im Bereich vom Sport, Ski und was alles so ist. Aber ich bekam eigentlich überall, wenn man so sagen will, nur Absagen. Und das ist so, wenn man bald 60 Jahre alt ist und nicht wirklich gerade irgendwo reinpasst, und in der Schule war Lehrermangel. Man suchte Lehrer, so wie es heute auch ist (ID 1326, 646-654).

Nach einem Einstieg mit einer Stellvertretung, die hohe Anforderungen stellte, unterrichtete er zum Erhebungszeitpunkt an einer ländlichen Primarschule: «Heute bin ich happy» (655-656).

#### 7.4.3.2 Subtypus «Familie und Haushalt»

Zehn Personen – acht Frauen und zwei Männer – übernahmen während des Unterbruchs ihrer Primarlehrertätigkeit Pflichten in Haushalt und Familie. Während der zeitlich befristete Ausstieg fast ausschliesslich mit familiären und finanziellen Gründen erklärt wurde, waren für den Wiedereinstieg zwar immer noch familiäre und finanzielle Gründe ausschlaggebend, aber zusätzlich fielen auch die Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf, die Rahmenbedingungen des Primarlehrerberufs und der Arbeitsmarkt ins Gewicht.

Der *familiäre Grund* für den zwischenzeitlichen Ausstieg lag bei allen Personen dieses Subtypus in der Betreuung der eigenen Kinder. Auch beim Wiedereinstieg war der Fokus der Argumente auf die eigenen Kinder gerichtet. So wurde der Wiedereinstieg mit der Verfügbarkeit eines Hortplatzes begründet, mit der zunehmenden Selbständigkeit der Kinder oder mit deren Verlassen des Elternhauses. Wo *finanzielle* Gründe im Vordergrund standen, waren die Frauen entweder nach einer Trennung oder Scheidung auf ein eigenes Einkommen angewiesen oder sie hatten zur gemeinsamen Existenzsicherung beizutragen bzw. diese ganz zu übernehmen. Die Wiederaufnahme der Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf wurde zum Teil auch mit dem Wunsch nach *Selbstverwirklichung und Anerkennung* begründet. Im Bezug auf die *Rahmenbedingungen* des Primarlehrerberufs wurden die Vorteile für Mütter mit schulpflichtigen Kindern und Alleinerziehende hervorgehoben.

Stellvertretend für die Frauen dieses Subtypus steht die Karriere einer 1964 patentierten Primarlehrerin (ID 3676), die nach kurzer Erwerbstätigkeit wegen Mutterschaft aus dem Beruf ausstieg:

Also wirklich nur die Familie, nur die Kinder. Ich wollte mich einfach ihnen widmen und für sie da sein und auch für meinen Mann. Und dann fand ich einfach, da habe ich genügend zu tun. Ich muss natürlich auch sagen: Damals hatte man auch noch nicht so die Gelegenheit für Doppelbesetzungen und reduzierte Pensen (ID 3676, 445-450).

Als die Kinder «ausgeflogen» waren, wurde es ihr «ein wenig langweilig» (82). Vorerst überlegte sie sich, etwas anderes zu machen. Doch «dann dachte ich, jetzt hätte ich eigentlich Zeit und ich wolle einmal schauen, ob ich das überhaupt noch kann» (488-489). Weitere Gründe für den Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf stellten die unsichere berufliche Situation des Ehemannes, die veränderte Einstellung gegenüber erwerbstätigen Müttern und der Lehrermangel dar.

Einer der beiden Männer dieses Subtyps, ein 1995 patentierter Primarlehrer (ID 3079), beschrieb seinen zwischenzeitlichen Ausstieg wie folgt:

Diese Pause war dann unfreiwillig. Also ich habe in diesem Sinn schon «ja» dazu gesagt, aber ich brauchte es eigentlich nicht. Ich habe das gemacht, weil meine Frau damals eine Ausbildung machte, das war also nur dieser Grund. Ich habe es dann auch sehr genossen, mit der Tochter zu Hause. Also ich möchte das wirklich nicht missen, aber nicht, dass es den Eindruck macht, ich hätte nicht mehr [unterrichten] wollen (ID 3079, 272-277).

Nach zwei Jahren als Hausmann erlaubten es die Umstände, dass er seine Primarlehrertätigkeit wieder aufnehmen konnte. «Ja, den Hortplatz, den wir gefunden haben, und ich wollte das immer, ich wollte bestimmt so kurz wie möglich zu Hause bleiben. Also nicht, dass ich frustriert gewesen wäre, aber ich wollte einfach weiter arbeiten» (318-320).

Wie die Fallbeispiele zeigen, wird beim Subtypus «Familie und Haushalt» der Unterbruch der Primarlehrertätigkeit vor allem durch die Geburt und Betreuung eigener Kinder bestimmt. Und auch der Wiedereinstieg ist im Wesentlichen von der Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Erwerbsarbeit abhängig.

#### 7.4.3.3 Subtypus «Aus- und Weiterbildung»

Sechs Männer und drei Frauen absolvierten während des Unterbruchs ihrer Primarlehrertätigkeit eine Zweitausbildung oder eine Weiterbildung. Zwei Gründe waren dafür ausschlaggebend: einerseits der Wunsch nach mehr Wissen, Erfahrung oder Verdienst, andererseits die Planung einer beruflichen Veränderung, die über die Zusatzausbildung realisiert werden soll. In der Möglichkeit, sich weiterzubilden, wird eine «Chance» (ID 1424, 711) für «Bildungshungrige» (ID 2348, 943) und «wissbegierige Menschen» (ID 3472, 536) gesehen.

Den zwei Frauen und zwei Männern der zweitältesten Kohorte ist gemeinsam, dass ihre Karrieren von häufigen Wechseln geprägt sind. Eine 1974 patentierte Primarlehrerin (ID 2348) beispielsweise absolvierte die Ausbildung zur Sekundarlehrperson, weil sie sich auf der Unterstufe nicht wohl fühlte. Allerdings kehrte sie nach der zusätzlichen Qualifikation wieder auf die Primarstufe zurück, weil ihr das Pädagogische, d. h. die Begleitung der Entwicklung der Schüler, wichtiger war als das Fachliche, das ihrer Ansicht nach in der Sekundarschule im Vordergrund stand.

Nach einem Mutterschaftsurlaub arbeitete sie als Fachlehrkraft, zuerst auf der Primar-, später auf der Sekundarstufe. Als sie bei der Umstellung auf die sechsjährige Primar- und dreijährige Sekundarstufe im Kanton Bern (s. Kap. 4.4.5) ihre Anstellung an der Sekundarschule verlor, stieg sie neben einem Pensum an einer Primarschule in die Erwachsenenbildung ein und wurde Mitglied eines Projektteams in der Lehrerfortbildung. Den Wechsel an eine vierte Primarklasse erlebte sie inhaltlich als langweilig, jedoch begrüßte sie die Mitarbeit an der Entwicklung von neuen Lehrmitteln als willkommene Abwechslung zum Unterrichten. Auch für ihre berufliche Zukunft sieht sie eine Vielzahl von Optionen:

Also ich habe das Gefühl, ich mache mal einen Urlaub. Also ich habe bald einmal 25 Jahre Schule, und ich denke, dann werde ich ein halbes Jahr Urlaub nehmen. Und werde sicher nicht ein Semester weiss nicht was für einen Kurs besuchen, sondern werde eher eine Reise machen und vielleicht einen Sprachaufenthalt [...], das ist bei mir immer ein wenig «brach» gelegen. Ich würde eher so etwas machen. Eine Zeitlang hatte ich das Gefühl, also ich gehe von O. weg, ich möchte noch mal an einer Sekundarschule Unterricht geben. Das weiss ich im Moment noch nicht, ob ich das wirklich noch möchte. Oder ob ich eher sagen möchte, nein ich möchte ein Nachdiplom machen, dass ich an der Pädagogischen Hochschule, am Institut arbeiten kann, eher ein bisschen weniger Schule gebe, vielleicht dann nicht mehr Klassenlehrerin bin (ID 2348, 947-957).

Ähnlich verschlungen präsentiert sich die berufliche Laufbahn eines 1974 patentierten Primarlehrers (ID 3171), der – obwohl er sich zum Kleinklassenlehrer weitergebildet hatte – immer an Regelklassen unterrichtete, während einigen Jahren die Stelle mit seiner ersten Frau teilte und schliesslich die Lehrertätigkeit für ein Jahr unterbrach, um Unterricht in Musik, Gesang und Theater zu nehmen. Zum Erhebungszeitpunkt arbeitete er wieder als Primarlehrer und war zusätzlich Schulleiter. Während der einjährigen Unterrichtspause dachte er an einen definitiven Ausstieg aus dem Lehrerberuf:

Und ich begann dann auch zu singen und Theater zu machen. Und in dieser Phase schaute ich einfach intensiv weg, also im Prinzip versuchte ich auch immer, mich weg zu orientieren. Von der Schule weg, eventuell etwas anderes zu machen. Ich erwog eine Zeitlang, ob ich ein Gesangsstudium machen will (ID 3171, 96-100).

Diese Option verwarf er allerdings aufgrund seines Alters und gewisser Vorbehalte gegenüber einem Broterwerb als Musiker. Er entschied sich, das neu Gelernte in geeigneter Form in seinen Unterricht einfließen zu lassen: «Und das war einfach eine Variante, wo ich überprüfte, ob das möglich sei, das eventuell in die Schule zu tragen» (174-175).

#### 7.4.3.4 Subtypus «Urlaub»

Fünf Frauen und vier Männer unterbrachen ihre Primarlehrertätigkeit aufgrund eines Urlaubs. Begründet wurde der zwischenzeitliche Ausstieg entweder durch Belastungen im Primarlehrerberuf oder durch die Freude am Reisen. In die Entscheidung einbezogen wurden oft auch familiäre und finanzielle Gründe, wie das folgende Beispiel, ein 1974 patentierter Mann (ID 1580), zeigt:

Also ich ging in diesem Sinn nicht einfach raus. Das ergab sich aus privaten, familiären Gründen so, weil die Kinder, unsere zwei, waren damals in der 2. und 4. Klasse. Also wir fanden damals, also wenn wir jetzt einfach ein halbes Jahr noch diese Kinder rausnehmen wollen, dann müssen wir es jetzt machen. [...] Also das waren alles so Gründe, die mit-spielten. Der «Verleider», der langsam kam, war einfach auch noch ein Grund dafür (ID 1580, 300-306).

Die Gründe, die von unseren Probanden für den Wiedereinstieg nach dem Urlaub genannt wurden, unterscheiden sich stark. Da gibt es den Primarlehrer (ID 1821), für den von Anfang an klar war, dass er weiter unterrichten wird: «Also ich war vorher und nachher gern Lehrer und war eigentlich immer froh, dass ich diesen Beruf ausgewählt hatte» (540-541). Da gibt es aber auch die 1995 patentierte Frau (ID 2665), die aufgrund einer ersten schlechten Erfahrung im Primarlehrerberuf einen Urlaub machte: «Und ich genoss es, weil ich wirklich das Gefühl hatte, erst hier, erst in Paris entschied ich mich aktiv für die Schule» (146-147). Des weitern waren bei einer 1984 patentierten Frau (ID 3502) existentielle Überlegungen ausschlaggebend für den Wiedereinstieg: «Wir waren 10 Jahre im Ausland, für meinen Mann wäre es schwierig gewesen, wieder einzusteigen, also eine Stelle zu finden» (478-480). Also war sie es, die in den Beruf zurückkehrte und für das gemeinsame Auskommen sorgte.

Werden die Probanden der *vier Subtypen gemeinsam* bezüglich ihrer Gründe für den Ausstieg und Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf betrachtet, so lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede feststellen. Allen Subtypen ist *gemeinsam*, dass die Primarlehrertätigkeit – was auch immer sonst die Gründe sein mochten – dann unterbrochen wurde, wenn es die familiäre und finanzielle Situation zuliess. War diese Voraussetzung gegeben und sprachen zudem private oder berufliche Gründe für einen Wechsel, dann wurde die Gelegenheit für einen befristeten Ausstieg aus dem Berufsfeld Schule genutzt.

Obwohl es sich bei den vier Subtypen nicht um trennscharfe Gruppen handelt<sup>44</sup>, sind *Unterschiede* bei den Motiven sowohl beim Ausstieg wie bei der Rückkehr in den Primarlehrerberuf ersichtlich. So erwähnt der Subtypus «*Andere Erwerbstätig-*

<sup>44</sup> Die geringe Trennschärfe hat auch damit zu tun, dass die Probanden teilweise mehrere Unterbrüche hatten und dabei verschiedenen Tätigkeiten nachgingen.

keit» sowohl für den zwischenzeitlichen Ausstieg wie für den Wiedereinstieg vor allem Gründe, die sich auf die Arbeitstätigkeit beziehen. Beim Subtypus «*Familie und Haushalt*» steht die Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Erwerbsarbeit im Vordergrund. Der Subtypus «*Aus- und Weiterbildung*» ist an der Erweiterung des Wissens interessiert. Dementsprechend wird die Primarlehrertätigkeit oft mehr als einmal unterbrochen. Der Subtypus «*Urlaub*» unterbricht die Primarlehrertätigkeit entweder, um privaten Interessen nachzugehen oder um eine belastende Situation im Lehrerberuf zu beenden. Beim Wiedereinstieg gibt es oft keine bewusste Entscheidung, weil von Beginn weg klar war, dass man zurückkehren wird.

#### 7.4.4 Zusammenfassung

Wie die vorausgehenden Ausführungen zeigen, erfolgen Unterbrüche der Primarlehrertätigkeit in unterschiedlichen biographischen Kontexten. Die Heterogenität der Unterbrüche lässt sich erstens an der *zeitlichen* Verortung festmachen. Unterbrochen wird die Primarlehrertätigkeit zwar mehrheitlich in den ersten *fünf* Berufsjahren, die Spannweite reicht aber vom ersten bis zum 35. Jahr nach der Patentierung. Zudem haben mehr als die Hälfte der schriftlich befragten Personen des Typus Wiedereinstieg zwei oder mehr Auszeiten von mindestens einem Jahr genommen. Im Durchschnitt dauern die Unterbrüche *neun* Jahre, können sich allerdings bis zu 30 Jahren erstrecken oder bereits nach einem Jahr durch eine Rückkehr in den angestammten Beruf enden.

Zweitens lässt sich eine breite Palette von *Gründen* für den Ausstieg sowie für die Rückkehr erschliessen. Für gut ein Viertel der Befragten spielte die erlebte Beanspruchung im Primarlehrerberuf vor dem Unterbruch eine wichtige Rolle für die Entscheidung. Der Abstand zur Schule wird genutzt, um neue Kräfte und neue Motivation für den Lehrerberuf zu gewinnen. Häufig sind jedoch andere Gründe als die berufliche Belastung mit ausschlaggebend für den befristeten Ausstieg aus dem Beruf. Unterbrüche der Primarlehrertätigkeit werden am häufigsten privat begründet, vor allem von Frauen. Für Männer stehen neue berufliche Perspektiven im Vordergrund.

Für die *Rückkehr* in den Primarlehrerberuf spielt die Attraktivität des Berufs, vor allem bezüglich der eigentlichen Lehrertätigkeit, eine herausragende Rolle. Ebenfalls häufig Erwähnung finden die Rahmenbedingungen des Lehrerberufs, hauptsächlich von Personen, die nach einer «Familienpause» die Erwerbstätigkeit wieder aufnehmen und für welche die Vereinbarkeit von Beruf und Familie von grosser Bedeutung ist. Auch finanzielle und familiäre Gründe sind für die Rückkehr

in den Primarlehrerberuf von Relevanz, allerdings zumeist in Verbindung mit berufsbezogenen Motiven.

Die diskutierten Fallbeispiele zeigen, dass Unterbrüche in der Primarlehrertätigkeit die Karriere einer Lehrperson auf vielfache Weise prägen. Sie können dazu dienen, eine schwierige Beanspruchungssituation zu bewältigen, die fachlichen und persönlichen Kompetenzen zu erweitern, privaten Anliegen gerecht zu werden oder einfach Distanz zum Unterrichten zu gewinnen. Wie sich die Vielfalt an biographischen Mustern in der Zufriedenheit im Beruf und in den beruflichen Perspektiven spiegelt, werden wir im Kapitel 8 untersuchen.

## 7.5 Reduktion der Primarlehrertätigkeit

Eine besondere Form von beruflicher Mobilität stellt die Reduktion des Anstellungsgrades dar. Sie ist in der vorliegenden Studie anhand von Personen erfasst worden, die im Verlauf ihrer Karriere mindestens einmal für mindestens ein Jahr eine vollzeitliche Lehrertätigkeit ausgeübt hatten, zum Zeitpunkt der Erhebung aber lediglich zu einem Pensum unter 50 Prozent als Primarlehrperson tätig waren. Die Reduktion kann einerseits als berufsinterne Mobilität betrachtet werden, wenn sie sich ausschliesslich auf die Veränderung der Primarlehrertätigkeit bezieht. Durch die Reduktion ergeben sich andererseits aber auch Freiräume, die durch andere Tätigkeiten ausgefüllt werden können. Den Fragen, wann Reduktionen im Karriereverlauf realisiert werden und mit welchen Tätigkeiten eine teilzeitliche Anstellung als Primarlehrer allenfalls ergänzt wird, wollen wir im Folgenden nachgehen. Nach einer deskriptiven Darstellung des Datenmaterials (s. Kap. 7.5.1), beleuchten wir die Gründe für die Reduktion. Dabei fragen wir – wie schon im Falle der beiden vorausgehenden Karrieretypen – nach dem Einfluss einer frühen Beanspruchungssituation auf die Reduktionsentscheidung (s. Kap. 7.5.2), um anschliessend weiteren Beweggründen nachzugehen (s. Kap. 7.5.3). Wir schliessen mit einer Zusammenfassung (s. Kap. 7.5.4).

### 7.5.1 Wann und wozu wird reduziert?

Die Tätigkeitschronologie aus der schriftlichen Befragung ermöglichte, die Reduktionen im Karriereverlauf zeitlich zu verorten. Von den 205 Personen des Typus Reduktion reduzierten 40 Prozent ihre Unterrichtstätigkeit *mehrmals* und erhöhten anschliessend wieder auf über 50 Anstellungsprozente. Betrachten wir die Reduktion, die im Moment der Befragung aktuell war, so zeigt sich – wie beim Typus Wiedereinstieg (s. Kap. 7.4) – eine beachtliche Spannweite der Realisierungszeitpunkte.

Reduktionen werden sowohl bereits nach einem Jahr der Primarlehrertätigkeit als auch nach 32 Jahren vorgenommen. Werden die Realisierungszeitpunkte ins Verhältnis zu der jeweiligen Länge der Berufsbiographie gesetzt, sind Reduktionen im ersten Viertel der beruflichen Laufbahn häufiger ( $\chi^2 [3, 203] = 8.72, p \leq .05$ ).

Danach gefragt, *was* sie neben ihrer reduzierten Primarlehrertätigkeit tun, antworteten die Probanden wie in Tabelle 7-20 dargestellt. Personen, die einer zusätzlichen Erwerbstätigkeit nachgehen (n = 86, Mehrfachnennungen), sind mehrheitlich in Berufen der Volksschule tätig. Hierzu zählen Schulleitung, Unterricht auf der Sekundarstufe I oder heilpädagogische Aufgaben an der Volksschule (s. Kap. 5.4.1). Im Bereich «Andere Tätigkeiten» sind Haushalt- und Familienarbeit (n = 164) besonders häufig.

Tabelle 7-20: Tätigkeiten neben teilzeitlicher Primarlehrertätigkeit

	absolut	relativ
<b>Andere Erwerbstätigkeiten</b>		
Ohne andere Erwerbstätigkeit	136	26.0
Berufsfeld Volksschule	44	8.4
Berufsfeld Unterricht und Bildung	17	3.3
Andere Berufsfelder	25	4.8
<b>Andere Tätigkeiten</b>		
Haushalt- und Familienarbeit	164	31.4
Persönliche Interessen	90	17.2
Zweitausbildung und Weiterbildung	30	5.7
Andere (u. a. freiberufliche / ehrenamtliche Tätigkeit)	14	2.7
Rente	3	0.6
Gesamt der Antworten	523	100.0
Gesamt der Personen: Andere Erwerbstätigkeiten	205	
Gesamt der Personen: Andere Tätigkeiten	176	

Vertiefende Einblicke in die Kombination von Tätigkeiten lassen sich aus den Daten der 15 *interviewten* Personen des Typus R gewinnen. Die fünf befragten *Männer* gehen alle einer zusätzlichen Erwerbstätigkeit nach. Sie haben ihr Pensum reduziert,

um nebenher als Schulleiter ( $n = 3$ ) – davon einer auch noch als Landwirt –, Musiklehrer und Berater im kantonalen Schulwesen tätig sein zu können.

Breiter ist das Spektrum bei den *Frauen* dieser Vergleichsgruppe. So kombiniert eine Probandin (ID 2932), 1985 patentiert, ihre Haushalt- und Familienarbeit mit einer Anstellung als Primarlehrerin bei einem Anstellungsgrad von 40 Prozent.

Ich habe drei Kinder, die schulpflichtig sind, und denen will ich helfen, wo sie meine Hilfe brauchen. Dann muss ich auch eine gewisse Zeit zu Hause anwesend sein. Mein Mann kann nicht weniger als 100 Prozent arbeiten. Sonst verliert er seine Stelle, das ist einfach so. Er kann nicht reduzieren, und deshalb ist für mich nicht mehr möglich. Das ist das Optimum, diese 40 Prozent, mehr arbeite ich nicht (ID 2932, 443-451).

Eine andere Probandin (ID 3038) unterrichtete nach ihrer Patentierung von 1995 bis 1997 vollzeitlich als Primar- und Kleinklassenlehrerin. Während eines einjährigen Unterbruchs arbeitete sie als Serviceangestellte und Volontärin in Israel. Danach kehrte sie in die Schweiz und in den Primarlehrerberuf zurück, reduzierte ihr Pensum im Jahr 2000 auf 25 Prozent, um nebenher auf dem eigenen Hof als *Landwirtin* tätig zu sein.

Eine weitere Probandin (ID 2643) ging nach Abschluss des Seminars 1995 nach verschiedenen Assistenzprojekten und diversen Stellvertretungen für zwei Jahre eine feste Anstellung als Primarlehrerin ein, bevor sie 1999 ein universitäres Studium aufnahm. Neben dieser *Zweitausbildung* unterrichtet sie weiterhin an einer privaten Schule mit einem Pensum von 12 Prozent: «Und ja, also ich habe seit vier Jahren ein Teilpensum. Das läuft jetzt wirklich nebenbei. Also im Moment ist die Uni meine Priorität, und das Arbeiten ist mehr zum Geld verdienen» (47-50).

Wie die Beispiele zum Ausdruck bringen, gehen Reduktionen der Primarlehrertätigkeit mit unterschiedlichen Beweggründen und Absichten einher. Das wollen wir im Folgenden vertiefen.

## 7.5.2 Einfluss der Beanspruchung auf die Reduktion

Auch beim Typus Reduktion haben wir nach dem Einfluss einer in der frühen Berufskarriere erlebten Beanspruchungssituation auf die Entscheidung, die Primarlehrertätigkeit zu reduzieren, gefragt. Die Daten wurden im *Fragebogen* erhoben und analog wie beim Typus Verbleib ausgewertet (s. Kap. 7.3.2). Wie Abbildung 7-6 darstellt, taxierte knapp ein Drittel der Befragten vom Typus R die berufliche Beanspruchung als wichtigen bis sehr wichtigen Grund für ihre Entscheidung. Dieser Anteil entspricht weit gehend demjenigen, den wir beim Typus Wiedereinstieg (Unterbruch der Primarlehrertätigkeit) festgestellt haben (s. Kap. 7.4.1.2).



Die Verteilung der Antworthäufigkeiten ist über die Kohorten hinweg stabil ( $F [3, n = 184] = .11, n.s.$ ). Demgegenüber weisen Männer der beruflichen Beanspruchung mehr Bedeutung zu als Frauen ( $U [175; 9] = 441.5, p \leq .05$ ).

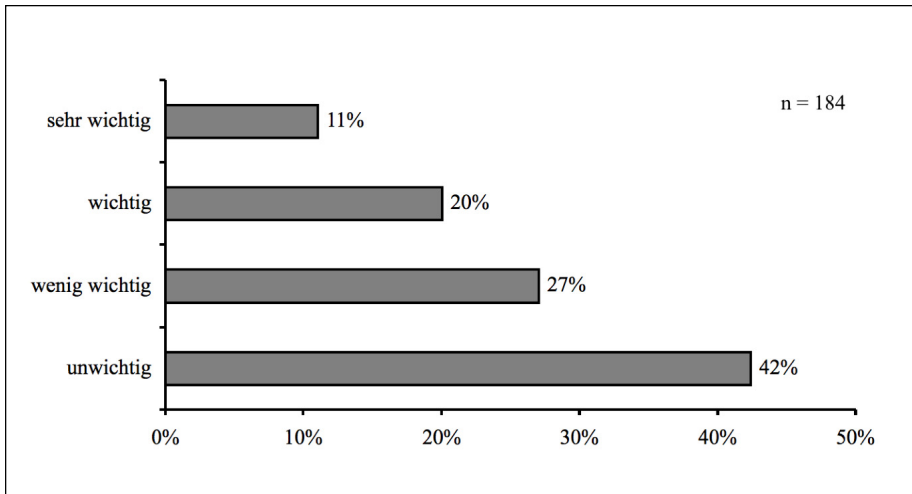


Abbildung 7-6: Einfluss der Beanspruchungssituation auf die Reduktion der Primarlehrertätigkeit

Um den Einfluss der Beanspruchung zu konkretisieren, sind die Probanden aufgefordert worden, aus einer Liste von 35 Anforderungen und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs jene drei Items auszuwählen, die in ihrem Fall für die Reduktion des Anstellungsgrades ausschlaggebend waren (s. auch Kap. 7.4.1.2). Die Auswertung zeigt folgende Rangliste der am häufigsten genannten Items:<sup>45</sup>

1. Zeitliche Beanspruchung (28%)
2. Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern (28%)
3. Mit dem Gefühl, nie fertig zu sein, umgehen können (26%)
4. Umgang mit Unterrichtsstörungen in der Klasse (19%)
5. Berufliche Perspektiven (17%)
6. Eigene Erwartungen und Ansprüche (17%)
7. Regenerationsfähigkeit (15%)

<sup>45</sup> Aufgeführt sind Items, die mindestens von 15 Prozent derjenigen Personen des Typus Reduktion genannt wurden, die der Beanspruchung einen «wichtigen» bis «sehr wichtigen» Einfluss auf ihre Entscheidung zuschrieben.

Anhand von Daten aus der *mündlichen* Befragung lassen sich unterschiedliche Muster der Reaktion auf die Beanspruchungssituation herausarbeiten. Zwei Probanden der Interviewstudie, die der Beanspruchung einen *grossen* Einfluss auf ihre Entscheidung zuwiesen, haben neben ihrer Primarlehrertätigkeit eine Schulleitungsfunktion übernommen. Der erste Proband (ID 1117) wollte es als Schulleiter «besser machen» als seine Vorgänger, die dazu beigetragen hatten, dass er die Beanspruchungssituation als schwierig erlebte. Der zweite Proband (ID 1533) hatte bereits eine Zeit lang neben seinem regulären Unterrichtspensum Leitungsfunktionen übernommen. Mit der Professionalisierung des Schulleiterpostens bot sich ihm die Möglichkeit, das Pensum als Primarlehrer zu reduzieren und den Schritt «vom Primarlehrer zum Verwaltungsangestellten» zu formalisieren.

Ein anderes Muster zeigt sich bei einer Probandin (ID 2643), die 1995 patentiert wurde und bis 1999 im Rahmen von Assistenzprojekten und Stellvertretungen sowie in einer festen Anstellung als Primarlehrerin tätig war. Seit 1999 studiert sie Ethnologie und arbeitet mit einem Pensum von 12 Prozent als Primarlehrerin (s. Kap. 7.5.1). Dass sie das Unterrichten nicht gänzlich aufgab, hat verschiedene Gründe. Erstens stellt die Anstellung als Primarlehrerin eine gute Möglichkeit dar, das Studium zu finanzieren. Zweitens will die Probandin «am Ball bleiben», um später allenfalls wieder mehr im Beruf tätig sein zu können. Ihr Ethnologie-Studium dient ihr drittens in erster Linie dazu, den «Horizont» zu erweitern und neue Herausforderungen zu finden. Quasi als Nebeneffekt bringt die reduzierte Lehrtätigkeit auch eine Entlastung von Aufgaben mit sich, die ihr bei ihren vorherigen Anstellungen als Primarlehrerin Mühe gemacht hatten: die Elternarbeit.

Also es ist sicher etwas, was mich immer sehr anstrengend dünkte, auch heute noch: also an den Elternabenden oder einfach der Elternkontakt allgemein. Vielleicht auch vom Schule geben her, denke ich, was ich alles heutzutage im Studium lernte, da hätte ich wahrscheinlich eine klarere Linie. Also, dass ich mir heute klar bewusst bin, was ich eigentlich will. Den Ausschlag für das Studieren oder weniger Schule zu geben ... Nein, es waren auch andere Sachen. Man hat auch im Schulzimmer immer wieder ein wenig Streit. Man muss auch immer schauen, dass Disziplin herrscht, dass einigermaßen gearbeitet wird. Das fand ich schon immer sehr anstrengend, aber ich machte es trotzdem auch gerne. Aber sicher der Kontakt mit den Eltern, da bin ich froh, dass das im Moment nicht meine Hauptaufgabe ist (ID 2643, 607-617).

Das Beispiel dieser Probandin macht uns erneut auf die Komplexität der Entscheidungsprozesse aufmerksam, der wir bereits bei den Karrieretypen begegnet sind, die wir zuvor diskutiert haben. Der Feinstruktur dieser Komplexität wollen wir im Folgenden weiter nachgehen. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass für die Reduktion der Primarlehrertätigkeit berufliche Aspekte oft bedeutsam, aber meist nicht vordergründig sind.

### 7.5.3 Weitere Beweggründe für die Reduktion

Die verfeinerte Analyse der Beweggründe für die Reduktion der Primarlehrertätigkeit erfolgt getrennt nach der schriftlichen und der mündlichen Befragung.

#### 7.5.3.1 Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

Die Daten für die folgende Analyse wurden analog zu den Gründen für den zwischenzeitlichen Ausstieg erfasst und ausgewertet (s. Kap. 7.4.1.2). Die beiden Faktoren «Zugmotive» (4 Items,  $\alpha = .75$ ) und «Druckmotive» (2 Items,  $\alpha = .80$ ) wurden zusammen mit den beiden Einzelitems zur Stellensituation und zu privaten Gründen einer Clusterzenteranalyse (vgl. Bühl & Zöfel 2002, p. 508ff.) unterzogen.

Tabelle 7-21: Gründe für die Reduktion der Primarlehrertätigkeit (schriftliche Befragung)

Cluster	Beschreibung	Total	Geschlecht	
			w	m
Private Orientierung	<i>Private Orientierung</i> ist für diejenigen Personen bedeutsam, deren Beweggründe weder im Primarlehrerberuf noch in der Attraktivität anderer Erwerbstätigkeiten lagen, sondern vielmehr im privaten Bereich (v. a. Familie).	128 70% 100%	125 73% 98%	3 30% 2%
Perspektivensuche	<i>Perspektivensuche</i> ist für diejenigen Personen charakteristisch, die vor allem auf der Suche nach neuen Herausforderungen waren: Perspektiven, die ihnen der Primarlehrerberuf nicht bot.	40 22% 100%	35 20% 88%	5 50% 12%
Berufsunzufriedenheit	<i>Berufsunzufriedenheit</i> bezieht sich auf diejenigen Personen, welche in erster Linie weg vom Primarlehrerberuf wollten und unglücklich mit dieser Tätigkeit waren.	9 5% 100%	9 5% 100%	0
Arbeitsmarkt Primarlehrerberuf	Nicht private Gründe, nicht der Primarlehrerberuf an sich und eher weniger neue Perspektiven waren für diese Gruppe von Personen ausschlaggebend, sondern der <i>Arbeitsmarkt für den Primarlehrerberuf</i> .	1 1% 100%	1 1% 100%	0
Gemischte Motive	Unter <i>gemischte Motive</i> fällt eine Personengruppe, bei der private Gründe, die Zugmotivation, die Stellensuche und zum Teil auch die Druckmotivation gemeinsam für den (teilzeitlichen) Ausstieg verantwortlich waren.	4 2% 100%	2 1% 50%	2 20% 50%
Gesamt		182	172	10
	Spaltenprozent	100%	100%	100%
	Zeilenprozent	100%	95%	5%

Als empirisch valide und inhaltlich plausibel erwies sich eine Lösung mit *fünf Clustern*, die mittels einer Diskriminanzanalyse überprüft wurde. 94 Prozent der Fälle konnten korrekt zugeordnet werden. Wie die Verteilung der Probanden des Typus R auf die fünf Cluster zeigt (s. Tab. 7-21), bilden private Gründe die Hauptmotivquelle für die Reduktion der Primarlehrertätigkeit. Dabei sind es in der überwiegenden Mehrheit Frauen, die ihren Anstellungsgrad reduzieren und dafür private Gründe namhaft machen.

Lediglich für neun Personen, alles Frauen, ist die Unzufriedenheit mit dem Primarlehrerberuf der hauptsächliche Grund für die Herabsetzung ihres Pensums. Für fünf der 10 teilzeitlich als Primarlehrer arbeitenden Männer war die Erweiterung ihrer Berufsperspektiven der Hauptgrund für die Reduktion. Dieses geschlechtsspezifische Muster in den Motiven beruflicher Mobilität konnte bereits beim Unterbruch beobachtet werden.

### 7.5.3.2 Erkenntnisse aus der mündlichen Befragung

Die Stichprobe des Typus R der Interviewstudie setzt sich aus 10 Frauen und fünf Männern zusammen. Bei den Frauen sind Probandinnen aus allen vier Patentierungskohorten vertreten, bei den Männern gehören drei Probanden der Kohorte 2 und zwei der Kohorte 3 an. Neben den Beweggründen, die zu einer Pensenreduktion geführt haben, interessierte auch, warum die Befragten nicht ganz aus dem Primarlehrerberuf ausgestiegen sind.

Was sind die Gründe, die zu einer *Reduktion* der Primarlehrertätigkeit geführt haben? Am häufigsten wurden familiäre und finanzielle Gründe erwähnt, gefolgt von der Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf, der Arbeit im neuen Berufsfeld und ausserberuflichen Interessen (s. Tab. 7-22). Die Durchsicht der Interviewprotokolle zeigt erstens, dass häufig verschiedene Faktoren zusammenspielen, wie wir dies bereits in anderen Fällen konstatiert haben. Zweitens bestehen offensichtlich deutliche Geschlechterdifferenzen.

Für alle 10 *Frauen* spielten familiäre und finanzielle Gründe die wichtigste Rolle bei der Pensenreduktion. Das bestätigt die Ergebnisse der schriftlichen Befragung (s. Kap. 7.5.3.1). Sieben der 10 Frauen bemerkten, sie hätten ihr Pensum reduziert, damit sie sich um ihre Kinder kümmern konnten. Drei der sieben nannten zudem finanzielle Motive für die Reduktion ihres Anstellungsgrades. Zwei andere Frauen finanzierten sich mit der vergleichsweise gut bezahlten Tätigkeit als Primarlehrerin ein Studium. Eine Probandin (ID 3038) übernahm familienintern den landwirtschaftlichen Betrieb, was eine Reduktion des Unterrichtspensums bedingte. Für Frauen mit Kindern ermöglicht der Primarlehrerberuf eine teilzeitliche Tätigkeit neben der Familienarbeit. Eine Probandin (ID 3702) mit Patentierungsjahrgang 1965 hätte

auch nach der Heirat und später nach der Geburt ihrer Kinder gern als Primarlehrerin gearbeitet. Ende der 1960er und anfangs der 1970er Jahre war dies jedoch nicht möglich, da es erstens noch keine Teilpensen gab und zweitens das «Doppelverdienertum» (244) verpönt war. Als Kompromiss fand sich die Gelegenheit, an einer musikalischen Grundschule zu unterrichten, wo sie wegen ihrer privaten Situation nicht «verurteilt» wurde.

Tabelle 7-22: Gründe für die Reduktion der Primarlehrertätigkeit (mündliche Befragung)

	Geschlecht		Total
	w (n = 10)	m (n = 5)	(n = 15)
Familiäre und finanzielle Gründe	10	3	13
Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf	5	2	7
Arbeitstätigkeit in neuem Berufsfeld	4	3	7
Ausserberufliche Interessen	4	0	4
Weiterbildung	3	1	4
Zufälle, Gelegenheiten	1	1	2
Arbeitsmarkt	1	0	1

Mehrfachnennungen möglich

Ausserberuflichen Interessen nachgehen, Zeit für sich selber haben, den Horizont erweitern – für vier Frauen waren dies weitere wichtige Gründe, um sich mit einem kleinen Pensum als Primarlehrerin zufrieden zu geben. Ins Gewicht fallen auch das Bedürfnis nach einer reduzierten Verantwortung und der Wunsch, sich von ausserunterrichtlichen Aufgaben (wie z. B. Schulprojekte) abzugrenzen. Eine Probandin meinte gar, dass für sie eine vollzeitliche Anstellung als Primarlehrerin nicht in Frage käme.

Ja, ich sehe es [das volle Pensum] nicht. Ich gehe wirklich jedes Mal motiviert in die Schule, und ich denke, das ist so, weil ich nicht jeden Tag in der Schule bin. Und dass ich nicht einfach nur die Schule habe, das ist eine gute Vorstellung für mich, das muss ich sagen. Obschon ich gerne Lehrerin bin und ich gerne in die Schule gehe, aber es gibt einfach noch ein Leben neben der Schule (ID 2487, 536-541; 1984 patentiert).

Für vier Frauen ist eine andere Erwerbstätigkeit ein weiterer Grund, um nur zeitlich zu unterrichten. Sie arbeiten neben der Tätigkeit als Primarlehrerin als Heilpädagogin, Bäuerin (n = 2) und Musikerin.

Bei den fünf *Männern* ergibt sich ein anderes Bild. Für sie ist eine andere Erwerbstätigkeit der wichtigste Grund für eine Pensenreduktion. Familiäre Betreuungsarbeiten spielen nur bei einem Probanden (ID 1007) eine nennenswerte Rolle. Aber auch er arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews vor allem wegen seiner Tätigkeit als Schulleiter nur zu 30 Prozent im Primarlehrerberuf.

Die Frage nach beruflichen Perspektiven stellten sich zwei weitere Probanden. Angst vor Routine und «Alltagstrott» sowie die Frage «Hey, war's das jetzt vom Beruf?» (ID 1087, 526) trugen dazu bei, noch einmal etwas Neues zu wagen und neben der Primarlehrertätigkeit etwas anderes zu machen. Ein Proband (ID 1087) war zum Zeitpunkt der Befragung zu 80 Prozent als Musiklehrer auf der Sekundarstufe und zu 15 Prozent als Primarlehrer tätig. Familiäre Gründe (Schulort der Kinder) und die Gelegenheit, seine in der abgeschlossenen Ausbildung als Musiklehrer erworbenen Kenntnisse anzuwenden, bewogen ihn zu dieser Kombination von Lehrtätigkeiten. Eine abgeschlossene Ausbildung gab auch bei einem weiteren Probanden (ID 1476) den Ausschlag, ein Teilpensum als Primarlehrer mit einer Anstellung von 65 Prozent als Berater im Bildungswesen zu kombinieren.

Die Frage, warum sie den Primarlehrerberuf *nicht ganz verlassen* haben, beantworteten 10 Personen damit, dass ihnen der Beruf immer noch Freude bereite oder sie zumindest ein gewisses Interesse daran behalten hätten. Sie unterrichten gerne, haben Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und schätzen es, sich selber einbringen zu können. Für den zuvor erwähnten Probanden, der auch als Berater tätig ist, bietet die Kombination der beiden Tätigkeiten das Optimum:

Ich sitze absichtlich nicht 100 Prozent hier drin und denke mir schöne Projekte aus, sondern ich will schauen, was ist überhaupt an der Front los, und in dieser Zeit, in diesen 35 Prozenten, kann ich das noch recht gut. Also jeden Tag bin ich wieder mit der Praxis konfrontiert, und das dünkt mich ganz ideal, aber das ist nur für mich so (ID 1476, 164-186).

Männer sehen in ihrer Zweiterwerbstätigkeit zumeist eine abwechslungsreiche Erweiterung des Primarlehrerberufs. Für Frauen, vor allem wenn sie sich zu Hause um die Kinder oder den Familienbetrieb kümmern müssen, stellt das Unterrichten eine willkommene Abwechslung dar. Der Beruf der Primarlehrerin lässt sich gut mit der Familienarbeit verbinden und ermöglicht den notwendigen Zusatzverdienst.

Manchmal spielt auch einfach der *Zufall* mit. So meinte eine Probandin (ID 3707), die hauptberuflich als Heilpädagogin arbeitete und einen halben Tag pro Woche für eine Kollegin eine Vertretung als Primarlehrerin machte: «Der Primar-

lehreranteil ergab sich einfach durch die Situation. Es hätte auch sein können, dass ich gar nicht mehr als Primarlehrerin gearbeitet hätte» (439).

#### 7.5.4 Zusammenfassung

Gut ein Viertel aller befragten Personen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung als Primarlehrperson beschäftigt waren, übten ihre Unterrichtstätigkeit in einem reduzierten Anstellungsverhältnis von unter 50 Prozent aus. Dass *Frauen* in dieser Teilstichprobe übervertreten sind, entspricht den Verhältnissen in der Grundgesamtheit der schweizerischen Primarlehrkräfte (vgl. Ryter & Grütter 2004, p. 14). Unsere Daten zeigen, dass Reduktionen verteilt über die gesamte Berufsbiographie und vielfach im Wechselspiel von Reduktion, Erhöhung und erneuter Reduktion realisiert werden. Werden in Ergänzung zum Primarlehrerberuf andere Erwerbstätigkeiten ausgeübt, dann geschieht dies hauptsächlich im Berufsfeld der Volksschule. Schulleitungsaufgaben, Unterricht auf anderen Schulstufen und heilpädagogische Tätigkeiten an der Volksschule sind Beispiele hierfür. Mehrheitlich wird die reduzierte Primarlehrertätigkeit jedoch mit Haushalts- und Familienarbeit ergänzt.

Es überrascht daher wenig, dass *private* Motive für die Reduktion im Vordergrund stehen. Dies trifft vor allem für die Frauen dieser Teilstichprobe zu. Bei den wenigen Männern, die in einem Pensum von unter 50 Prozent als Primarlehrer tätig sind, steht die Erweiterung der beruflichen Perspektive im Vordergrund. Sie sind hauptsächlich als Schulleiter tätig oder absolvieren eine Zweitausbildung bzw. eine Weiterbildung. Diese geschlechtertypische Differenz war bereits bei der Analyse des Unterbruchs der Primarlehrertätigkeit erkennbar (s. Kap. 7.4). Parallelen zwischen den beiden Karrieretypen ergeben sich zudem beim Einfluss der beruflichen Beanspruchung auf den Entscheidungsprozess. Der Anteil derjenigen Personen, die der beruflichen Beanspruchung einen grossen Einfluss auf ihre Reduktionsentscheidung beimessen, liegt in beiden Fällen bei rund einem Drittel. Am häufigsten wurden die zeitliche Beanspruchung, der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern sowie das Gefühl, nie fertig zu sein, als belastende Momente des Lehrerberufs genannt. Die berufliche Beanspruchung spielte zwar in den meisten Fällen keine vordergründige Rolle für die Reduktion der Primarlehrertätigkeit. Anhand verschiedener Fallbeispiele liess sich aber zeigen, dass eine teilzeitliche Anstellung eine wirksame Form der Bewältigung von beruflicher Belastung sein kann.

Die Freude und das Interesse am Primarlehrerberuf sind bedeutsame Faktoren, die dem *vollumfänglichen* Ausstieg aus dem Beruf entgegen wirken. Dabei spielen auch private Gründe eine Rolle. Den Aussagen unserer Probanden lässt sich entnehmen, dass der Primarlehrerberuf eine gute Basis für die Vereinbarkeit von Fami-

lie und Erwerbsarbeit bietet sowie in finanzieller Hinsicht den benötigten Zusatzverdienst garantiert.

## 7.6 Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf

Der *Ausstieg* aus dem Beruf ist die radikalste Entscheidung, die eine Primarlehrkraft in beruflicher Hinsicht treffen kann. Anhand der Personen, die nach eigener Auskunft in der schriftlichen Befragung den Primarlehrerberuf nach mindestens einjähriger Ausübung verlassen hatten (Typus A, n = 906) sowie den aus dieser Teilstichprobe gezogenen Interviewpartnern (n = 60) soll im Folgenden den Fragen nach dem Zeitpunkt des Ausstiegs (s. Kap. 7.6.1), dem Einfluss der Beanspruchung auf die Ausstiegsentscheidung (s. Kap. 7.6.2) und weiteren Ausstiegsmotiven (s. Kap. 7.6.3) nachgegangen werden. Wir schliessen wie gewohnt mit einer Zusammenfassung (s. Kap. 7.6.4).

### 7.6.1 Zeitpunkt des Ausstiegs

Über die Analyse der Tätigkeitschronologie, welche die Probanden anlässlich der schriftlichen Befragung erstellt hatten, konnten beim Typus A verschiedene Formen beruflicher Mobilität erfasst werden. Eine erste Sichtung führt zum Ergebnis, dass 34 Prozent der Probanden mit einer vom Primarlehrerberuf wegführenden Biographie während ihrer Lehrertätigkeit mehrfach *zwischenzeitlich ausgestiegen* waren.

Tabelle 7-23: Zeitpunkt der Ausstiege aus dem Primarlehrerberuf: Anzahl Dienstjahre

	1. Ausstieg		2. Ausstieg		3. Ausstieg		4. Ausstieg		5. Ausstieg		6. Ausstieg	
	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m
M	4.35	5.06	9.03	10.72	12.67	13.94	14.89	18.00	15.33	24.00	0	25.00
SD	4.08	5.87	6.35	7.77	6.44	8.93	7.31	12.73	3.79	10.86	0	0
n	789	309	304	81	83	18	27	4	3	4	0	1

Tabelle 7-23 zeigt, dass der erste Ausstieg bei Frauen durchschnittlich nach gut vier, bei Männern nach knapp fünf Dienstjahren erfolgt. Frauen steigen über alle zwischenzeitlichen Ausstiege hinweg tendenziell eher früher aus, die Unterschiede sind



jedoch statistisch nicht relevant. Statistisch bedeutsam ist jedoch die Tatsache, dass Frauen des Typus A durchschnittlich mehr Ausstiege verzeichnen als Männer ( $t [619] = 3.34, p \leq .01$ ).

Für die folgende Analyse stützen wir uns auf jenen Ausstieg, der zum Datum der Befragung Gültigkeit hatte. Damit können wir nicht ausschliessen, dass aus Aussteigern zu einem späteren Zeitpunkt Wiedereinsteiger werden. Ebenso müssen wir aufgrund der Daten in Tabelle 7-23 davon ausgehen, dass die Analysegruppe der Aussteiger Personen umfasst, die zu einem früheren Zeitpunkt als Wiedereinsteiger klassifiziert worden wären. Diese Unschärfe in der Identifizierung des Karrieretypus Ausstieg ist aber nicht spezifisch, denn auch aus einem «Verbleib» im Primarlehrerberuf kann ein «Ausstieg» werden oder aus einer «Reduktion» ein «Unterbruch». Eine definitive Klassifikation nach den fünf Karrieretypen wäre nur möglich, wenn wir es mit abgeschlossenen Berufskarrieren zu tun hätten.

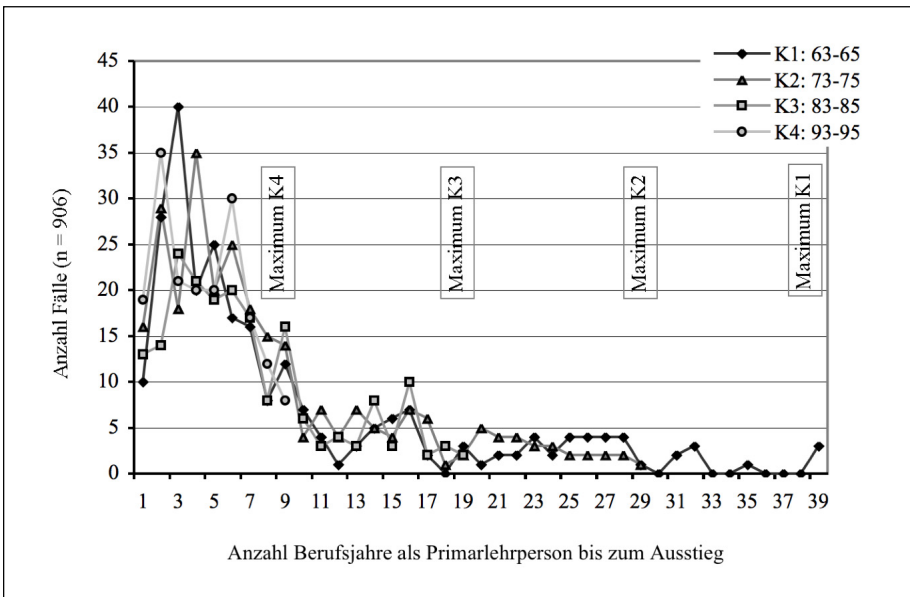


Abbildung 7-7: Zeitpunkt des Ausstiegs aus dem Primarlehrerberuf nach Kohorte

Eingedenk der biographisch gesehen vorläufigen Klassifikation unserer Probanden als «Aussteiger», gibt Abbildung 7-7 einen Überblick über die Ausstiegszeitpunkte nach Dienstjahren, aufgegliedert nach den vier Patentierungskohorten. Erkennbar ist, dass 80 Prozent der zum Zeitpunkt der Untersuchung relevanten Ausstiege in den

ersten 10 Jahren stattgefunden haben. Dies gilt für alle Kohorten ( $M_{1-4} = 7.5$  Jahre), lässt sich aber nur anhand der ältesten Kohorte (K1) verifizieren, weil sie die Berufskarriere bis auf wenige verbleibende Berufsjahre ganz abzudecken vermag ( $M_1 = 9.2$  Jahre).

## 7.6.2 Einfluss der Beanspruchung auf den Ausstieg

Der Frage, welchen Einfluss die Beanspruchung im Primarlehrerberuf auf die Entscheidung hatte, den Primarlehrerberuf zu verlassen, sind wir sowohl in der schriftlichen Befragung als auch in der Interviewerhebung nachgegangen. Die Ergebnisse werden im Folgenden getrennt nach den beiden Untersuchungsphasen dargestellt.

### 7.6.2.1 Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

45 Prozent aller Probanden, die aus dem Primarlehrerberuf ausgestiegen sind, weisen der Beanspruchungssituation, von der sie berichteten (s. Kap. 7.2.3), eine «wichtige» bis «sehr wichtige» Bedeutung für den Ausstieg zu (s. Tab. 7-24).

Bemerkenswert sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Vergleichsgruppen. Erkennbar ist, dass die Beanspruchung bei den *Männern* eine grössere Rolle spielte als bei den Frauen. Über die Hälfte der Männer schätzte die berufliche Beanspruchung als bedeutsames Motiv für den Berufsausstieg ein. Überzufällige Unterschiede sind auch zwischen den Patentierungskohorten feststellbar. Für die *jüngste Kohorte*, zwischen 1993 und 1995 patentiert, ist die Beanspruchung für die Entscheidung über den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf deutlich wichtiger als für die anderen drei Kohorten.

Eine weitere Differenzierung der Analyse ermöglicht die Unterteilung des Typus A nach den Berufsfeldern, in welche die ehemaligen Primarlehrkräfte gewechselt haben. Wie wir im Kapitel 5.3.4 dargelegt haben und wie wir im Kapitel 8.1.1 noch ausführlicher darstellen werden, unterscheiden wir drei solche Berufsfelder: das Berufsfeld «Volksschule» (A1), das Berufsfeld «Unterricht und Bildung» (A2) und das Berufsfeld «Ausserschulische Berufe» (A3). Wer ins Berufsfeld «Volksschule» gewechselt ist, übt im Allgemeinen weiterhin eine Lehrtätigkeit aus, aber in einer anderen Funktion (z. B. als Sonderschul- oder Musiklehrer) oder an einem anderen Schultyp (z. B. an einer Sekundarschule). Auch das Berufsfeld «Unterricht und Bildung» steht dem Primarlehrerberuf nicht allzu fern, umfasst es doch Tätigkeiten an Höheren Schulen (Gymnasium, Berufsschule) oder in der Bildungsverwaltung. Erst mit den «ausserschulischen Berufen» wird der Bildungsbereich verlassen (s. Kap. 5.3.4).

Tabelle 7-24: Einfluss der Beanspruchung im Primarlehrerberuf auf den Ausstieg

	Total	Geschlecht <sup>a</sup>		Kohorten <sup>b</sup>				Subtypen <sup>c</sup>		
		w	m	K1	K2	K3	K4	A1	A2	A3
Unwichtig	241 31%	182 33%	59 25%	90 42%	72 31%	56 30%	23 15%	74 34%	68 25%	29 22%
Wenig wichtig	194 25%	136 25%	58 24%	47 22%	66 28%	46 25%	35 23%	50 23%	79 29%	29 22%
Wichtig	224 29%	145 27%	79 33%	50 23%	59 25%	57 31%	58 38%	62 29%	84 30%	36 28%
Sehr wichtig	128 16%	85 16%	43 18%	27 13%	37 16%	26 14%	38 25%	29 14%	46 17%	36 28%
Gesamt (100%)	787	548	239	214	234	185	154	215	277	130
M	2.30	2.24	2.44	2.07	2.26	2.29	2.72	2.21	2.39	2.61
SD	1.07	1.08	1.05	1.08	1.06	1.05	1.00	1.05	1.03	1.12

<sup>a</sup>  $t(785) = -2.42, p \leq .05$ ; <sup>b</sup>  $F(3, 787) = 11.90, p \leq .001$ ; <sup>c</sup>  $F(2, 622) = 5.63, p \leq .01$

Probanden des Typus A, die in ausserschulische Berufe gewechselt haben, schreiben der Beanspruchung im Primarlehrerberuf einen grösseren Einfluss auf ihren Berufswechsel zu als Personen, die weiterhin im Bereich der Volksschule arbeiten.

Vergleichen wir die Aussteiger mit den zuvor analysierten Karrieretypen, so ist die Beanspruchung durch den Primarlehrerberuf für den Ausstieg von grösserer Bedeutung als für den Unterbruch oder die Reduktion der Primarlehrertätigkeit ( $F[2, 1192] = 15.37, p \leq .001$ ).

Es stellt sich die Frage, *welche Aspekte* der beruflichen Beanspruchung für die Entscheidung, aus dem Beruf auszusteigen, besonders relevant sind. Probanden, die den Einfluss der Beanspruchung als «wichtig» bis «sehr wichtig» erachteten ( $n = 352$ ), wurden im Fragebogen gebeten, die drei einflussreichsten Faktoren aus einer Liste von 35 vorgegebenen Items auszuwählen (s. Kap. 7.4.1.2). Das Ergebnis dieser Auswahl stellt sich wie folgt dar:<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Aufgeführt sind Antworten, die mindestens von 15 Prozent derjenigen Personen des Typus Ausstieg genannt wurden, die der Beanspruchung einen «wichtigen» bis «sehr wichtigen» Einfluss auf ihre Entscheidung zuschrieben.

1. Mit dem Gefühl, nie fertig zu sein, umgehen können (Abgrenzen) (23%)
2. Berufliche Perspektiven (20%)
3. Eigene Erwartungen und Ansprüche (19%)
4. Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern (18%)
5. Zeitliche Beanspruchung (17%)
6. Umgang mit Unterrichtsstörungen in der Klasse (17%)
7. Externe Erwartungen (Eltern, Öffentlichkeit) (16%)

Bezüglich der *Geschlechter* lassen sich punktuell Divergenzen erkennen. Während der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern und mit Unterrichtsstörungen für beide Geschlechter eine ähnlich hohe Bedeutsamkeit für die Ausstiegsentscheidung hat, spielen bei den Frauen die zeitliche Beanspruchung, die externen Erwartungen, die eigenen Erwartungen und Ansprüche sowie das Abgrenzen eine deutlich grössere Rolle als bei den Männern. Männer weisen hingegen den beruflichen Perspektiven und der öffentlichen Anerkennung die grössere Bedeutung für ihre Entscheidung zu. In Anbetracht dessen, dass Männer der Beanspruchung einen gewichtigeren Einfluss auf ihre Ausstiegsentscheidung beimessen (s. Tab. 7-24), erhalten diese beiden Aspekte ein besonderes Gewicht.

Als aufschlussreich erweist sich auch der Vergleich der *Patentierungskohorten*. Der Einfluss der (fehlenden) beruflichen Perspektiven und des Gefühls, nie fertig zu sein, auf die Entscheidung, den Beruf zu verlassen, nimmt von der ältesten zur jüngsten Kohorte kontinuierlich zu. Die eigenen Erwartungen und Ansprüche sowie der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern behalten über die Kohorten hinweg ihre tragende Rolle für die Bereitschaft zum Berufsausstieg. In den beiden ältesten Kohorten waren Unterrichtsstörungen kein Anlass, um aus dem Primarlehrerberuf auszuschneiden. Dafür erwähnen sie den Stoff- und Leistungsdruck sowie ihre (unge-nügende) fachliche und didaktische Kompetenz als Ausstiegsgründe. Beide Faktoren finden bei den jüngeren beiden Kohorten kaum Erwähnung. Interessant ist schliesslich die Erkenntnis, dass für die Entscheidungsfindung der ältesten Kohorte die Erwartungen der Eltern und der Öffentlichkeit kaum ausschlaggebend waren, für die jüngste Kohorte jedoch schon. Wenn also die jüngste Kohorte der beruflichen Beanspruchung als Ausstiegsmotiv die grösste Bedeutung beimisst, dann kann dies den fehlenden beruflichen Perspektiven, dem belastenden Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie den Erwartungen von Eltern und Öffentlichkeit zugeschrieben werden. Als Hauptdifferenz zu den anderen Kohorten erweist sich jedoch das Gefühl, nie fertig zu sein, welches 33 Prozent dieser Teilstichprobe als Ausstiegsgrund vermerkten.

Es bleibt der Vergleich nach den *Berufsfeldern*, in welche die Probanden gewechselt haben. Eigene Erwartungen und Ansprüche, das Gefühl, nie fertig zu sein,

und der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern sind für alle drei Subtypen von ähnlich grosser Bedeutung. Für Personen, die in Berufe des Unterrichts und der Bildung (A2) oder in ausserschulische Berufe (A3) wechselten, spielten die beruflichen Perspektiven, die externen Erwartungen und der Umgang mit Unterrichtsstörungen eine grössere Rolle als für Personen, die in Berufen der Volksschule (A1) verblieben. Für die letzteren waren die Beziehungen zu den Schülern vergleichsweise von grösserer Bedeutung für den Ausstieg aus dem Berufsfeld Primarschule. Aussteiger, die nicht mehr in pädagogischen Berufen tätig sind (A3), weisen schliesslich der zeitlichen Beanspruchung im Primarlehrerberuf eine geringere Bedeutung zu als die anderen beiden Subgruppen. Für den grösseren Einfluss, den die Beanspruchung im Primarlehrerberuf auf die Ausstiegsentscheidung beim Subtypus A3 hatte, waren demnach vor allem die fehlenden beruflichen Perspektiven sowie die eigenen Erwartungen und Ansprüche der Probanden ausschlaggebend.

#### 7.6.2.2 Erkenntnisse aus der mündlichen Befragung

Die Antworten auf die *Interviewfrage*, inwiefern die Erfahrungen im Primarlehrerberuf während der geschilderten Beanspruchungssituation einen Einfluss auf den Ausstieg aus dem Beruf hatten, wurden mittels einer skalierenden Inhaltsanalyse<sup>47</sup> nach vier Kategorien ausgewertet. 26 Personen wiesen der Beanspruchung einen «grossen» Einfluss zu (43%), 10 einen «mittleren» (17%), neun einen «geringen» (15%), und 15 Befragte verneinten explizit einen Einfluss (25%). Da dieses Ergebnis durch die Stichprobenziehung bei der Interviewerhebung beeinflusst ist (s. Kap. 5.4.1), interessiert weniger die Verteilung als die Argumentation in den einzelnen Gruppen. Für die folgende Analyse werden Aussteiger ausgewählt, welche die Beanspruchungssituation *negativ* erlebt haben (n = 34). In kontrastierendem Sinne werden Fälle beschrieben, die der (negativen) Erfahrung einen geringen oder keinen bzw. einen grossen Einfluss auf ihre Entscheidung zugeschrieben haben.

##### *Geringer oder kein Einfluss der Beanspruchung auf die Entscheidung*

In der Gruppe von vier Männern und vier Frauen, die trotz negativ erlebter Beanspruchungssituation keinen bzw. nur einen geringen Einfluss der entsprechenden Erfahrung auf ihre Entscheidung, den Beruf zu verlassen, zum Ausdruck bringen, sind drei Begründungsmuster zu erkennen. Zwei Probandinnen hatten bereits im Seminar eine Zweitausbildung (Ausbildung zur Sekundarlehrperson, Pädagogikstudium) geplant. Die Primarlehrertätigkeit war für sie von Beginn weg zeitlich begrenzt, so dass die Erfahrungen während dieser Zeit ihre Entscheidung nicht mass-

---

<sup>47</sup> Definitionen und Codierregeln sind bei Herzog et al. (2005, p. 278) abgedruckt.

geblich beeinflussen konnten. Für zwei weitere Frauen waren «äussere Umstände» (Arbeitsmarkt, privater Umzug) bedeutsamer für den Berufsausstieg als die berufliche Beanspruchung. Schliesslich sahen alle Männer dieser Gruppe im Ausstieg nicht eine Entscheidung *gegen* den Lehrerberuf, sondern *für* eine neue berufliche Herausforderung. Neben einer unterschiedlichen Gewichtung der Ausstiegsmotive wird in allen acht Fällen erkennbar, dass sie die angesprochenen beruflichen Schwierigkeiten noch während ihrer Primarlehrertätigkeit zu bewältigen vermochten, weshalb der Ausstieg nicht in diesen Zusammenhang gebracht werden kann.

### *Grosser Einfluss der Beanspruchung auf die Entscheidung*

19 Personen – 11 Frauen und acht Männer – erlebten die berufliche Beanspruchung im Primarlehrerberuf negativ und berichteten zudem über einen *grossen* Einfluss dieser Erfahrung auf ihre Entscheidung, den Primarlehrerberuf zu verlassen. Bei der Betrachtung der 19 Schilderungen des Bewältigungsprozesses fällt eine grosse Heterogenität auf. Drei Personen schätzten die Bewältigung der Beanspruchungssituation als «sehr gut» ein, acht als «zum Teil gelungen», fünf als «wenig gelungen», und drei Probanden gestanden ein, die Situation nicht bewältigt zu haben. In der folgenden Analyse werden die drei erfolgreichen mit den drei erfolglosen Probanden verglichen.

Bei den drei Personen, welche die berufliche Beanspruchung *sehr gut bewältigen* konnten, der Situation aber trotzdem einen grossen Einfluss auf ihre Entscheidung, den Lehrerberuf zu verlassen, zumassen, handelt es sich um Männer aus unterschiedlichen Kohorten. Zwei Befragte blieben dem Lehrerberuf treu und wurden Sonderschul- bzw. Berufsschullehrer. Beide merkten, dass ihre Zukunft trotz der schwierigen Primarlehrererfahrung im Lehrerberuf liegt und es lediglich einer Veränderung der Rahmenbedingungen bedurfte. So antwortete der Berufsschullehrer auf die Frage, inwiefern die Erfahrungen als Primarlehrer Auswirkungen auf seine Entscheidung hatten, er habe gemerkt, dass dies nicht «seine» Schulstufe sei (ID 1062, 392; 1983 patentiert). Im Bewusstsein, dass ihm der Umgang mit älteren Schülern besser liegt, liess er sich zum Berufsschullehrer ausbilden. Der dritte Proband dieser Gruppe (ID 1573) ist heute Prokurist und Unternehmer, aber auch in der Seelsorge und Erwachsenenbildung tätig. Er hat die Beanspruchung im Primarlehrerberuf (grosse und schwierige Klasse, fehlende Unterstützung) gut überwunden. Die Erkenntnis, «diese schwierigen Kinder gern zu haben», bezeichnete er als persönlichen «Dambruch» (497). Jedoch gab der Widerstand der Eltern Anlass zur Einsicht, dass der Primarlehrerberuf «nicht meine Welt ist» (506) und er seine Fähigkeiten anderswo besser zur Geltung bringen kann.

Alle drei Personen, die ihre Bewältigungsversuche als *nicht gelungen* betrachteten, sind nicht mehr als Lehrer tätig und haben das Bildungswesen ganz verlassen. Ein Proband (ID 1129) wechselte in die Informatikbranche, eine Probandin wurde Psychotherapeutin (ID 3714), und eine zweite übernahm eine Funktion als Assistentin in der Tierpraxis ihres Ehemannes (ID 4207). Alle drei Personen sahen im Ausstieg aus dem Schulbereich die einzige Möglichkeit, um mittel- bis langfristig ihr berufliches Wohlbefinden zurück zu gewinnen. Für den heutigen Informatiker war dies trotz guter sozialer Unterstützung im Kollegium die einzige Strategie, um auf die Überforderung beim Berufseinstieg (Drogenprobleme in der Schule und Gewalt unter den Schülern) reagieren zu können. Bei den beiden Frauen ging die evasive Problembewältigung mit geringer beruflicher Selbstwirksamkeit und fehlender sozialer Unterstützung einher. Ansonsten bestehen zwischen den beiden Probandinnen nur wenige Gemeinsamkeiten. Die spätere Psychotherapeutin wollte eigentlich gar nie in den Primarlehrerberuf einsteigen und bezeichnete ihre Lehrtätigkeit als unbefriedigend und wenig erfolgreich. Im Ausstieg sieht sie rückblickend einen «Glücksfall» und in der Psychotherapie ein Berufsfeld, in dem sie sich verwirklichen kann. Anders die zweite Probandin. Sie freute sich auf den Einstieg in den Primarlehrerberuf, begann jedoch bald unter der Verantwortung, die mit der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit verbunden ist, zu leiden. Sie stellte ihre Fähigkeiten in Frage und suchte in der Ausbildung zur Sekundarlehrerin nach einem Ausweg. Weder diese Zusatzausbildung noch ein Wiedereinsteigerkurs, den sie anschliessend besuchte, vermochten ihr jenen inneren Halt zu geben, den sie bei der Ausübung des Primarlehrerberufs vermisst hatte. In den Schuldienst ist sie bis zum Zeitpunkt des Interviews auch deshalb nicht zurückgekehrt, weil sie nicht sicher ist, ob sie sich das «nochmals antun soll». So ist sie zum Zeitpunkt des Interviews nach wie vor als Praxisassistentin und Hausfrau tätig.

Aufgrund der Ergebnisse der schriftlichen und der mündlichen Befragung kann *zusammenfassend* festgestellt werden, dass zwischen beruflicher Beanspruchung und dem Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf keine einfache Beziehung besteht. Personen steigen aus dem Beruf aus, obschon sie der beruflichen Belastung gewachsen sind. Andere blicken auf negative Erfahrungen zurück, sehen dies aber nicht als Grund für ihren Ausstieg. Einiges hängt am Erfolg der Problembewältigung, aber nicht alles. Bedeutsam sind auch die beruflichen Ziele, die sich die Probanden zum Teil bereits während ihrer Ausbildung gesetzt hatten. Tatsächlich ist die berufliche Perspektive von zentraler Bedeutung, um den Einfluss der Beanspruchung auf die Ausstiegsentscheidung zu verstehen. Es ist, so könnte man etwas freimütig verallgemeinern, weniger die *vergangene* Beanspruchungssituation, die über Ausstieg oder Nicht-Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf befindet, als vielmehr der Blick in

die *Zukunft* und die Erwartung, unter veränderten Bedingungen den Herausforderungen des Berufslebens besser gewachsen zu sein. Aber auch dies wäre eine zu einfache Darstellung des Gefüges an Faktoren, die eine Primarlehrkraft dazu bewegen können, aus dem Beruf auszusteigen. Bedenken wir, dass für 55 Prozent der schriftlich befragten Aussteiger die Beanspruchung *keine* bedeutsame Rolle für den Ausstieg spielte (s. Kap. 7.6.2.1), so wird ersichtlich, dass wir nach weiteren Gründen suchen müssen.

### 7.6.3 Weitere Beweggründe für den Ausstieg

Auch für die Analyse weiterer Beweggründe für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf nutzen wir Daten aus beiden Forschungsphasen unserer Untersuchung.

#### 7.6.3.1 Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

Zur Erfassung weiterer Beweggründe für den Ausstieg aus dem Lehrerberuf wurde dieselbe Skala verwendet, die bereits bei den Karrieretypen «Wiedereinstieg» (s. Kap. 7.4.1.2) und «Reduktion» (s. Kap. 7.5.3.1) zum Einsatz kam. Eine Clusterzentralanalyse der Faktoren «Zugmotive» (4 Items,  $\alpha = .73$ ) und «Druckmotive» (2 Items,  $\alpha = .85$ ), in die auch die beiden Einzelitems zur Stellensituation und zu privaten Gründen einbezogen wurden, ergab eine Lösung mit *fünf Clustern* (s. Abb. 7-8).

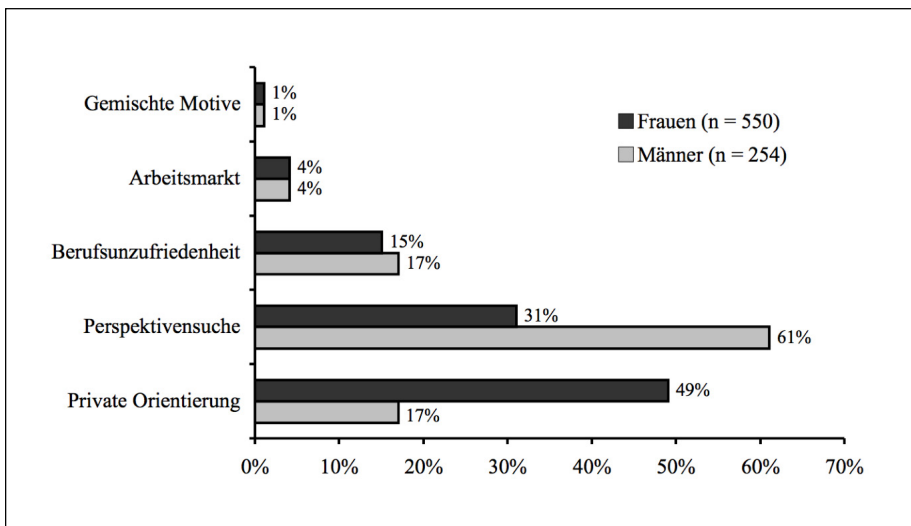


Abbildung 7-8: Gründe für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf nach Geschlecht



Auf die beiden Motivgruppen «Private Orientierung» und «Perspektivensuche» entfallen knapp 80 Prozent aller Ausstieger, wobei das Geschlecht deutlich differenziert ( $\text{Chi}^2 [4, 804] = 87.45, p \leq .001$ ). Während bei den Frauen die private Orientierung tragendes Motiv ist, stellen die Männer die Suche nach neuen beruflichen Herausforderungen stärker in den Vordergrund. Diese Differenzierung gilt allerdings *nicht* für die jüngste Kohorte ( $\text{Chi}^2 [12, 804] = 50.86, p \leq .001$ ). Bei ihr verliert die private Orientierung im Vergleich zu den älteren Kohorten bei beiden Geschlechtern an Gewicht, dafür nimmt die berufliche Unzufriedenheit zu – eine Tendenz, die sich bereits bei der Analyse der beruflichen Beanspruchung abzeichnete (s. Kap. 7.6.2.1). Die zunehmende Bedeutung der beruflichen Unzufriedenheit für Mobilitätsentscheidungen über den Vergleich der Kohorten konnte auch schon bei den Wiedereinsteigern bzw. beim zwischenzeitlichen Unterbruch der Primarlehrertätigkeit festgestellt werden (s. Kap. 7.4.1.2).

Differenzieren wir unsere Probanden nach den *Berufsfeldern*, in die sie nach dem Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf gewechselt haben, so zeigt sich, dass in allen Fällen diejenigen Probanden überwiegen, die ihren Berufswechsel mit der Suche nach neuen Berufsperspektiven begründen (s. Abb. 7-9).

Bedeutsame Unterschiede ergeben sich bei der privaten Orientierung und der Berufsunzufriedenheit. Während bei Aussteigern, die eine neue Tätigkeit im Bereich

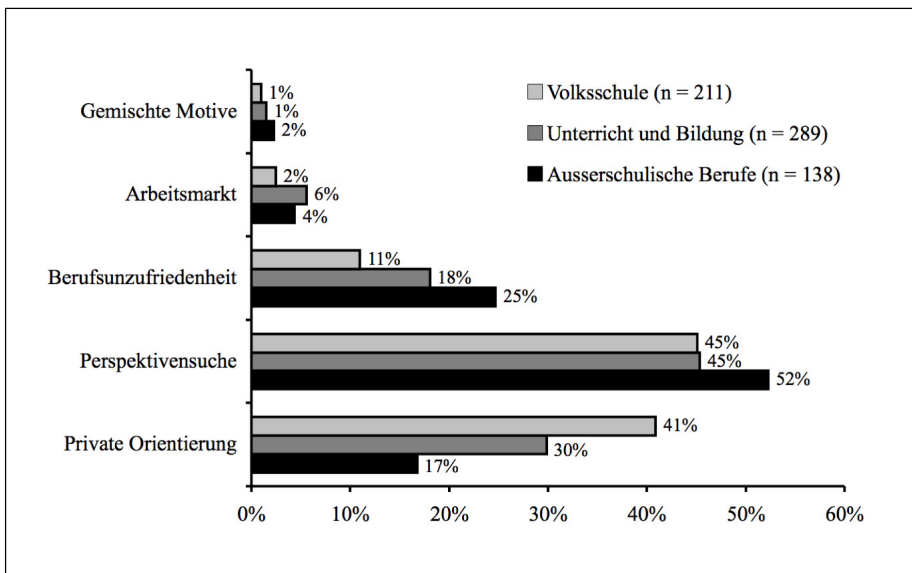


Abbildung 7-9: Ausstiegsmotive nach aktuellem Berufsfeld

der «Volksschule» gefunden haben, die private Orientierung ein deutlich höheres Gewicht hat als die Berufsunzufriedenheit, liegen die Verhältnisse bei Personen, die in «Ausserschulische Berufe» gewechselt haben, genau umgekehrt ( $\text{Chi}^2$  [8, 638] = 30.34,  $p \leq .001$ ).

Die Unterschiede bezüglich der privaten Orientierung lassen sich mit der Tatsache in Verbindung setzen, dass Frauen im Subtypus «Volksschule» (A1) übervertreten und im Subtypus «Ausserschulische Berufe» (A3) untervertreten sind ( $\text{Chi}^2$  [2, 714] = 8.63,  $p \leq .05$ ). So zeigten bisherige Analysen, dass private Gründe für Karriereentscheidungen bei den weiblichen Primarlehrkräften generell wichtiger sind als bei den männlichen. Offen bleiben aufgrund der Fragebogendaten die Unterschiede bei der Berufsunzufriedenheit, die bereits bei der Analyse der Beanspruchungssituation ersichtlich wurden (s. Kap. 7.6.2). Die Daten der Interviewstudie sollen uns helfen, hier Klarheit zu gewinnen.

### 7.6.3.2 Erkenntnisse aus der mündlichen Befragung

Die Gründe, welche die 60 Probanden des Typus A im Interview für ihre Ausstiegsentscheidung nannten, lassen sich folgenden Kategorien zuweisen: Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf, Rahmenbedingungen des Primarlehrerberufs, Berufliche Perspektiven, Arbeitstätigkeit im neuen Berufsfeld, Rahmenbedingungen des neuen Berufsfeldes, Familiäre und finanzielle Gründe sowie Zufälle und Gelegenheiten. Zusätzlich wurde der *Einfluss anderer Personen* auf die Entscheidung erfragt. Die Auswertungen wurden nach den drei *Berufsfeldern* vorgenommen, in welche die Probanden gewechselt haben, und werden im Folgenden getrennt nach diesen Feldern dargestellt.

#### *Berufsfeld «Volksschule» (Subtypus A1)*

Die von den 11 Frauen und neun Männern am häufigsten genannten Gründe für den Berufswechsel liegen bei der Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf, in der familiären und finanziellen Situation sowie bei der Arbeitstätigkeit im neuen Berufsfeld.

Bei der *Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf* stehen Fragen des beruflichen Selbstverständnisses im Vordergrund – «ich dachte wirklich, diese Rolle entspricht mir nicht» (ID 2609, 229-230) – sowie die Belastung durch den Beruf – «ich merkte einfach, ich habe die Kraft nicht, um diese Arbeit zu machen» (ID 1273, 249-250).

Was die *familiären und finanziellen Gründe* anbelangt, so sind es bei den Frauen eher familiäre, bei den Männern eher finanzielle Gründe, die zum Ausstieg motivieren. Ein 1974 patentierter, heute in der Lehrerfortbildung tätiger Mann (ID 3137), der 1990 mit seiner Frau die Rolle tauschte und Hausmann wurde, erzählte: «Dann kam der Wechsel, der es ermöglichte, dass wir es vom Einkommen her wagen konn-

ten. Als meine Frau mit ihrem Beruf dem Primarlehrer gleichgestellt war. Wir hatten schon drei Kinder, da musste man schauen, dass das wenigstens stimmt» (720-723). Eine 1964 patentierte Primarlehrerin stieg nach neun Jahren Unterrichten zugunsten der Familienarbeit aus: «Es waren die familiären Umstände. Ich konnte einfach mit zwei kleinen Kindern nicht Schule geben. Das ging nicht» (ID 4166, 558-559).

Im Falle der *Arbeitstätigkeit im neuen Berufsfeld* ist es die Attraktivität der neuen Tätigkeit, die zum Verlassen des Primarlehrerberufs motiviert. So berichtete eine 1985 patentierte Frau, wie sie von einer Heilpädagogin, die sie bei einer schwierigen Klassensituation zugezogen hatte, darin bestärkt wurde, eine Ausbildung zur Psychomotorik-Therapeutin zu machen:

Ich arbeitete dann ein Jahr mit der Heilpädagogin zusammen und machte sehr, sehr gute Erfahrungen damit. Ich merkte einfach, dass sie noch etwas mehr im Rucksack hat, was ich auch möchte. Das war schon ein wenig die Motivation, in eine zusätzliche Richtung zu gehen (ID 3945, 192-195).

Den grössten Einfluss auf die Ausstiegsentscheidung haben in der Subgruppe A1 Personen aus dem familiären Umfeld. Vor allem von den Kindern und dem Ehepartner bzw. der Ehepartnerin gehen wesentliche Beeinflussungen aus. Ein 1994 patentierter Proband beschreibt dies wie folgt:

Dieser Schritt, den wir gemacht haben, den Lehrerberuf an den Nagel zu hängen, war ja auch ein sehr grosses Risiko und für uns irgendwo auch ein Glaubensakt. Wortwörtlich. Also lohnmässig, geographisch, und wie sieht es dann aus, zwei kleine Kinder (...) Das wäre sicher nicht gegangen, wenn meine Partnerin da nicht voll dabei gewesen wäre und wir das nicht als Ehe-Team getragen hätten (ID 4057, 958-963).

### *Berufsfeld «Unterricht und Bildung» (Subtypus A2)*

Wie beim Subtypus A1 werden auch von den acht Frauen und 10 Männern, die ins Berufsfeld «Unterricht und Schule» gewechselt haben, vor allem Gründe genannt, die bei der Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf und im neuen Beruf liegen sowie ihre familiäre und finanzielle Situation betreffen.

Ein 1995 patentierter Mann, dessen Motivation als Primarlehrer aufgrund disziplinarischer Schwierigkeiten sank und schliesslich zu Resignation führte, beschrieb die Situation, die er während der *Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf* erlebte, wie folgt: «Man opfert sich da für etwas auf ... Das ist vielleicht eben auch die falsche Haltung, zu wenig professionell herangehen an die ganze Sache» (ID 3039, 103-104). Ganz anders sieht er die Herausforderung bei seiner jetzigen Tätigkeit als Assistent an der Universität: «Der Challenge ist heute nicht grösser, aber mehr auf der Seite, wo ich will» (459-461).

Was die *familiären und finanziellen Gründe* anbelangt, so machen die Frauen wie beim Subtypus A1 vor allem familiäre Gründe für den Ausstieg geltend, wäh-

rend die Männer dem Finanziellen grosse Bedeutung beimessen. So argumentiert einer unserer männlichen Probanden wie folgt: «Ich dachte mir, einerseits hätten Gewerbelehrer doch schon einmal ein anderes Einkommen» (ID 1409, 113-114). Und ein anderer: «Je länger je mehr hat mich gestört, dass ich als Reallehrer auf der gleichen Stufe arbeite wie die Sekundarlehrer, vergleichbare Arbeit mache und rund tausend Franken weniger verdient habe» (ID 1858, 1121-1124).

Von allen Probanden des Typus A wird dem *Stellenmarkt* als Grund für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf ein eher geringes Gewicht beigemessen.

Selten wurden auch *Zufälle* und sich bietende *Gelegenheiten* als Grund für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf genannt. Bei einem 1963 patentierten und heute als Berufs- und Laufbahnberater tätigen Mann bekommt das Zufällige des Berufswechsels durch eine starke Fremdbestimmung einen besonderen Akzent:

Ich bin immer «geschüpft» [gestossen] worden. Und bei der Berufsberatung war dies wirklich auch (!) so gewesen. Also Herr Z., der weiss dies heute noch, dass er mein Ziehvater war. Ich habe ihm in diesem ersten Jahr ab und zu ziemlich meine Meinung gesagt, in was für einen «Quatsch» er mich da gelotst hat (ID 1319, 219, 230-233).

Im Gegensatz zum Subtypus A1 wird beim Subtypus A2 der Einfluss von *Personen aus dem künftigen beruflichen Umfeld* ähnlich oft erwähnt wie derjenige von *Personen aus dem familiären Kreis*. Neben dem Berufsberater, der im zuvor erwähnten Fall eine wichtige Rolle spielte, waren es in anderen Fällen ein Kompaniekommandant, ein Violinlehrer oder eine Lehrperson, die den Ausstieg bereits hinter sich hatte, die für den Berufswechsel verantwortlich gemacht wurden.

### *Berufsfeld «Ausserschulische Berufe» (Subtypus A3)*

Bei den 11 Männern und 11 Frauen dieses Subtypus liegt das Schwergewicht der Ausstiegsgründe bei der Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf und im neuen Beruf sowie bei den Rahmenbedingungen des Primarlehrerberufs.

Was die *Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf* anbelangt, liegen die Gründe – ähnlich wie beim Subtypus A1 – in erster Linie bei der beruflichen Belastung und beim beruflichen Selbstverständnis: «Ja, ich machte es schon so gut, wie ich konnte, aber bei diesem «So-gut-machen-wie-ich-kann» litt ich immer, weil ich merkte, ich bin nicht der Typ dazu, ich kann das gar nicht» (ID 3714, 308-311). Von Selbstzweifeln zeugt das folgende Beispiel: «Denn ich war nie davon überzeugt gewesen, dass ich die Anforderungen erfülle» (ID 1261, 442-443). Eine 1965 patentierte Frau, die nach nur zwei Jahren Unterricht auf der Primarstufe den Beruf verliess, beschrieb ihre Situation folgendermassen: «Aber ich wusste, hier habe ich versagt. Ich hatte sogar das Gefühl, ich hätte total versagt. Jetzt muss ich irgendwo einsteigen, also einen Neuanfang machen. Mich verbessern» (ID 4207, 480-482).

Ein wesentlich stärkeres Gewicht messen die Probanden des Subtypus A3 aber den *Rahmenbedingungen des Primarlehrerberufs* als Grund für den Ausstieg bei. Als belastend wird einerseits die Zusammenarbeit mit Eltern und Kollegen angesehen, wie das folgende Zitat eines 1994 patentierten Mannes illustriert, der heute als Selbständigerwerbender ein Computergeschäft führt:

Das Unterrichten war für mich nie ein Problem. Es war das Drumherum, das «Kabarett» mit der Schulleitung, das «Kabarett» mit den Eltern, die Art und Weise wie unser Berufsstand, nicht zuletzt auch von der Erziehungsdirektion her, demontiert wurde, war für mich Grund genug zu sagen: Jetzt muss ich's nicht mehr haben (ID 3549, 404-409).

Andererseits werden Teilzeitarbeit sowie die Isolation während des Unterrichtens als belastend bezeichnet, wie eine 1985 patentierte Frau beschreibt, die nach neun Jahren den Primarlehrerberuf verlassen und zum Zeitpunkt der Befragung als Geschäftsleiterin einer Privatschule gearbeitet hat: «Das könnte man als «Tief» bezeichnen. Die Zeit, als ich realisiert habe, dass ich mich während des Unterrichtens in einer völligen Isolation befinde» (ID 1865, 224-225).

Ein starkes Argument für den Berufswechsel liegt zudem in der Attraktivität der *Arbeit im neuen Berufsfeld*. Erwähnt werden grössere Freude an der Arbeit mit Erwachsenen – «Das hat mir sehr viel mehr Spass gemacht, ich konnte mich viel mehr auf den Stoff konzentrieren und weniger auf die Rahmenbedingungen, die es sonst in der Klasse gab» (ID 1129, 155-157) –, ein Interesse an anderen Fachgebieten – «Es hatte einen Zusammenhang mit meinem ersten Partner, der Arzt war, auch Psychiater, dass mich die Welt der Psychotherapie zu interessieren begann» (ID 4383, 82-84) – und der Wunsch nach mehr Fachkompetenz: «Das wünschte ich mir einfach, dass ich irgendwo etwas zu sagen hätte» (ID 4207, 567-568).

Interessant ist, dass neben sechs von 11 Männern nur gerade eine von 11 Frauen die fehlende *berufliche Perspektive* als Grund für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf genannt hat – «um mich in eine andere Richtung weiterentwickeln zu können» (ID 1865, 45-46). Vier der sechs Männer suchten ebenfalls Veränderungsmöglichkeiten, zwei konnten sich «nicht vorstellen, bis 65 in der Schulstube zu sein» (ID 3132, 156-157):

Andererseits war es der Blick auf die alten Lehrer um mich herum. Ich hatte schon ziemlich früh das Grausen vor dem 60jährigen Lehrer, vor dem Kollegen, der 60- oder 65jährig wird, zum Teil das Gehör verliert, und und und. Die Schreckensbilder vom alternden Lehrer waren für mich ein ganz (!) wichtiger Grund (ID 1332, 574-578; männlich, 1964 patentiert).

Über *alle drei Subtypen* hinweg gleichen sich die Gründe für den Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf. Allerdings lassen sich gewisse Akzentuierungen erkennen. So stellt bei allen Subtypen die *Arbeitstätigkeit im Primarlehrerberuf* einen wichtigen Faktor für den Ausstieg dar, für Subtypus A3 ist diesbezüglich aber ein stärkerer

Leidensdruck festzustellen. Zudem fallen bei diesem Subtypus die *Rahmenbedingungen im Primarlehrerberuf* stärker (negativ) ins Gewicht. Bei allen Subtypen kommt den *familiären und finanziellen Gründen* ein hoher Stellenwert zu, wobei bei den Frauen die familiären und bei den Männern die finanziellen im Vordergrund stehen. Die Geschlechterdifferenz ist beim Subtypus A2 besonders ausgeprägt. Ein weiterer Geschlechtereffekt zeigt sich bei den *beruflichen Perspektiven*, deren Fehlen insgesamt von 14 Männern als Grund für den Ausstieg genannt wird, jedoch nur von drei Frauen.

#### 7.6.4 Zusammenfassung

Die Gründe, die zum Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf führen, sind vielfältig. Im Vergleich zu den bisher betrachteten Karrieretypen spielt die *Beanspruchung* im Primarlehrerberuf für den Ausstieg jedoch die wichtigste Rolle. Knapp die Hälfte aller Probanden des Typus A hat ihr einen wichtigen bis sehr wichtigen Einfluss auf ihre Entscheidung beigemessen. Sie hat für Männer mehr Gewicht als für Frauen und nimmt von der ältesten zur jüngsten Kohorte an Bedeutung zu. Von besonderem Einfluss auf den Berufswechsel ist die Beanspruchung durch den Primarlehrerberuf bei jenen Probanden, die das Berufsfeld Schule und Unterricht gänzlich hinter sich lassen. Sie scheinen unter der Beanspruchung durch die Primarlehrertätigkeit gelitten zu haben, was ihnen Antrieb war, um sich beruflich neu zu orientieren.

Zwischen Beanspruchung im Primarlehrerberuf und Ausstieg aus dem Beruf besteht trotz allem keine einfache Beziehung. Personen steigen aus, obwohl sie die Beanspruchung positiv wahrgenommen und konstruktiv bewältigt haben. Auch wenn negative Beanspruchungserfahrungen gemacht werden, bilden sie oft nicht den Hauptgrund für den Ausstieg. Unsere Daten weisen darauf hin, dass ein Rückschluss von der Ausstiegsentscheidung auf *vergangene* Beanspruchung und Bewältigung zu kurz greift. Bedeutsamer sind vielmehr die Erwartungen an die *zukünftige* Berufstätigkeit und die Überzeugung, sich in einem neuen Berufsfeld weiter entwickeln zu können. In einer biographischen Perspektive wird der Fokus auf die Auseinandersetzung mit Ansprüchen und Belastungen um persönliche und berufliche Ziele erweitert, wodurch sich ein komplexes Muster an Bedingungen ergibt, die für den Ausstieg aus dem Berufsfeld Primarschule verantwortlich sein können.

Versucht man, die Komplexität des Bedingungsgefüges zu entwirren, so zeigt sich, dass knapp 80 Prozent aller Ausstiege aus dem Primarlehrerberuf aufgrund von privaten Gründen oder der Suche nach einer beruflichen Perspektive erfolgen. Wie beim Typus Wiedereinstieg (s. Kap. 7.4.1) und beim Typus Reduktion (s. Kap. 7.5.3) stehen beim Typus Ausstieg die privaten Gründe bei den Frauen und die be-

ruffliche Perspektive bei den Männern im Vordergrund. 16 Prozent der Aussteiger machen ihre Berufsunzufriedenheit für den Ausstieg verantwortlich. Nur selten spielt der Arbeitsmarkt im Primarlehrerberuf für den Ausstieg eine Rolle. Die Detailanalyse der Ausstiegsmotive bestätigt, dass erstens der Einfluss sowohl der beruflichen Beanspruchung im Primarlehrerberuf wie auch der Berufsunzufriedenheit auf die Ausstiegsentscheidung von der ältesten zur jüngsten Kohorte zunimmt. Zweitens wirkt zwar die Beanspruchungserfahrung in vielen Fällen in die Entscheidungsfindung hinein, spielt aber zumeist nicht die ausschlaggebende Rolle. Bedeutsamer sind vielmehr private Gründe und die Suche nach einer beruflichen Perspektive. «Druckmotive» (weg vom Primarlehrerberuf) und «Zugmotive» (hin zu einer neuen Tätigkeit) sind demnach keine sich ausschliessenden Gründe für einen Berufswechsel.

Aus einer biographischen Perspektive ist der *Zeitpunkt* des Ausstiegs von besonderer Bedeutung. Ein Drittel der befragten Personen des Typus Ausstieg realisiert im Verlauf seiner Karriere mehrere zwischenzeitliche Ausstiege, bevor der Primarlehrerberuf «endgültig» verlassen wird. Dabei ist festzuhalten, dass 80 Prozent der zum Zeitpunkt der Untersuchung gültigen Ausstiege in den ersten 10 Berufsjahren stattgefunden haben. Berufliche Wechsel weg von der Primarschule finden zwar auch noch später statt, stellen aber eher die Ausnahme als die Regel dar.

## 7.7 Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf

Probanden, die trotz erfolgreichem Abschluss ihrer Ausbildung zur Primarlehrperson den Primarlehrerberuf nie oder nie länger als ein Jahr zu mindestens 50 Prozent ausgeübt haben, sind im Typus Nicht-Einstieg zusammengefasst worden. Es handelt sich um 234 Probanden aus der schriftlichen Befragung (13% der Gesamtstichprobe), wovon 16 zusätzlich interviewt wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse ihrer Daten präsentiert.<sup>48</sup> Wir beginnen mit einer Darstellung der Berufswege der Nicht-Einsteiger (s. Kap. 7.7.1), fragen nach den Gründen für den Nicht-Einstieg (s. Kap. 7.7.2) und schliessen mit einer Zusammenfassung (s. Kap. 7.7.3).

### 7.7.1 Berufliche Mobilität von Nicht-Einsteigern

Die Kriterien des Nicht-Einstiegs implizieren, dass Probanden dieses Typus durchaus Primarlehrererfahrung aufweisen können, wenn auch in einem eingeschränkten

---

<sup>48</sup> Weitere Ergebnisse finden sich in Gobat & Näf-Piera (2004).

Sinn. Wie weit solche Erfahrungen tatsächlich vorliegen, wollen wir zuerst untersuchen. Danach gehen wir den Erwerbstätigkeiten in anderen Berufsfeldern nach.

96 der schriftlich befragten Probanden des Typus N (41%) blicken auf Anstellungen im Primarlehrerberuf zurück. Knapp die Hälfte davon praktizierte ein Jahr. Weitere 40 Prozent unterrichteten zwischen zwei und fünf Jahren. Die restlichen 11 Prozent weisen eine Primarlehrererfahrung von über sechs Jahren aus, wobei eine Probandin (ID 4353) sogar 22 Jahre als Primarlehrerin tätig war. Bei allen Anstellungen dieses Karrieretypus, die über ein Jahr dauerten, handelt es sich um auf unter 50 Prozent reduzierte Pensen.

Neben diesen Personen mit Primarlehrererfahrung finden sich in der Stichprobe der schriftlichen Befragung 138 Probanden (59%) ohne jede Praxiserfahrung im Primarlehrerberuf. Sie sind nach dem Seminarabschluss in andere Berufsfelder eingestiegen. Aus ihnen sind 16 ausgewählt und im *Interview* vertieft befragt worden (zur Stichprobenziehung vgl. Kap. 5.4.1). Nachfolgend stellen wir dar, wie sich die berufliche Situation dieser Probanden im biographischen Verlauf veränderte.

#### *Ein Jahr nach der Patentierung*

Neun der 16 interviewten Nicht-Einsteiger nahmen direkt nach der Patentierung eine Erwerbsarbeit auf. Vier Männer und drei Frauen aus den beiden älteren Kohorten unterrichteten in Berufen der Volksschule in den Bereichen Sonderschule und Kleinklasse. So trat eine 1963 patentierte Lehrerin (ID 4116) ihre erste Stelle nach dem Landeinsatz an einer Kleinklasse im Emmental an und besuchte daneben berufsbegleitend das Heilpädagogische Seminar. Zwei Frauen aus den beiden jüngeren Kohorten nahmen eine Erwerbstätigkeit in einem ausserschulischen Berufsfeld auf. Sieben Personen stiegen nach der Patentierung nicht direkt ins Erwerbsleben ein. Drei Männer und eine Frau begannen mit einer Zweitausbildung, zwei Männer leisteten Militärdienst, und ein Mann machte ein Zwischenjahr.

#### *Zwei bis vier Jahre nach der Patentierung*

Bis vier Jahre nach der Patentierung blieb die Zahl der Erwerbstätigen über die gesamte Gruppe gesehen mehr oder weniger konstant. Eine Verschiebung der Verhältnisse ist danach in vier Fällen festzustellen. Zwei Personen stiegen aus der Erwerbstätigkeit aus, zwei andere nahmen eine Erwerbstätigkeit auf. Zwei bis vier Jahre nach der Patentierung absolvierten zwischen fünf und sieben Personen eine Zweitausbildung. Im dritten Jahr nach der Patentierung befanden sich sieben der 16 Befragten in einer Zweitausbildung. Drei Personen liessen sich am Konservatorium für Musik ausbilden, zwei studierten an einer Universität, eine Person an einem Techni-



kum und eine weitere an einer Fachhochschule im Ausland. Des weitern absolvierten zwei Personen eine berufsbegleitende Weiterbildung.

*Fünf bis neun Jahre nach der Patentierung*

In der Zeit zwischen fünf und neun Jahren nach der Patentierung erhöhte sich die Zahl der Erwerbstätigen kontinuierlich von sieben auf 14 Personen (s. Tab. 7-25). Gegenläufig war die Entwicklung im Bereich der Zweitausbildungen: Von acht Personen ging die Zahl auf eine zurück. Neun Jahre nach der Patentierung waren 14 von 15 Befragten erwerbstätig. Allgemein kann festgestellt werden, dass sich bei Personen, die ohne Zweitausbildung in die Erwerbstätigkeit einstiegen, wenig veränderte. Sie arbeiten weiter in ihrem angestammten Berufsfeld. Personen mit einer Zweitausbildung schlossen diese zumeist fünf bis neun Jahre nach der Patentierung zur Primarlehrperson ab und nahmen dann eine Erwerbstätigkeit auf. In diesem Zeitraum wurden kaum berufsbegleitende Weiterbildungen realisiert.

Tabelle 7-25: Berufliche Tätigkeit 5 bis 9 Jahre nach der Patentierung (Typus N)

	5 Jahre	6 Jahre	7 Jahre	8 Jahre	9 Jahre
Erwerbstätigkeit	7	9	12	12	14
Zweitausbildung bzw. Weiterbildung	8	7	4	4	1
Urlaub	1	0	0	0	0
Gesamt	16	16	16	16	15

*Ab 10 Jahren nach der Patentierung*

Im 10. Jahr nach der Patentierung oder später nahmen drei Personen eine Zweitausbildung auf, die bei zwei Personen zu einem Wechsel des Berufsfeldes führte. Zwei Probanden begannen mit einer längeren berufsbegleitenden Weiterbildung, ein Proband machte Urlaub und einer bezog einen Bildungsurlaub. Eine Frau stellte die Erwerbstätigkeit zugunsten von Familienarbeit zurück.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Zweitausbildungen grösstenteils innerhalb der ersten fünf Jahre nach der Patentierung aufgenommen werden und einem Wechsel des Berufsfeldes vorangehen.

## 7.7.2 Beweggründe für den Nicht-Einstieg

Trotz erfolgreichem Abschluss des Seminars sind die Probanden des Typus N nicht in den Primarlehrerberuf eingestiegen. Den Gründen für den Nicht-Einstieg ist sowohl bei der schriftlichen wie auch bei der mündlichen Befragung nachgegangen worden. Wir stellen die Ergebnisse getrennt nach den beiden Forschungsphasen vor.

### 7.7.2.1 Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

Die Motive für den Nicht-Einstieg sind mit denselben Items wie im Falle des Unterbruchs, der Reduktion und des Ausstiegs erfasst worden (s. Kap. 7.4.1.2). Die Faktoren «Zugmotive» (4 Items,  $\alpha = .71$ ) und «Druckmotive» (2 Items,  $\alpha = .80$ ) sind zusammen mit den beiden Einzelitems zur Stellensituation und zu privaten Gründen einer Clusterzenteranalyse unterworfen worden. Dabei liessen sich vier der fünf Motivcluster replizieren (s. Kap. 7.5.3.1 und 7.6.3.1). Der fünfte Cluster musste durch ein Konglomerat von Berufsunzufriedenheit und privaten Gründen ersetzt werden. Die Klassifikation liess sich durch eine Diskriminanzanalyse gut bestätigen (92% korrekte Zuordnungen).

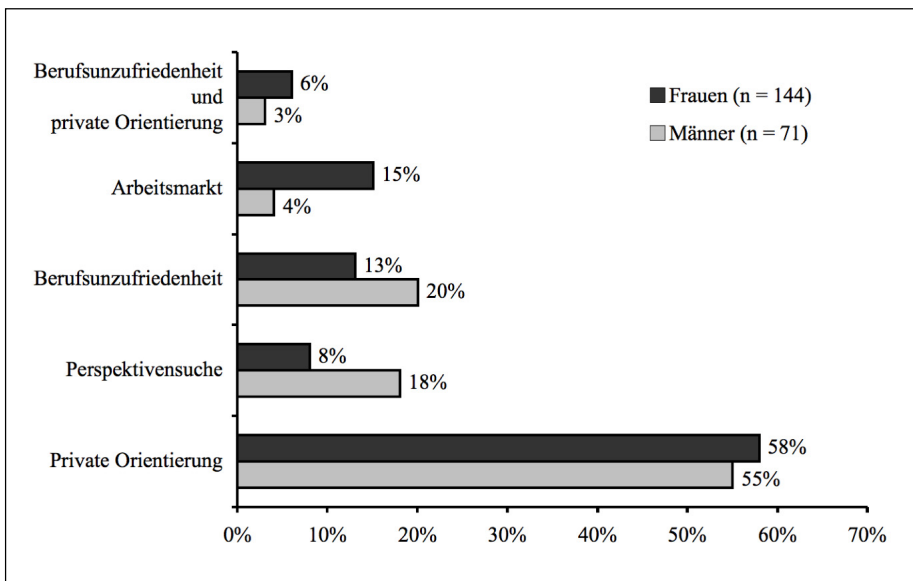


Abbildung 7-10: Gründe für den Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf nach Geschlecht

57 Prozent des Typus «Nicht-Einstieg» nannten explizit private Gründe für den Nicht-Einstieg in den Lehrerberuf (s. Abb. 7-10). Weitere Motive wie die Suche nach beruflichen Perspektiven, die (antizipierte) Berufsunzufriedenheit oder auch der Arbeitsmarkt sind in annähernd gleicher Verteilung bei insgesamt einem Drittel der Stichprobe für den Nicht-Einstieg verantwortlich. Auffällig ist, dass Frauen häufiger den schwierigen Stellenmarkt als Grund für den Nicht-Einstieg nennen, während Männer die berufliche Perspektivensuche stärker gewichten.

Unterschiede zwischen den Kohorten ( $\text{Chi}^2 [12, 215] = 24.64, p \leq .05$ ) betreffen einerseits den Stellenmarkt, der als Grund für den Nicht-Einstieg bei den Patentierungsjahrgängen 1983 bis 1985 stärker ins Gewicht fiel als bei den anderen – was sich mit der damaligen «Lehrerschwemme» erklären lässt (s. Kap. 4.2). Andererseits spielten private Gründe («private Orientierung») bei den älteren Jahrgängen eine grössere Rolle für den Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf, als bei den jüngeren.

### 7.7.2.2 Erkenntnisse aus der mündlichen Befragung

Aus den Interviews mit den 16 ausgewählten Probanden, die zuvor schon an der schriftlichen Befragung teilgenommen hatten, geht hervor, dass sich in einigen Fällen bereits vor dem Seminareintritt abzeichnete, dass der Lehrerberuf nie ausgeübt werden wird. Bedenken wir, dass die seminaristische Ausbildung im Kanton Bern seit 1978 nicht mehr nur Vorbereitung auf den Primarlehrerberuf war, sondern auch ein dem Gymnasium weit gehend äquivalenter Zugang zur Universität darstellte (s. Kap. 4.1), verliert die Option Nicht-Einstieg den Anstrich der Anomalie. Und es erstaunt nicht, dass sich der *Berufswunsch* (s. Kap. 6.1.4) bei knapp zwei Drittel dieser mündlich befragten Vergleichsgruppe während der Ausbildung ein- bis zweimal änderte und nur bei gut einem Drittel stabil blieb.

Für die folgende Analyse der Interviewdaten der Nicht-Einsteiger orientieren wir uns an den beiden Übergängen beim Eintritt in das Seminar und beim Austritt aus demselben. Für beide Übergänge werden die *Motive* beschrieben, welche zur Wahl der Ausbildung bzw. einer anderen Anschlussmöglichkeit als dem Primarlehrerberuf geführt haben. Persönliche Voraussetzungen wie Fähigkeiten und Reife sowie das familiäre und gesellschaftliche Umfeld werden als *weitere Gründe* erfasst. Abschliessend untersuchen wir, welche Bedeutung dem *Einfluss von Personen* auf den Entscheidungsprozess zugekommen ist.

#### *Wahl der Ausbildung*

Bei ihrer Entscheidung für das Seminar standen für die Nicht-Einsteiger *ausbildungsbezogene* Motive im Vordergrund. Die folgende Aussage eines Mannes, der die Ausbildung aufnahm, ohne Primarlehrer werden zu wollen, steht stellvertretend

für vier Fünftel der Vergleichsgruppe: «Und der Hauptpunkt, dass ich nachher das Seminar absolviert habe, war, dass ich eine Mittelschule und nicht eine Berufsausbildung machen wollte» (ID 1575, 166-168). Mehr als die Hälfte der Nicht-Einsteiger hat die Ausbildung zur Primarlehrperson und die gymnasiale Ausbildung gegeneinander abgewogen. Als Vorteile des Seminars werden die stärkere Betonung der musischen Fächer und die als niedriger angenommenen Anforderungen genannt.

Für knapp ein Drittel der Vergleichsgruppe bildete die formale *Berufsqualifikation*, also das Lehrerpapent, das im Unterschied zur Matur zur Ausübung eines Berufs berechnigte, ein Motiv für den Eintritt ins Seminar. Die *Option*, nach der Patentierung unterrichten zu können, wurde von drei Probanden, die nicht den konkreten Berufswunsch Primarlehrperson hatten, als Motiv für die Wahl der seminaristischen Ausbildung genannt. Für knapp ein Fünftel der Vergleichsgruppe stellte die Zulassung zur Universität ein wichtiges Argument für das Seminar dar, das sie gegen die Option Berufslehre abwogen.

*Berufsspezifische Interessen und Fähigkeiten* spielten bei der Wahl des Seminars kaum eine Rolle. Nur gerade vier Personen nannten in der mündlichen Befragung Interesse am Umgang mit Menschen als Motiv. Die Nicht-Einsteiger zogen vor Ausbildungsbeginn auch kaum *Alternativen* in Betracht und informierten sich wenig über die Anforderungen und Rahmenbedingungen im Lehrerberuf. Mit anderen Worten: Sie wählten die Lehrerbildung nicht im Hinblick auf das Berufsfeld Schule, sondern um sich möglichst viele Optionen offen zu halten bzw. einer beruflichen Entscheidung auszuweichen:

Ich habe auch eine Schnupperlehre als Mechaniker gemacht und sonst noch Sachen. Da fand ich, dass ich doch lieber ans Seminar gehe. Es war sicher auch so, dass man mit dem Seminar noch ziemlich viel offen hatte. Man musste sich nicht für eine Lehre entscheiden und dann bin ich Mechaniker oder Elektroniker. Man konnte weiter in die Schule gehen (ID 1191, 199-201; männlich, 1993 patentiert).

Gut vier Fünftel der Vergleichsgruppe erwähnten die *Zulassungsbedingungen* der Primarlehrerausbildung als wichtigen Grund für ihre Entscheidung. Wer die Zulassungsbedingungen erfüllte, sah sich oft nicht mehr veranlasst, Alternativen in Betracht zu ziehen. Für mehr als ein Drittel der Probanden war die Leistungsbereitschaft entscheidungsrelevant. Drei Männer und eine Frau konnten ihr Ziel – Eintritt ins Seminar statt Aufnahme einer Berufslehre – dank *zusätzlicher* Anstrengung realisieren. Umgekehrt entschieden sich eine Frau und ein Mann aufgrund *mangelnder* Leistungsbereitschaft für die seminaristische Ausbildung anstatt für das Gymnasium. Wie es ein Proband ausdrückte: «Da hätte ich mich vermutlich schon anders anstrengen müssen, um mich am Gymnasium durchzubeissen» (ID 1191, 180-183). Für etwa die Hälfte der Nicht-Einsteiger stellte die Ausbildung zur Primarlehrperson einen Kompromiss zwischen ihrer Leistungsbereitschaft und dem Prestige der Aus-

bildungsalternative dar, wobei das Seminar in Bezug auf das Prestige unter dem Gymnasium und über einer Berufslehre rangierte.

Erkennbar ist der *Einfluss von anderen Personen* auf die Entscheidungsfindung. Drei Viertel der mündlich befragten Nicht-Einsteiger haben Lehrpersonen in der Familie. Dieser hohe Anteil entspricht der bereits bei der vergleichenden Analyse der Fragebogendaten gewonnenen Erkenntnis, dass dem Lehrerberuf als *Familien-tradition* beim Typus N besondere Bedeutung zukommt (s. Kap. 6.1.3). Die Männer weisen im Vergleich zu den Frauen mehr im Lehrerberuf tätige Familienmitglieder auf und massen diesen ausnahmslos einen wichtigen Einfluss auf ihre Entscheidung für das Seminar zu. Demgegenüber sind es nur drei von sechs Frauen mit Lehrertradition, die ihren im Schuldienst tätigen Verwandten einen Einfluss auf ihre Entscheidung attestierten. Inwieweit berufsspezifische Informationen durch Vorbilder in der Familie bedeutsam waren oder inwiefern sich der erstrebte soziale Status am Beruf der Eltern und naher Verwandter orientierte und auf diese Weise die Studien- und Berufswahl beeinflusste, kann den vorliegenden Daten nicht entnommen werden. Ein 1984 patentierter Proband beschrieb seine Überlegungen wie folgt: «In meiner Verwandtschaft, gerade mütterlicherseits, hat es viele Lehrer. Das war sicher auch ein Grund. Mich dünkte, dass ich das sicher auch konnte, dass es mir sicher auch passen würde» (ID 4954, 176-178).

Vier Männern und vier Frauen wurde von den *Eltern* zur Ausbildung geraten. Die Argumente der Eltern waren unterschiedlich. Im einen Fall ging es um den Besuch einer Mittelschule – «Für das Gymnasium war ich zu wenig gut. Da haben mir meine Eltern das Seminar vorgeschlagen» (ID 4955, 237-239). Im anderen Fall um finanzielle Gründe, denn im Gegensatz zum Gymnasium wurden finanzschwachen Familien im Seminar Stipendien gewährt. Hinweise auf familiäre Kompromisse sind bei zwei Frauen der ältesten beiden Kohorten zu finden, denen von den Eltern das Gymnasium ausgedrückt und das Seminar empfohlen wurde.

Bei einigen Probanden haben *Lehrpersonen, bei denen sie zur Schule gegangen sind*, Einfluss auf die Studien- und Berufswahl ausgeübt. Dies sowohl positiv – «Wir sehen, dass du begabt bist, mit Leuten umzugehen» (ID 1191, 196-198) – als auch negativ – «Für dich hat das keinen Sinn» (ID 1482, 258). Im letzteren Fall, der von zwei Männern erwähnt wurde, dürfte Reaktanz ausgelöst worden sein, die immerhin bis zum Abschluss der Lehrerausbildung anhielt.

### *Wahl der Anschlusslösung*

Bei gut drei Vierteln der Nicht-Einsteiger bildeten sich während der Ausbildung *Interessen*, die zu den nach der Patentierung aufgenommenen Berufstätigkeiten «passten». Die Hälfte der Interviewten erwähnt das Interesse am Umgang mit Men-

sehen. Die beruflichen Vorstellungen konkretisierten sich vor allem während Berufspraktika und Landeinsätzen. In einem gewissen Sinn kann die Vermittlung von Praktika im *Sonderschulbereich* und in anderen Berufsfeldern als «Beitrag» der Seminare zum Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf gewertet werden.

Die Anforderungen während der *Berufspraktika* wurden von der Mehrheit der Nicht-Einsteiger als hoch empfunden, und ihre Bewältigung verlangte eine grosse Leistungsbereitschaft. Allerdings lassen sich, ausser bei einer heute als Sekundarlehrerin tätigen Frau, keine Hinweise darauf finden, dass eine negativ erlebte Beanspruchung der exklusive Grund für den Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf gewesen sein könnte. Wirkten die Praktikumslehrkräfte unterstützend, so nutzten die Seminaristen ihre Schwierigkeiten oder Fehler als Lernchance. Wiederholte Vernachlässigung in schwierigen Unterrichtssituationen stärkte das Selbstwertgefühl jener, denen die Bewältigung der Situation selbständig gelang. Misslang die Bewältigung jedoch wiederholt, konnten Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern nicht gelöst und Denkblockaden aufgrund persönlicher Unsicherheiten nicht überwunden werden, stellten sich Gefühle des Misslingens, des Ungenügens und des persönlichen Versagens ein. Der Druck, sich nach einem anderen Berufsfeld umzusehen, wuchs. Zwei Männer und eine Frau schlossen aufgrund solcher negativen Erfahrungen den Lehrerberuf als Option gänzlich aus. Positive Erfahrungen wirkten sich demgegenüber nicht zwingend zugunsten des Primarlehrerberufs aus, sondern hatten allenfalls zur Folge, dass der Schuldienst damals wie heute als Option nicht gänzlich ausgeschlossen wurde.

Für die Probanden der ältesten beiden Kohorten stellte das *soziale Engagement* eine für die Berufswahl bedeutende Werthaltung dar. In den Worten eines heute als Leiter einer Heimschule tätigen Mannes: «Die Krone der beruflichen Tätigkeit ist der soziale Einsatz» (ID 1575, 435). Demgegenüber kritisierten Befragte der jüngsten beiden Kohorten die in der Schule und in den Lehrerzimmern oft erlebten Werthaltungen als *zu* sozial. Eine Frau, die heute als Landschaftsarchitektin arbeitet, äusserte sich wie folgt: «Das kann nicht die ideale Welt sein, dieses soziale Umfeld. Immer das mit dem Helfen, das war mir einfach zuviel» (ID 3308, 292-293).

*Herausragende Fähigkeiten*, wie zum Beispiel eine besondere Begabung, mit schwierigen Schülern umzugehen, Musikalität oder analytische Kompetenzen, stellten Zugmotive für Berufsfelder dar, in welchen diese Stärken unter Beweis gestellt werden konnten und eine entsprechende Anerkennung zu erwarten war. Probanden, die sich für eine Erwerbstätigkeit im Sonderschulbereich entschieden hatten, setzten sich bewusst von der Primarlehrertätigkeit ab – «Das hatte auch den Anstrich von etwas Besonderem» (ID 1482, 373-376). Dabei fällt auf, dass sich vor allem bei Männern und bei erfolgsorientierten Frauen des Typus N oft positive Äusserungen

zur eigenen Leistungsbereitschaft und zu Leistungsansprüchen finden. Obwohl Erfolg im Primarlehrerberuf durchaus feststellbar sei, werde er weder durch einen entsprechenden Leistungslohn noch durch Beförderungen honoriert und gegen aussen sichtbar gemacht, bemängelte eine heute im Hotelfach tätige Frau: «Manchmal habe ich das Gefühl, dieser Druck fehle beim Unterrichten. Dieses ‹gut sein wollen› oder ‹es noch besser machen wollen›. Irgendwie hat man kein Feedback» (ID 1980, 636-638). Das berufliche Leistungsstreben war auch bei zwei Personen, die nach Abschluss des Seminars eine Erwerbstätigkeit ausserhalb des Berufsfeldes der Volksschule wählten und nicht ein Leben lang Primarlehrperson sein wollten, ein wesentlicher Grund für den Nicht-Einstieg: «Dass ich noch weiter will, war eigentlich immer klar» (ID 2315, 399-401).

Für Probanden, die nach Abschluss des Seminars eine *Zweitausbildung* antraten, war die Vorstellung bedeutsam, eigene Interessen vertiefen zu können. Vor allem aber wird in den Interviews deutlich, dass Zweitausbildungen gewählt wurden, weil auf diese Weise noch keine Verantwortung übernommen werden musste. «Aber ich war wohl einfach noch nicht reif genug, um ins Berufsleben einzutreten» (ID 2315, 479-480). Mit entscheidend für die Aufnahme einer weiteren Ausbildung war aber auch die *finanzielle Lage* der Probanden. Während in den jüngsten beiden Kohorten dank gut situierter Eltern sofort mit einer Zweitausbildung begonnen werden konnte – «Ich hatte Eltern, die das zu unterstützen bereit waren» (ID 1191, 439-442) –, sahen sich die ältesten beiden Kohorten zunächst zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit gezwungen: «Es gibt eine Ausbildung vom Elternhaus finanziert, nachher schaut du selber» (ID 1482, 233-234).

Die Tatsache, dass die auf fünf Jahre verlängerte Ausbildung zur Primarlehrperson den *Universitätszugang* gewährleistete (s. Kap. 4.1), stellte für einige Probanden einen weiteren Grund dar, nicht in den Primarlehrerberuf einzusteigen. Zwei Personen nahmen gleich nach Abschluss des Seminars ein Universitätsstudium auf: «Das Studium ist natürlich schon etwas, das reizt. Wenn man die Möglichkeit hat, noch etwas anzuschliessen» (ID 1191, 424-426). Zwei Probanden machten zu einem späteren Zeitpunkt von dieser Möglichkeit Gebrauch. Einen Einfluss auf den Nicht-Einstieg hatte auch der Umstand, dass vielfach mit einem Lehrerpapier für Regelklassen an Kleinklassen, Sonderklassen und Sonderschulen unterrichtet wurde.<sup>49</sup> Sieben Personen der ältesten beiden Kohorten wurden aufgrund eines Mangels an ausgebildeten Lehrpersonen direkt nach Abschluss des Seminars auf solche Stellen gewählt. Die heilpädagogische Zusatzqualifikation erwarben sie später berufsbegleitend.

---

<sup>49</sup> Nach unserer Klassifikation fällt die Tätigkeit als Kleinklassenlehrkraft oder an einer Sonderschule in das Berufsfeld «Volksschule» (s. Kap. 5.3.4).

Während der *Lehrermangel* bei den ältesten beiden Kohorten bewirkte, dass einige Probanden zwar nicht in den Primarlehrerberuf, aber trotzdem ins Berufsfeld «Volksschule» einstiegen, hatte er bei den jüngsten beiden Kohorten eher zu Folge, dass das Berufsfeld Schule gänzlich verlassen wurde (s. Kap. 4.2). In Zeiten des Lehrermangels hatten die Seminaristen nicht nur in Primarschulen, sondern auch im heilpädagogischen Bereich Landeinsätze zu absolvieren. Aus den Erzählungen unserer Probanden geht hervor, dass Stellen im Sonderschulbereich schwieriger zu besetzen waren und Praktikanten mitunter im Anschluss an ihren Landeinsatz ein Stellenangebot erhielten. Der Einstieg in den Sonderschulbereich war daher oft kein Entscheid *gegen* den Primarlehrerberuf, sondern diktiert von den Umständen und abhängig vom Stellenangebot. Dabei hat in einigen Fällen auch die Stellensituation in *anderen* Berufsfeldern den Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf begünstigt. Ein heute als Analytiker-Programmierer tätiger Proband erzählte beispielsweise: «In dieser Zeit haben auch staatliche Betriebe Leute gesucht, die sie in Informatik ausbilden konnten. Und dann sagte ich mir, dass man auf diesen Zug aufspringen könnte» (ID 4954, 79-81).

Einen Einfluss auf den Nicht-Einstieg in den Primarlehrerberuf übten auch *andere Personen* aus. Vor allem das Urteil des Seminardirektors oder einer Seminarlehrkraft konnten von ausschlaggebender Bedeutung sein. Wobei die Einflussnahme direkter Art sein konnte und zum Beispiel ein Gespräch über die berufliche Eignung oder die Förderung einer bestimmten Begabung umfassen konnte; sie konnte aber auch indirekt sein und zum Beispiel Auskünfte an eine Schulkommission beinhalten, in deren Zuständigkeitsbereich man sich für eine Stelle beworben hatte. Eine zum Zeitpunkt der Untersuchung als Musiklehrerin tätige Frau erzählte: «Mein Methodiklehrer fand, man könne es den Politikern nicht zumuten, dass Leute wie ich bei diesem Lehrermangel nicht mitarbeiteten» (ID 2681, 451-453). Einflussreich, positiv wie negativ, konnten auch Übungsschul- und Praktikumslehrkräfte sein, deren Verhalten beobachtet und mit den eigenen Kompetenzen und Ansprüchen in Beziehung gesetzt wurde. Während positive Modelle Vorbildcharakter hatten, dienten negative zur Abgrenzung. Ein Mann erinnert sich an den Primarlehrer, den er während des Landeinsatzes vertrat: «Ich weiss einfach noch, dass ich damals das Gefühl hatte, dass ich so (!) etwas nicht werden wollte, dass das nicht mein Ziel war» (ID 1575, 217-218).

Über alle Kohorten hinweg stellen die sozialen Beziehungen im Berufsfeld eine wichtige Einflussgrösse dar. Nicht-Einsteiger aus den ältesten beiden Kohorten, die sich mehr Teamarbeit wünschten als im Primarlehrerberuf üblich – «Nicht Einzelkämpfer, die irgend etwas machen» (ID 1674, 311-312) –, suchten sich eher ein Arbeitsfeld im Sonderschulbereich. Die einen wählten eine verlässliche Umgebung



in einer Heimschule, die anderen einen Arbeitsort, wo sie die Unterstützung eines hilfsbereiten Kollegen erwartete. Personen aus den jüngsten beiden Kohorten, denen die berufliche Zusammenarbeit im Primarlehrerberuf nicht zusagte, suchten in Berufsfeldern ausserhalb der Volksschule nach besseren Arbeitsbedingungen.

Ein Blick auf die motivationale Situation der Nicht-Einsteiger im *späteren Berufsleben* zeigt, dass sich ausbildungs- und berufsbezogene Motive in Abhängigkeit von der ausgeübten Tätigkeit bilden und verändern können. Beständiger erscheint demgegenüber das Streben nach sozialem Prestige. Während ein Viertel der Nicht-Einsteiger das Ansehen des Primarlehrerberufs als gering einschätzt oder davon ausgeht, dass es gesunken ist, machen mehr als die Hälfte positive Bemerkungen zum beruflichen Ansehen des von ihnen aktuell ausgeübten Berufs. Dabei wird neben gemeinhin prestigeträchtigen Berufen auch Berufstätigkeiten, die hohe moralische Werthaltungen verkörpern, ein hohes Sozialprestige zugeschrieben. Eine Laufbahn im Dienst der Benachteiligten kann je nachdem zu mehr Sozialprestige führen als ein dickes Portemonnaie. So äusserte sich ein heute als Geschäftsleiter eines Hilfswerks tätiger Mann wie folgt: «Hinzu kommt die Position. Das gibt natürlich schon eine gute gesellschaftliche Akzeptanz, ganz klar. Das ist sicher auch ein Motivationsfaktor, auch wenn man es nicht immer wahrhaben will. Aber es ist sicher so. Das Visitenkärtchen» (ID 4954, 645-648).

### 7.7.3 Zusammenfassung

Die Entscheidung, *nicht* in den Primarlehrerberuf einzusteigen, kann oft bis in die letzten obligatorischen Schuljahre zurückgeführt werden, als es galt, Alternativen für eine postobligatorische Ausbildung gegeneinander abzuwägen. Nicht-Einsteiger haben sich oft deshalb für eine Ausbildung zur Primarlehrperson entschieden, weil sie das Seminar wegen des erweiterten musischen Angebots oder der geringeren Anforderungen dem Gymnasium vorzogen, weil sie sich die Option auf ein Studium offen halten wollten oder weil sie in der doppelten Funktionalität des Seminarabschlusses als Maturitätszeugnis und Zertifikat für eine Berufsausbildung die Chance sahen, sich beruflich noch nicht festlegen zu müssen. Weder vor noch nach der seminaristischen Ausbildung ist der Berufswunsch bzw. der Nicht-Einstieg ins Berufsfeld Schule ein bewusster Entscheid *gegen* den Primarlehrerberuf. Vielmehr stehen persönliche Motive wie die Vertiefung von Interessen und Fertigkeiten im Vordergrund. Interessanterweise weisen die Beschäftigungen der Nicht-Einsteiger, die in anderen Berufsfeldern erwerbstätig wurden, eine grosse Nähe zur Primarlehrertätigkeit auf. Diesem Phänomen werden wir im Kapitel 8.1.1 bezogen auf die gesamte Stichprobe weiter nachgehen.

Die Analyse des Nicht-Einstiegs als einer Form von beruflicher Karriere ist mindestens in dreifacher Weise von besonderer Bedeutung. Erstens, weil mit ihr ein *komplexes* Zusammenwirken sehr unterschiedlicher Einflussfaktoren erkennbar wird. Stellenmarkt, Angebote für Personen mit einer Ausbildung als Primarlehrer, die doppelte Funktionalität eines Seminarabschlusses, die Attraktivität anderer Erwerbstätigkeiten sowie persönliche Interessen, Fähigkeiten und Ziele spielen in einer schwer entwirrbaren Weise in biographische Entscheidungen hinein. Auch Gelegenheiten und Zufällen kommt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Indem wir mit der Analyse bis vor die Zeit des Eintritts ins Seminar zurückgingen, konnte zweitens gezeigt werden, dass viele Entscheidungen von berufsbiographischer Tragweite *früh* im Karriereverlauf gefällt werden. Dieser Befund wird bestätigt und erweitert durch die Erkenntnis, dass über 80 Prozent der Ausstiege aus dem Primarlehrerberuf in den ersten 10 Jahren erfolgen (s. Kap. 7.6.1). Mit den Beschäftigungen, denen die Nicht-Einsteiger als Alternative zum Primarlehrerberuf nachgehen, wird drittens offensichtlich, dass die Interessen und Fähigkeiten der Befragten in sehr *ähnlichen* Kontexten wie dem Primarlehrerberuf verwirklicht werden. Geändert wird nicht so sehr die berufliche Ausrichtung, für die man sich mit der Ausbildung zur Primarlehrperson entschieden hat, geändert werden eher die Bedingungen, unter denen man berufstätig ist, wie der Schultypus, die Unterrichtsstufe, die Gruppengröße oder der Aufgabenbereich. Dies, um eine Situation zu schaffen, die mit der eigenen Person und den eigenen Interessen besser übereinstimmen.

## 7.8 Private Ereignisse und ihre berufsbiographische Bedeutung

Um die Darstellung nicht übermäßig komplex werden zu lassen, haben wir uns bei den vorausgehenden Analysen im Wesentlichen auf den beruflichen Bereich beschränkt. Zwar ist immer wieder einmal deutlich geworden, dass auch die private Situation – vor allem Partnerschaft, Familie und eigene Kinder – Einfluss nimmt auf berufliche Entscheidungen. Von welcher Art dieser Einfluss ist, konnte bisher aber nur rudimentär dargelegt werden. Im Folgenden wird es darum gehen, dem Einfluss des Privaten auf die berufliche Entwicklung bei den verschiedenen Karrieretypen systematisch nachzugehen.

Im dritten Teil des Interviews wurden die Probanden gebeten, jene privaten Ereignisse auf der biographischen Verlaufslinie (s. Kap. 5.4.2.3) einzuzeichnen, die Einfluss auf ihre berufliche Tätigkeit hatten. Die Ereignisse fallen in verschiedene Themenkreise. Im Vordergrund stehen *Partnerschaft und Familie*. Die Bekanntschaft mit einem Partner bzw. einer Partnerin, Heirat, Trennung oder Scheidung,

aber auch Schwangerschaft und Geburt, das Familienleben und später das Selbstandigwerden der Kinder hatten nach den Angaben der Befragten am ehesten Einfluss auf ihre berufliche Tätigkeit. Zu diesem Themenkreis lagen ergänzende Informationen aus der schriftlichen Befragung vor, wie zum Beispiel der Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes.

Eigene *Krankheit oder Unfall* sowie Krankheit und Tod nahe stehender Personen bilden weitere Ereignisse, die berufsbiographisch in irgendeiner Weise bedeutsam waren. Auch die *Erwerbstätigkeit oder eine andere Tätigkeit des Partners* konnten einflussreich sein für die eigene Berufskarriere. Weitere Ereignisse oder Konstellationen, die erwähnt wurden, waren die Wohnsituation, der Erwerb von Eigentum, Freizeitaktivitäten, Urlaub, Auseinandersetzung mit sich selbst, das eigene Befinden sowie private soziale Beziehungen.

In den folgenden Ausführungen wird der Einfluss der beiden am häufigsten genannten Ereignisse näher beschrieben: Schwangerschaft und Geburt des ersten Kindes (s. Kap. 7.8.1) sowie die Erwerbstätigkeit oder eine andere Tätigkeit des Partners bzw. der Partnerin (s. Kap. 7.8.2). Eigene Kinder haben nicht nur Einfluss auf berufliche Entscheidungen, sie ermöglichen auch eine andere Sichtweise auf den Beruf und das Leben überhaupt. Auch dieses Thema wird im Folgenden erläutert (s. Kap. 7.8.3). Wir schliessen mit einer kurzen Zusammenfassung (s. Kap. 7.8.4).

### 7.8.1 Schwangerschaft und Geburt des ersten Kindes

Gefragt nach eigenen Kindern, gaben in der schriftlichen Befragung 1238 Probanden an, mindestens ein eigenes Kind zu haben. Davon konnte in 1234 Fällen das Alter bei der Geburt des ersten Kindes berechnet werden. Das Altersspektrum reicht bei den Frauen von 19 bis 42, bei den Männern von 19 bis 47 Jahren. Frauen und Männer unterscheiden sich im Alter bei der ersten Geburt nur unwesentlich.

Die erstgebärenden Mütter ( $n = 818$ ,  $M = 28.56$ ,  $SD = 4.00$ ) sind ein wenig jünger als die frischgebackenen Väter ( $n = 416$ ,  $M = 29.26$ ,  $SD = 4.51$ ). Über 80 Prozent der Erstgeborenen kommen zur Welt, wenn ihre Eltern zwischen 23 und 33 Jahre alt sind (s. Abb. 7-11). Das durchschnittliche Alter bei der Geburt des ersten Kindes hat sich von der Kohorte 1 bis zur Kohorte 3 um ein gutes Jahr erhöht. Bei der Kohorte 4 liegt der durchschnittliche Wert zwar tiefer ( $M = 27.76$ ), jedoch sind die Probanden in dieser Altersgruppe zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt erst gut 31 Jahre alt, so dass der Reproduktionszyklus noch nicht abgeschlossen und mit weiteren Geburten zu rechnen ist. Tatsächlich sind in Kohorte 4 erst 135 Personen bereits Eltern.



Abbildung 7-11: Alter bei der Geburt des ersten Kindes nach Geschlecht

23 Männer und 30 Frauen beschrieben im Rahmen der mündlichen Befragung, wie sich Schwangerschaft und Geburt auf den Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit ausgewirkt haben. Für die meisten Frauen ( $n = 19$ ) bedeutete die Geburt eines Kindes einen *Unterbruch ihrer Erwerbstätigkeit*, entweder in Form eines Mutterschaftsurlaubes oder – häufiger – einer längeren Familienpause (s. Kap. 7.4). Zwei Frauen berichteten, die Geburt habe ihre Einstellung zum Beruf beeinflusst – die Schule verlor an Bedeutung und stand weniger im Mittelpunkt des Lebens als zuvor. Fünf Frauen reduzierten wegen der Geburt das Pensum ihrer Erwerbsarbeit. Bei zwei Frauen kümmerten sich die Ehemänner um Nachwuchs und Haushalt, während sie weiterhin als Primarlehrerinnen für die finanzielle Versorgung der Familie verantwortlich waren.

Auch für die Männer war der Familienzuwachs biographisch bedeutsam. Die meisten berichten von einem Einfluss auf die *Arbeitsqualität* und das *Befinden im Beruf*. Auch die Arbeitsorganisation veränderte sich durch die Geburt eines Kindes, wie das folgende Beispiel eines berufstreuen Primarlehrers zeigt:

Ja, direkte Auswirkung, das ist schwierig. Also ich denke die Geburt unserer Kinder, das hatte immer Einfluss, das hieß für mich meistens, noch länger in die Nacht hinein arbeiten, weil ich mit der Kindererziehung auch gewisse Verantwortung übernehmen wollte und relativ viel auch mit meinen Kindern machte, mit unseren Kindern. Das hatte auf eine Art auch einen Einfluss, ich war dann vielleicht auch immer müde oder vielleicht

nicht mehr gleich empfänglich für Probleme, die die eigene Familie hatte und auch vielleicht [für Ansprüche, die] die Schule an mich hatte (ID 1764, 872-879; 1983 patentiert).

Nur ein Proband nahm nach der Geburt einen Vaterschaftsurlaub. Während die Gründung einer Familie bei vielen Frauen zum Unterbruch der Primarlehrertätigkeit führte, sahen sich die Männer veranlasst, die finanzielle Versorgung der Familie sicherzustellen. Ein Proband war vor der Geburt des ersten Kindes arbeitslos und geriet nun beinahe in Panik, wie er sagte. Er unternahm – erfolgreich – alles, um eine Stelle zu finden, «um seinem Sohn ein Zuhause bieten zu können» (ID 1261). Für einen Befragten bedeutete die Gründung einer Familie den Verzicht auf ein begonnenes Studium – das Geldverdienen stand nun im Vordergrund und so ging er zurück in den Primarlehrerberuf.

### 7.8.2 Erwerbs- oder andere Tätigkeit des Partners

Die Probanden wurden im Interview gefragt, ob eine Tätigkeit eines Partners bzw. einer Partnerin jemals eine berufliche Entscheidung beeinflusst hatte, die sie getroffen hatten. Die Frage wurde zumeist in einem erweiterten Sinn beantwortet, da der Beruf oder andere Tätigkeiten des Partners nicht nur Einfluss auf berufliche Entscheidungen nehmen, sondern auch die Arbeitsqualität und das Befinden im Beruf tangieren können. 23 Männer und 30 Frauen erzählten, von welcher Art diese Auswirkungen waren.

Die Art des Einflusses lässt sich nach verschiedenen Kategorien differenzieren. Da sind zum einen direkte Einflüsse auf *Arbeitsort*, *Arbeitspensum* und *Arbeitstätigkeit*. Der Ehemann einer Befragten stieg aus dem Lehrerberuf aus und fand eine Stelle in einem Heim in einem anderen Kanton, was einen Umzug nach sich zog. Später entschloss sich das Paar, gemeinsam die Wohnheimleitung zu übernehmen (ID 2357). Der Beruf des Partners bzw. der Partnerin entscheidet oftmals über die *Rollenteilung*. Ist die Tätigkeit finanziell ungefähr ebenbürtig entschädigt und handelt es sich um einen Job, bei dem Teilzeitarbeit möglich ist, so ist ein anderes als das klassische Rollenmodell realisierbar, wie das folgende Beispiel eines Aussteigers zeigt:

Für uns war klar – damals war der Jüngste vier –, dass jemand vor allem zu Hause ist. Also gab es nicht nur ein Reduzieren, es gab eigentlich einen Wechsel. In den drei Jahren vorher arbeitete sie [die Ehefrau] einen halben Morgen oder einen Morgen mit jemandem, der mit ihr die Ausbildung machte. Sie gab Behinderten Schule und kam eigentlich so zum ersten Mal in den Beruf hinein, den sie als zweites [als Zweitberuf] lernte. Dann gab es den Wechsel, und ich behielt das Minipensum. Eigentlich aus dem Grund, den kleinen Zeh drin zu lassen, damit nicht alles zugeht. Sie hatte danach hundert Prozent.

Vorher war es umgekehrt. Das war wirklich ein Wechsel (ID 3137, 1186-1195; 1974 patentiert).

Es gibt auch den klassischen Fall, bei dem sich der Ehemann seiner beruflichen Karriere widmet und die Ehefrau zuhause die Familie und den Haushalt versorgt. Mit zunehmender Selbständigkeit der Kinder werden dann auch für die Frau – im Sinne des Dreiphasenmodells (vgl. Myrdal & Klein 1962) – ausserhäusliche Tätigkeiten wieder möglich.

Gleich *zwei* wichtige Konsequenzen hatte der Bauernberuf des Mannes für eine Probandin mit Patentierungsjahrgang 1984. Einerseits veranlasste sie dieser, eine Ausbildung zur Bäuerin zu absolvieren, weil sie «das Gefühl hatte, dass ich das wahrscheinlich noch machen sollte, wenn ich einen Bauern heirate» (163-164). Als Kinder da waren, konnte sie andererseits trotzdem weiter teilzeitlich unterrichten, da ihr Mann aufgrund seines Berufes während ihrer Abwesenheit für die Kinder präsent war (ID 2487).

Eine andere Art von Einfluss betrifft die *Arbeitsqualität* und das *Befinden im Beruf*. Die einen finden es schön, wenn der Partner bzw. die Partnerin denselben oder einen verwandten Beruf ausübt, da dies einen gedanklichen Austausch auf gleicher Ebene ermöglicht. Die anderen ziehen es vor, wenn er oder sie in einem komplett anderen Bereich tätig ist, da sich auf diese Weise alternative Sichtweisen ergeben und eine Auseinandersetzung auch einmal kontradiktorisch verlaufen kann.

### 7.8.3 Einfluss eigener Kinder auf die berufliche Tätigkeit

Der Einfluss von eigenen Kindern beschränkt sich selbstverständlich nicht auf die Geburt. Aus den Erfahrungen mit den eigenen Kindern, ihrem Umgang mit normativen und nicht-normativen Lebensereignissen wie Schuleintritt, Berufswahl, Krankheit, Freundschaften, ihrer Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, ihrer Forderung durch die Schule etc. kann eine *neue Sicht auf die eigene Arbeit und die Schule als Institution* herauswachsen. Auch die eigenen Schüler und deren Eltern werden anders wahrgenommen. Bei 48 Probanden wurden in den Interviews Aussagen codiert, die auf solche Erfahrungen hinweisen. Ein Proband (ID 1011) berichtete, wie er den Elternabend als Vater nicht mehr vorne stehend, sondern am Schülertisch sitzend erlebte. Dies war nicht unproblematisch für ihn, da ihm plötzlich die Doppelrolle bewusst wurde, die er als Vater spielte, dessen Tochter im selben Schulhaus zur Schule geht, an dem er auch als Lehrer unterrichtet. Eine Auseinandersetzung mit einer Kollegin bezüglich seiner Tochter konnten mit Hilfe der Schulleitung beigelegt werden. In einen anderen Fall verfolgte eine Probandin die Schulkarriere ihrer beiden Kinder und zog daraus Schlüsse für den eigenen Unterricht. Sie setzte im Ma-

thematikunterricht andere Prioritäten, da sie nun besser wusste, was man vernachlässigen konnte und welchen Stoff die Schüler in den oberen Klassen beherrschen mussten.

Selber Eltern zu sein, verändert auch die Haltung gegenüber den Eltern der eigenen Schüler, wie ein Proband erzählte:

Also ich hatte jeweils das Gefühl: das Kind ist nun so und so, wegen dem und dem und dem, und wenn die Eltern würden, dann wäre das so und so und so. Und dann habe ich eben bereits ab 1995 immer wieder die Erfahrung machen dürfen, dass Kinder eben Kinder sind, und die Eltern können noch lange so und so und so. Und es geht dann trotzdem anders. Das ist für mich auch noch eine ganz wichtige Erfahrung gewesen, die für mich prägend gewesen ist. Dass ich noch eine andere Rolle oder eine andere Seite der Schule gesehen habe, und die Schule nicht nur als Lehrer gesehen habe, sondern plötzlich auch noch als Vater. Auch kritisch (ID 1858, 798-806; männlich, 1985 patentiert, Typus A).

#### 7.8.4 Zusammenfassung

Befragt nach ausserberuflichen Einflüssen auf ihre Berufskarriere, nannten die Probanden unserer Studie in erster Linie Ereignisse aus dem familiären Leben. Die Geburt des ersten Kindes – die Eltern sind dabei durchschnittlich rd. 29 Jahre alt – wirkt sich vor allem auf das Berufsleben der *Frauen* aus. Sie verlassen oder unterbrechen in der Regel ihre Erwerbstätigkeit. Seltener führt die Mutterschaft lediglich zu einer Reduktion des Arbeitspensums. Bei den Männern hat die Geburt eines Kindes eher zur Folge, dass sie sich einem stärkeren wirtschaftlichen Druck ausgesetzt fühlen. Zusammen bewirken die beiden Tendenzen eine Traditionalisierung der Familienstrukturen, ein Phänomen, das aus Studien zum Familienzyklus gut bekannt ist (vgl. z. B. Herzog et al. 1997).

Die Erwerbstätigkeit des Partners bzw. der Partnerin hat auf verschiedenen Ebenen auch Einfluss auf die eigene berufliche Arbeit. Art, Ort und Umfang der eigenen Tätigkeit hängen mit derjenigen des Partners bzw. der Partnerin zusammen und sind verknüpft mit der familiären Rollenteilung. Zudem wird ein Zusammenhang mit dem Befinden im eigenen Beruf beschrieben, sei es, weil man aufgrund der Beschäftigung in gleichen oder ähnlichen Berufsfeldern Erfahrungen teilen kann, sei es, weil man sich aufgrund der Beschäftigung in ganz anderen Berufen gegenseitig ergänzen kann.

Schliesslich nimmt auch die Entwicklung und Schulkarriere der eigenen Kinder Einfluss auf die berufliche Tätigkeit. Der Perspektivenwechsel vom Lehrer zum Vater oder zur Mutter schulpflichtiger Kinder wird als Bereicherung, aber auch als Herausforderung beschrieben. Die neue Sichtweise verändert insbesondere die

Wahrnehmung der eigenen Schüler, den Umgang mit deren Eltern und die Haltung gegenüber der Schule als Institution.



## 8 Bilanz und Perspektiven

Um die Darstellung der Ergebnisse unserer Studie abzurunden, betrachten wir im vorliegenden Kapitel die Situation, in welcher sich die Probanden zum Zeitpunkt der Untersuchung hinsichtlich Erwerbstätigkeit und privater Lebensumstände befunden haben. Die Rekonstruktion der Karriereverläufe im vorausgehenden Kapitel hat eine Vielfalt an unterschiedlichen biographischen Wegen ergeben, die alle zum Zeitpunkt der Datenerhebung zu einem momentanen Abschluss gekommen sind. Je nach Patentierungskohorte hat dieser Abschluss einen eher vorläufigen oder eher endgültigen Charakter. Während die Probanden der Kohorte 1 (Patentierungsjahre 1963-1965) kurz vor der Pensionierung stehen und ein konsolidiertes Résumé ihres beruflichen und privaten Lebens ziehen können, sind die Probanden der Kohorte 4 (Patentierungsjahre 1993-1995) erst seit wenigen Jahren beruflich aktiv oder befinden sich noch immer in einer Ausbildung, weshalb ihnen ein gutes Stück beruflichen Weges noch bevorsteht. Es interessiert uns daher im Folgenden nicht nur die berufliche und private Situation unserer Probanden, wie sie sich zum Zeitpunkt unserer Untersuchung dargestellt hat, sondern auch das bilanzierende Urteil, das sie im Rückblick auf den bisherigen Verlauf ihres Berufslebens abgegeben haben. Wie zufrieden sind die (ehemaligen) Lehrpersonen mit ihrer beruflichen Karriere? Welche Lebensziele haben sie erreicht? Was würden sie anders machen, wenn sie noch einmal von vorne anfangen könnten?

Obwohl mit der Destandardisierung beruflicher Karrieremuster das Konzept des «biographischen Akteurs» an Plausibilität gewinnt (vgl. Heinz 2000), kann eine berufliche oder private Karriere nicht wie ein Projekt geplant und verwirklicht werden. Die Rede vom Individuum «als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf» (Beck 1986, p. 217) geht auch in der «postmodernen» Gesellschaft zu weit. Denn auch für uns Zeitgenossen gilt, dass die unberechenbaren Ereignisse, Widerfahrnisse und Risiken, die ein menschliches Leben tangieren, zu gross sind, als dass ein «Lebensplan» über mehr als ein paar Jahre Gültigkeit haben könnte. Menschen sind nicht nur das Ergebnis ihrer Pläne, sondern auch der Zufälle, denen sie ausgesetzt sind. Das gilt selbst für die Probanden unserer ältesten Kohorte. Auch *ihre* Zukunft ist noch offen, so dass auch *sie* nicht einfach ihr Leben bilanzieren können, sondern Perspektiven haben, die Wünsche und Hoffnungen zum Ausdruck bringen, deren Erhärtung auf sich warten lässt. Unser letztes Thema in diesem Kapitel betrifft daher den Blick in die Zukunft. Gibt es absehbare berufliche Veränderungen? Welche beruflichen Perspektiven haben die Probanden unserer Untersuchung? Was erhoffen sie sich für die nächsten Jahre?

Wir beginnen mit der Darstellung der aktuellen Lebenssituation unserer Probanden (s. Kap. 8.1), befassen uns dann mit der Bilanzierung ihres bisherigen beruflichen Werdeganges (s. Kap. 8.2) und erörtern abschliessend ihre beruflichen Perspektiven, so weit sie uns offenbart wurden (s. Kap. 8.3). Die Schilderung der aktuellen Lebenssituation stützt sich in erster Linie auf Daten der Fragebogenerhebung. Für den bilanzierenden Rückblick und die beruflichen Perspektiven liegen Daten sowohl aus der schriftlichen wie aus der mündlichen Erhebung vor.

## 8.1 Aktuelle Lebenssituation

In den folgenden Abschnitten wird die Lebenssituation der Probanden dargestellt, wie sie uns zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung geschildert wurde. Unter der aktuellen Lebenssituation werden einerseits berufliche Aspekte zusammengefasst. Darunter fallen das Berufsfeld und der Arbeitsort, der Umfang der Erwerbstätigkeit sowie das Bruttojahreseinkommen. Andererseits wird die private Situation beschrieben, namentlich der Zivilstand, die Anzahl Kinder und die Haushaltgrösse.

### 8.1.1 Berufsfeld

Gefragt wurde, welchen Beruf die ehemaligen Seminaristen zum Zeitpunkt der Befragung ausüben. Bei der Auswertung dieser Frage zeigte sich eine grosse Vielfalt: vom Gesamtschullehrer bis zur Informatikerin, vom Universitätsprofessor bis zur Schulpsychologin, vom Bauer bis zur Unterstufenlehrkraft – die Bandbreite der aktuell ausgeübten Erwerbstätigkeiten ist enorm.

Wie im Kapitel 5.3.4 beschrieben, wurden die von den Probanden genannten beruflichen Tätigkeiten auf der Grundlage der Berufsnomenklatur des Bundesamts für Statistik (BfS 2003) klassifiziert. Ausgehend von der Patentierung zur Primarlehrperson als gemeinsamer Erfahrung aller Befragten wurde in einem ersten Schritt der Primarlehrerberuf von allen übrigen Berufsfeldern unterschieden. Als Primarlehrkräfte wurden Personen mit einer Lehrertätigkeit an Regelklassen der Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr) und an Schulen mit Grundansprüchen der Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr) bezeichnet. Dabei reichte es, zu irgendeinem Beschäftigungsgrad im Primarlehrerberuf tätig zu sein, um als Primarlehrperson gezählt zu werden. Die übrigen Berufsbezeichnungen wurden nach der Hauptbeschäftigung ausgewählt, also nach derjenigen Erwerbstätigkeit, welche mit dem höchsten Beschäftigungsgrad ausgeübt wurde.

Ein erster Blick auf die Daten über alle Befragten hinweg zeigt, dass knapp 40 Prozent der Probanden aktuell als Primarlehrperson arbeiten. Knapp drei Viertel

davon tun dies mit einem Beschäftigungsgrad von 50 Prozent oder mehr. Gut 11 Prozent der Probanden sind zum Zeitpunkt der Befragung nicht erwerbstätig. Als Gründe werden in erster Linie Haus- und Familienarbeit genannt, seltener Aus- und Weiterbildung, frühzeitige Pensionierung oder Erwerbsunfähigkeit infolge Krankheit oder Unfall. Rd. 49 Prozent der Probanden gehen einer Erwerbstätigkeit ausserhalb des Primarlehrerberufs nach.

Dieses Bild vermag auf den ersten Blick zu überraschen. Bei einer genaueren Betrachtung der Tätigkeiten ausserhalb des Primarlehrerberufs zeigt sich jedoch, dass in zahlreichen Fällen eine nicht geringe Nähe zum Primarlehrerberuf vorliegt. Wir haben deshalb ein Modell entwickelt, das die Berufsfelder stärker differenziert (s. Abb. 8-1)<sup>50</sup>. Als im *Primarlehrerberuf* stehend werden wie bisher Berufstätige bezeichnet, welche gemäss ihrem Patent als Primarlehrperson arbeiteten. Das angrenzende Berufsfeld bildet die *Volksschule*. In diese Kategorie fallen Personen, die ausserhalb der Primarschule im Volksschulbereich arbeiten (z. B. als Sonderschul- oder Sekundarlehrer). Als weiteres schulisches Berufsfeld wird der Bereich *Unterricht und Bildung* unterschieden. Er umfasst alle übrigen Bildungsberufe ausserhalb der Primar- bzw. Volksschule. Schliesslich umfasst die Kategorie *Ausserschulische Berufe* alle Berufsfelder ausserhalb des Schul- und Bildungsbereichs.

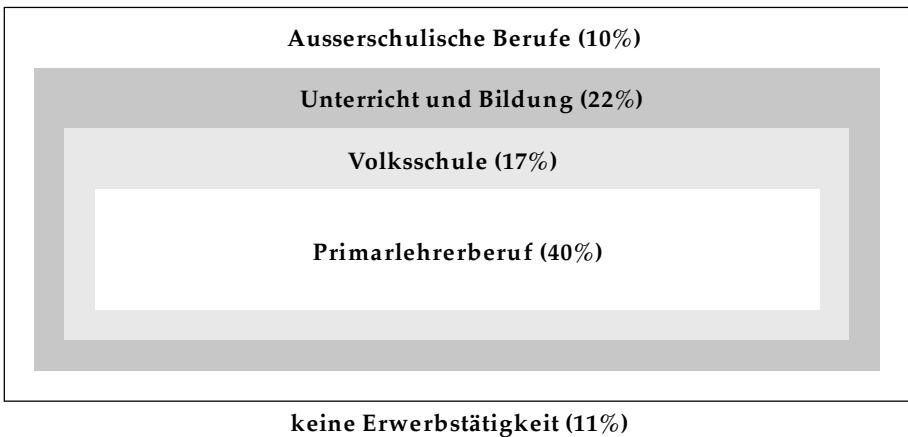


Abbildung 8-1: Aktuelle Erwerbstätigkeit nach Berufsfeldern

<sup>50</sup> Eine detaillierte Beschreibung der Berufsfelder findet sich im Kapitel 5.3.4.

Mit diesem differenzierten Modell kann der Beobachtung Rechnung getragen werden, dass zwar zahlreiche ehemalige Seminaristen den angestammten Primarlehrerberuf zur Zeit der Befragung nicht ausgeübt haben, der Volksschule oder zumindest dem Berufsfeld Unterricht und Bildung jedoch treu geblieben sind. Bei Betrachtung der Daten (s. Tab. 8-1) wird dieser Eindruck bestätigt. Die globale Zuteilung von knapp der Hälfte aller Befragten zu «anderen Berufen» weicht einem differenzierten Bild: 17 Prozent unserer Probanden arbeiten im Bereich der Volksschule, weitere 22 Prozent sind dem Bereich Unterricht und Bildung treu geblieben, und lediglich rd. 10 Prozent haben das Berufsfeld Schule und Bildung verlassen.

Tabelle 8-1: Berufsfelder nach Geschlecht und Kohorte

Berufsfeld	Total	Geschlecht <sup>a</sup>		Kohorten <sup>b</sup>			
		w	m	K1	K2	K3	K4
Primarlehrerberuf	742 39.6%	517 40.7%	225 37.3%	92 25.8%	253 45.5%	200 40.6%	197 42.1%
Volksschule	319 17.0%	216 17.0%	103 17.1%	99 27.8%	106 19.1%	67 13.6%	47 10.0%
Unterricht und Bildung	412 22.0%	244 19.2%	168 27.8%	81 22.8%	108 19.4%	119 24.1%	104 22.2%
Ausserschulische Berufe	188 10.1%	102 8.0%	86 14.2%	16 4.5%	53 9.5%	57 11.6%	62 13.2%
Keine Erwerbstätigkeit	212 11.3%	190 15.0%	22 3.6%	68 19.1%	36 6.5%	50 10.1%	58 12.4%
<b>Gesamt</b>	<b>1873</b>	<b>1269</b>	<b>604</b>	<b>356</b>	<b>556</b>	<b>493</b>	<b>468</b>

<sup>a</sup>  $\chi^2(4, 1873) = 77.06, p \leq .001$

<sup>b</sup>  $\chi^2(12, 1873) = 116.67, p \leq .001$

Im Berufsfeld «Unterricht und Bildung» und bei den ausserschulischen Berufen sind überdurchschnittlich viele Männer anzutreffen, während Frauen vergleichsweise häufiger als Männer nicht erwerbstätig sind. Die älteste Personengruppe (Kohorte 1) ist im Berufsfeld «Primarlehrerberuf» und bei den ausserschulischen Berufen untervertreten, im Berufsfeld «Volksschule» und bei den Probanden ohne Erwerbstätigkeit im Vergleich zu den anderen Kohorten übervertreten. Die Personen der Kohorte 2 sind im Primarlehrerberuf besonders zahlreich, während vergleichsweise wenige von ihnen nicht erwerbstätig sind. Die Kohorten 3 und 4 arbeiten seltener im Berufs-

feld «Volksschule», die Kohorte 4 zudem häufiger als andere Kohorten in ausser-schulischen Berufen.

Zum *Arbeitsort* liegen von 1614 der 1661 zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung erwerbstätigen Probanden Angaben vor. 318 Personen (20%) arbeiten in der Stadt Bern, 1004 (62%) im übrigen Berner Kantonsgebiet, 278 Personen (17%) in einem anderen Kanton, und 14 (1%) der schriftlich Befragten arbeiten im Ausland.<sup>51</sup>

Analysiert man die Angaben zum Arbeitsort nach dem Karrieretyp, zeigen sich Unterschiede zwischen der Stadt Bern und den ländlichen Regionen. In der Stadt Bern finden sich überdurchschnittlich viele Personen der Typen Ausstieg und Nicht-Einstieg, während die Typen Verbleib, Wiedereinstieg und Reduktion verhältnismässig untervertreten sind. In den Regionen Emmental-Oberaargau, Biel-Seeland und Berner Oberland ist der Typus Verbleib überdurchschnittlich häufig vertreten, während die Typen Ausstieg und Nicht-Einstieg vergleichsweise selten anzutreffen sind ( $\text{Chi}^2 [28, 1618] = 288.62, p \leq .001$ ). Wird der Arbeitsort auf die Verteilung nach dem Geschlecht hin betrachtet, finden sich verhältnismässig viele Männer in der Stadt Bern, während Frauen in den Kantonen ausserhalb von Bern stärker vertreten sind ( $\text{Chi}^2 [7, 1618] = 16.31, p \leq .05$ ). In den übrigen Regionen lassen sich keine nennenswerten Geschlechtereffekte ausmachen. Bezüglich der Kohorten bestehen keine nennenswerten Unterschiede.

### 8.1.2 Umfang der Erwerbstätigkeit

Thema der folgenden Abschnitte sind der Beschäftigungsgrad unserer Probanden zum Erhebungszeitpunkt sowie Gründe für eine allfällige Teilzeitarbeit oder Erwerbslosigkeit.

#### 8.1.2.1 Beschäftigungsgrad

Ein Drittel der befragten Personen ist zu einem Beschäftigungsgrad von 100 Prozent erwerbstätig ( $n = 651$ ).<sup>52</sup> Weitere 233 Probanden nennen einen Beschäftigungsgrad zwischen 80 und 99 Prozent. Bei 665 Probanden liegt der Umfang der Erwerbstätigkeit zwischen 20 und 79 Prozent. 92 Personen sind zu weniger als 20 Prozent erwerbstätig.

Über 85 Prozent der befragten Männer, aber nur knapp 37 Prozent der Frauen nennen einen Beschäftigungsgrad von 80 Prozent oder mehr. Die Zahl der Männer

---

<sup>51</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Fragebogen ausschliesslich an Adressen in der Schweiz versandt wurde (s. Kap. 5.2).

<sup>52</sup> Teilweise werden sogar grössere Pensen genannt.

nimmt mit abnehmendem Beschäftigungsgrad rapide ab. Die Frauen sind insbesondere bei den Pensen bis 80 Prozent vergleichsweise häufig vertreten ( $\chi^2 [11, 1641] = 492.72, p \leq .001$ ; s. Abb. 8-2). Wird der Beschäftigungsgrad nach Patentierungskohorte analysiert, finden sich keine nennenswerten Unterschiede.

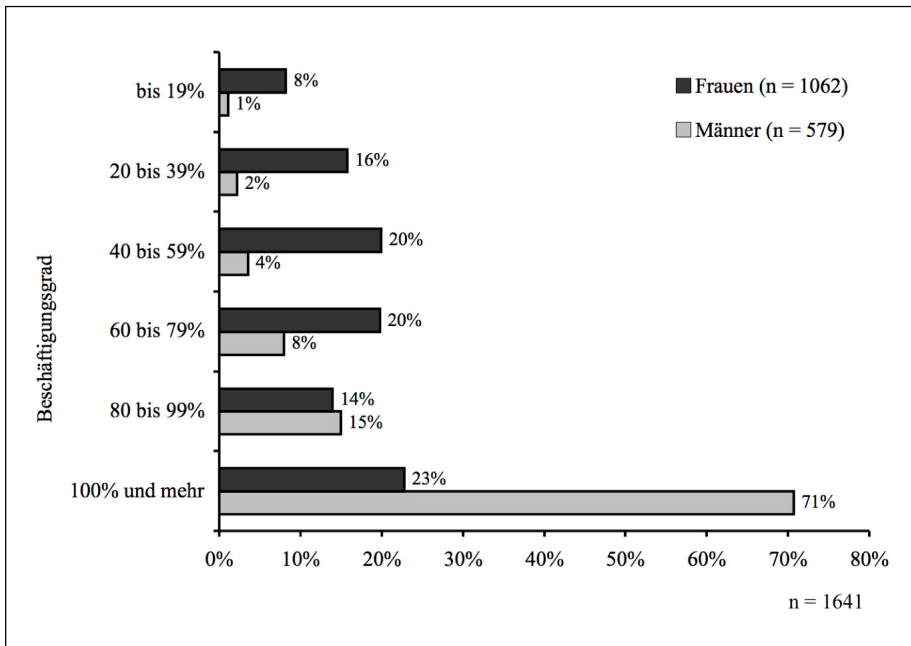


Abbildung 8-2: Beschäftigungsgrad nach Geschlecht

### 8.1.2.2 Teilzeitarbeit

Von den Probanden, die zu weniger als 80 Prozent einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sind fast 90 Prozent Frauen. Begründet wird der reduzierte Beschäftigungsgrad von Frauen *und* Männern zumeist mit *Haushalt- und Familienarbeit* ( $n = 600$ ), wobei dies überdurchschnittlich häufig bei Frauen ( $\chi^2 [1, 689] = 49.97, p \leq .001$ ) und bei Personen aus der Kohorte 2 der Fall ist ( $\chi^2 [3, 689] = 91.82, p \leq .001$ ). Der zweithäufigste Grund für eine Teilzeitbeschäftigung bildet das Bedürfnis, *mehr Zeit für persönliche Interessen* zu haben ( $n = 415$ ). 140 Personen – Mehrfachnennungen waren möglich – begründen ihre Teilzeitarbeit mit einer Aus- oder Weiterbildung, wobei in dieser Gruppe die Probanden der jüngsten Kohorte überwiegen.

### 8.1.2.3 Erwerbslosigkeit

Bei den gut 11 Prozent Befragten, die zurzeit keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (s. Abb. 8-1), ist der häufigste Grund die *Haushalt- und Familienarbeit*. Weitaus am meisten trifft dieser Grund für Frauen zu ( $n = 112$ ; Männer:  $n = 3$ ;  $\text{Chi}^2 [1, 197] = 16.88$ ,  $p \leq .001$ ). Die Kohorte 3 ist bei dieser Begründung vergleichsweise untervertreten, die Kohorte 2 übervertreten ( $\text{Chi}^2 [3, 197] = 12.08$ ,  $p \leq .01$ ). Als weiterer Grund für Erwerbslosigkeit wird der Besuch einer *Aus- oder Weiterbildung* genannt ( $n = 39$ ). Diese Antwort wurde überdurchschnittlich oft von Vertretern der jüngsten Kohorte gegeben ( $n = 21$ ), während nur zwei Personen der ältesten Kohorte diese Antwort wählten ( $\text{Chi}^2 [3, 180] = 33.47$ ,  $p \leq .001$ ). Rentnerstatus infolge vorzeitiger Pensionierung oder aufgrund von Invalidität ( $n = 26$ ) sowie Erwerbslosigkeit nach Krankheit oder Unfall ( $n = 23$ ) sind weitere Gründe, die genannt wurden. 17 Personen (davon 15 Frauen) gaben an, *arbeitslos* zu sein. Zwischen den Karrieretypen gibt es hinsichtlich der Begründung für eine allfällige Erwerbslosigkeit keine nennenswerten Unterschiede.

Typischerweise sind es Frauen – insbesondere aus der zweitältesten Kohorte –, die zu Gunsten von Haus- und Familienarbeit auf eine Erwerbstätigkeit verzichten. Die Geschlechterdifferenz ist bei der jüngsten Kohorte kleiner, genannt wird hier eher eine Aus- oder Weiterbildung als Grund für Erwerbslosigkeit. Ob sich dabei eine Egalisierung des Geschlechterverhältnisses in Bezug auf Haushalt- und Familienarbeit abzeichnet ist jedoch fraglich, ist doch die Zahl der Kinder in dieser Kohorte noch vergleichsweise gering und die Phase der Familiengründung oft noch gar nicht erreicht (s. Kap. 8.1.5). Angesichts der weit gehenden Repräsentativität der Stichprobe (s. Kap. 5.3.1) überraschen die wenigen aus gesundheitlichen Gründen erwerbslosen Personen oder Frührentner.

### 8.1.3 Bruttojahreseinkommen

In der schriftlichen Befragung wurde das aktuell gültige individuelle Bruttojahreseinkommen erhoben. Dabei gab ein Fünftel der Probanden an, weniger als 25'000 Franken zu verdienen ( $n = 379$ ). In dieser Kategorie finden sich überdurchschnittlich viele Personen der Karrieretypen Reduktion und Ausstieg. Je ein weiteres Fünftel der Befragten teilt sich in die beiden nächsten Einkommensklassen (25'000 bis 50'000 Franken,  $n = 360$ , und 50'001 bis 75'000 Franken,  $n = 379$ ). Dabei fällt auf, dass der Typus Reduktion häufiger in der Kategorie 25'000 bis 50'000 Franken zu finden ist ( $n = 82$ ), während die anschliessende Kategorie vor allem von Personen des Typus Wiedereinstieg besetzt wird ( $n = 93$ ). In den nächst höheren Einkommensklassen (75'001 bis 100'000,  $n = 329$ , und 100'001 bis 125'000,  $n = 225$ ) über-

wiegt der Typus Verbleib. Mehr als 125'000 Franken ( $n = 113$ ) verdienen schliesslich fast nur Vertreter des Typus Ausstieg ( $n = 96$ ;  $\text{Chi}^2 [32, 1785] = 551.84$ ,  $p \leq .001$ ).

Betrachtet man die Einkommen getrennt nach dem *Geschlecht*, zeigt sich ein klarer Graben zwischen Männern und Frauen. Frauen herrschen in den Einkommensklassen bis 75'000 Franken deutlich vor, während die Männer die Einkommensklassen über 75'000 Franken klar dominieren ( $\text{Chi}^2 [8, 1785] = 643.29$ ,  $p \leq .001$ ; s. Abb. 8-3).

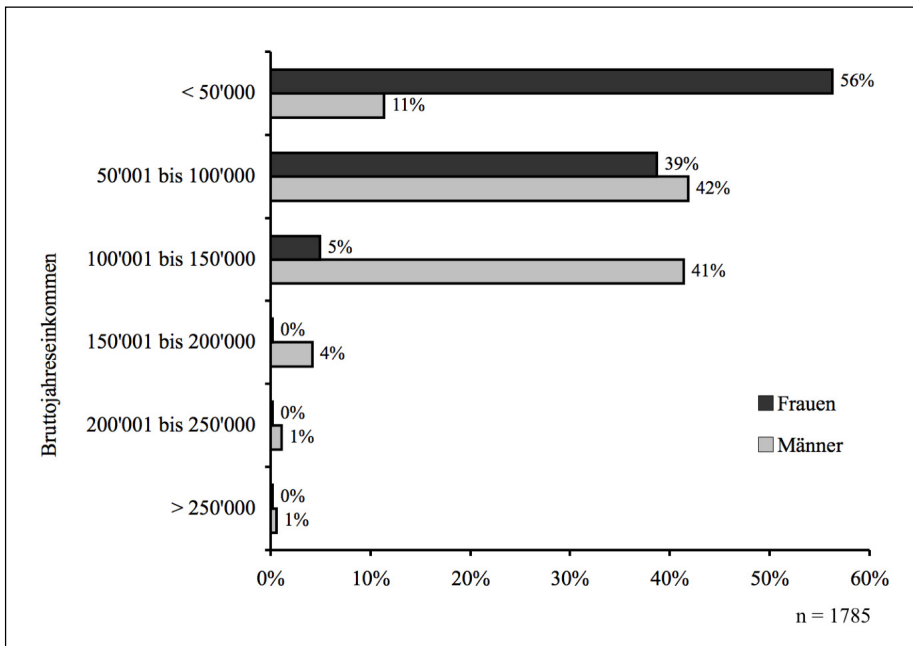


Abbildung 8-3: Bruttojahreseinkommen nach Geschlecht

Nun ist diese Ungleichheit teilweise damit zu erklären, dass Frauen weitaus häufiger teilzeitig erwerbstätig sind, während Männer öfter in vollen Pensen anzutreffen sind. Um diese Differenz beim Vergleich der Einkommen zu berücksichtigen, wurden die individuellen Jahreseinkommen derjenigen Frauen und Männer verglichen, welche einen Beschäftigungsgrad von *mindestens 100 Prozent* angegeben haben. Wie Abbildung 8-4 zeigt, bleibt der Geschlechtereffekt weit gehend erhalten. Auch bei einem Beschäftigungsgrad von 100 Prozent sind die Frauen überdurchschnittlich



häufig in den Einkommensklassen bis 75'000 Franken zu finden. Die Männer hingegen verdienen bei voller Erwerbstätigkeit (n = 400) häufiger als die Frauen zwischen 100'000 und 200'000 Franken ( $\chi^2 [8, 632] = 143.71, p \leq .001$ ). Keine schlüssige Antwort auf die Frage nach den Gründen für diesen Unterschied liefert der Blick auf die Berufsfelder: Über *alle* Erwerbstätigen der Stichprobe hinweg arbeiten Männer im Vergleich zu Frauen überdurchschnittlich oft im Berufsfeld Unterricht und Bildung, in dem das Lohnniveau deutlich höher ist als im Primarlehrerberuf.

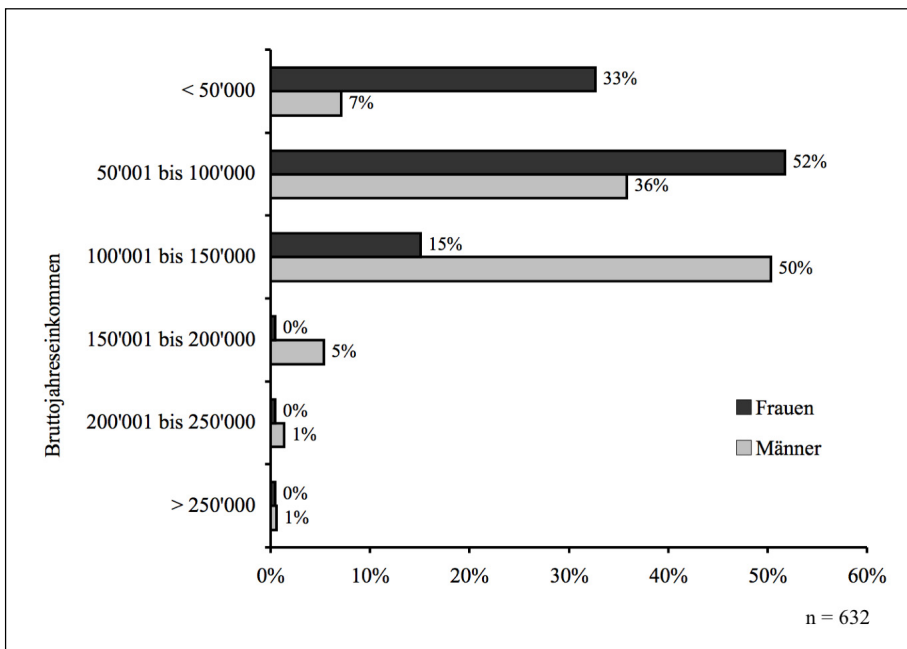


Abbildung 8-4: Brutt jahreseinkommen von Personen mit Vollzeitbeschäftigung nach Geschlecht

Frauen wie auch Männer mit einer *vollzeitigen* Erwerbstätigkeit sind jedoch in ähnlichen Anteilen in den verschiedenen Berufsfeldern vertreten. Eine mögliche Erklärung für die Differenz ist dagegen das Alter: Von den Probanden mit einem Beschäftigungsgrad von mindestens 100 Prozent sind die Männer im Durchschnitt mehr als fünf Jahre älter als die Frauen. Vergleichsweise viele Männer aus der Gruppe der Vollzeitbeschäftigten sind zudem dem Primarlehrerberuf seit ihrer Patentierung treu

geblieben ( $n = 117$ ; Frauen  $n = 44$ ) und haben damit von einem kontinuierlichen Lohnanstieg profitiert.

#### 8.1.4 Zivilstand

Zur Beschreibung der aktuellen Lebenssituation gehört neben der beruflichen Lage auch der private Lebensbereich. Fast zwei Drittel der Befragten sind *verheiratet* ( $n = 1208$ ), knapp ein Viertel ist *ledig* ( $n = 453$ ), und knapp acht Prozent ( $n = 139$ ) sind *geschieden*. Weitere 45 Probanden leben in *Trennung*, und 18 sind *verwitwet*.

Frauen sind tendenziell häufiger ledig oder geschieden als Männer, die ihrerseits überdurchschnittlich häufig verheiratet sind ( $\text{Chi}^2 [4, 1863] = 21.13, p \leq .001$ ). Verhältnismässig viele Ledige sind in der jüngsten Kohorte zu finden, während die Trennungs- und Scheidungsrate bei den beiden älteren Kohorten vergleichsweise am höchsten liegt ( $\text{Chi}^2 [12, 1863] = 403.84, p \leq .001$ ). Zu den Verheirateten zählen überdurchschnittlich viele Personen des Karrieretypus Ausstieg und verhältnismässig wenige des Typus Nicht-Einstieg. Unter den Ledigen finden sich vergleichsweise viele Nicht-Einsteiger. Überdurchschnittlich viele Personen des Typus Wiedereinstieg sind geschieden ( $\text{Chi}^2 [16, 1863] = 127.75, p \leq .001$ ).

#### 8.1.5 Kinder

Ein Drittel ( $n = 627$ ) der befragten Personen hat keine Kinder. Ein Zehntel hatte zum Zeitpunkt der Befragung ein Kind angegeben ( $n = 193$ ). Am häufigsten haben die Befragten zwei oder drei Kinder ( $n = 596$  bzw.  $n = 344$ ). Frauen sind häufiger als Männer kinderlos oder haben lediglich ein Kind ( $\text{Chi}^2 [6, 1865] = 20.16, p \leq .01$ ). Dasselbe gilt für die jüngste Patentierungskohorte. Die älteren Kohorten sind verhältnismässig selten kinderlos und haben zumeist zwei oder drei Kinder. Personen der Kohorte 2 haben überdurchschnittlich häufig vier oder mehr Kinder ( $\text{Chi}^2 [18, 1865] = 503.40, p \leq .001$ ). Betrachtet man die Verteilung nach Karrieretyp, zeigt sich, dass die Typen Verbleib und insbesondere Nicht-Einstieg verhältnismässig häufig keine Kinder haben. Überdurchschnittlich häufig Kinder haben die Karrieretypen Wiedereinstieg und insbesondere Reduktion ( $\text{Chi}^2 [24, 1865] = 106.69, p \leq .001$ ).

#### 8.1.6 Haushaltgrösse

Die Probanden wurden gefragt, mit wie vielen *Erwachsenen* (18jährig und älter) und Kindern sie ihren Haushalt teilen. Betrachtet man die Anzahl der Erwachsenen in

den Haushalten, lebt die Mehrheit der Befragten mit einer weiteren Person zusammen (n = 1145). Dies gilt überdurchschnittlich häufig für die beiden jüngeren Patentierungskohorten ( $\text{Chi}^2 [12, 1837] = 355.54, p \leq .001$ ) und für Männer ( $\text{Chi}^2 [4, 1837] = 11.35, p \leq .05$ ). In 307 Fällen sind die Befragten – überdurchschnittlich häufig vom Karrieretypus Nicht-Einstieg sowie Frauen – die einzige erwachsene Person im Haushalt ( $\text{Chi}^2 [16, 1837] = 57.30, p \leq .001$ ;  $\text{Chi}^2 [4, 1837] = 11.35, p \leq .05$ ). Bei 198 Personen wohnen insgesamt drei, bei 139 Befragten vier Erwachsene im Haushalt. Diese beiden Konstellationen sind besonders häufig in der Kohorte 2 anzutreffen. In 48 Fällen wurde angegeben, dass fünf oder mehr Erwachsene im gleichen Haushalt zusammen leben.

Hinsichtlich der Personen unter 18 Jahren haben 351 Befragte angegeben, den Haushalt mit zwei *Kindern* zu teilen. Vergleichsweise häufig trifft dies auf Personen des Typus Reduktion zu ( $\text{Chi}^2 [16, 1005] = 43.79, p \leq .001$ ). Bei 133 Personen sind es drei, bei 35 gar vier oder mehr Kinder, welche im selben Haushalt wohnen. Bei allen diesen drei Kategorien ist die Kohorte 3 überdurchschnittlich stark vertreten ( $\text{Chi}^2 [12, 1005] = 368.49, p \leq .001$ ). 298 Befragte nennen *ein* Kind als weiteres Haushaltsmitglied, was vergleichsweise oft bei Probanden, welche zwischen 1973 und 1975 patentiert wurden, vorkommt. In 188 Fällen wohnen keine Kinder im Haushalt, was tendenziell häufiger bei Männern ( $\text{Chi}^2 [4, 1005] = 25.78, p \leq .001$ ) sowie bei den Kohorten 1 und 4 der Fall ist. Bei Kohorte 4 wohl deshalb, weil noch keine Kinder da sind, und bei Kohorte 1, weil die Kinder bereits erwachsen sind und nicht mehr bei den Eltern wohnen.

Tabelle 8-2: Haushaltgröße

		absolut	relativ
Gültig	Eine Person	265	14.3
	Zwei Personen	594	32.1
	Drei Personen	277	15.0
	Vier Personen	426	23.0
	Fünf Personen	209	11.3
	Sechs Personen	55	3.0
	Sieben und mehr Personen	25	1.4
	Gesamt	1851	100.0
Fehlend	Ungültige Angaben	2	
	Keine Angaben	20	
	Gesamt	22	

Wird der gesamte Haushalt betrachtet – unter Einbezug von Erwachsenen und Kindern (s. Tab. 8-2) –, zeigt sich, dass rund ein Sechstel der Befragten in Einpersonenhaushalten ( $n = 265$ ) und ein Drittel in Zweipersonenhaushalten ( $n = 594$ ) leben. Männer leben häufiger als Frauen zu zweit in einem Haushalt, Frauen häufiger zu dritt ( $\text{Chi}^2 [6, 1836] = 15.40, p \leq .05$ ). Bei den Haushalten mit vier oder fünf Personen sind die Personen vom Karrieretypus Reduktion übervertreten ( $\text{Chi}^2 [24, 1836] = 121.02, p \leq .001$ ). Dies hängt damit zusammen, dass Haushalt- und Familienarbeit häufiger Grund für die Reduktion der Erwerbstätigkeit ist.

### 8.1.7 Zusammenfassung

Der Blick auf die zum Erhebungszeitpunkt aktuelle berufliche Situation offenbart eine grosse Verbundenheit der ehemaligen Seminaristen mit dem *pädagogischen Berufsfeld*. Nur rund jeder zehnte Proband hat den weiter gefassten Bereich Unterricht und Bildung verlassen, während immerhin 40 Prozent dem Primarlehrerberuf treu geblieben sind. Hinsichtlich des Umfangs der Erwerbstätigkeit und des Einkommens zeigen sich klare Geschlechterunterschiede: Männer arbeiten in der Regel vollzeitlich und zu einem höheren Lohn als Frauen, die ihrerseits oft zu einem reduzierten Pensum oder gar nicht erwerbstätig sind, in der Regel weil sie Haushalt- und Familienarbeit verrichten müssen.

Zwei Drittel der Probanden sind verheiratet und haben Kinder. Frauen sind häufiger ledig oder geschieden als Männer und haben vergleichsweise öfter kein oder lediglich ein Kind.

## 8.2 Bilanz

Nach der Darstellung der aktuellen Lebenssituation unserer Probanden geht es nun darum, wie weit die ehemaligen Seminaristen mit ihrer beruflichen Karriere und ihrer heutigen Berufstätigkeit zufrieden sind. Der Blick zurück auf bis zu 40 Jahre beruflichen Karriereverlauf ermöglicht es den Probanden, umfassend Bilanz über ihre berufsbiographische Entwicklung zu ziehen. Bei der schriftlichen Befragung wurden sie gebeten, sich zu ihrer Berufszufriedenheit zu äussern. In der mündlichen Befragung hatten sie Gelegenheit anzugeben, was sie ändern würden, könnten sie das Rad der Zeit weit genug zurückdrehen. Ausserdem hatten sie anhand einer Liste möglicher Lebensziele jene zu nennen, die ihnen wichtig sind, und anzugeben, wie zufrieden sie mit dem Erreichten sind.

### 8.2.1 Berufszufriedenheit

Die Probanden wurden gebeten, sich zur *allgemeinen Zufriedenheit* mit ihrer aktuellen hauptsächlichen Erwerbstätigkeit zu äussern. Auf einer Skala von 1 («sehr unzufrieden») bis 5 («sehr zufrieden») gibt sich die grosse Mehrheit der 1567 Antwortenden als zufrieden ( $M = 4.08$ ,  $SD = .79$ ). 30 Prozent sind «sehr zufrieden», 52 Prozent «eher zufrieden» mit ihrer aktuellen beruflichen Situation. 14 Prozent äussern sich neutral (Skalenposition 3). Die Rate der «eher» Unzufriedenen liegt bei vier Prozent, jene der «sehr» Unzufriedenen bei unter einem Prozent ( $n = 6$ ).

Tabelle 8-3: Aktuelle Berufszufriedenheit

	Items ( $R^2 = .58$ ; $n = 1411$ )	n	M	SD	$h^2$	F1	F2	F3	F4
<b>F1</b>	<b>Berufliche Attraktivität (<math>\alpha = .74</math>)</b>	1546	2.78	.57					
11	Berufliche Perspektiven	1496	2.69	.84	.67	.77	.28		
14	Öffentliche Anerkennung (Berufsprestige)	1496	2.53	.87	.57	.71	.22		
12	Weiterbildungsmöglichkeiten	1496	3.04	.76	.51	.68	.19	.10	
15	Entlohnung	1496	2.82	.82	.41	.60		.22	
13	Beratungs- und Unterstützungsangebot	1496	2.81	.75	.38	.55		.15	.24
<b>F2</b>	<b>Berufliche Selbstverwirklichung (<math>\alpha = .74</math>)</b>	1554	3.36	.47					
02	Möglichkeit, eigene fachliche Qualifikation bei der Arbeit einsetzen zu können	1527	3.45	.63	.70	.16	.82		
01	Arbeitsinhalte	1527	3.40	.58	.62	.24	.74		
03	Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume	1527	3.51	.63	.51		.66	.20	.19
04	Berufliche Erfolge	1527	3.12	.65	.54	.37	.60		.18
<b>F3</b>	<b>Berufliche Rahmenbedingungen (<math>\alpha = .67</math>)</b>	1550	3.14	.56					
07	Arbeitszeiten	1480	3.20	.79	.61	.10		.76	.13
08	Ferien	1480	3.43	.74	.56			.74	
09	Zeitliche Beanspruchung	1480	2.73	.82	.52	.27	.12	.65	
10	Angebot an Teilzeitarbeit	1480	3.24	.75	.39	.17		.60	
<b>F4</b>	<b>Berufliche Beziehungen (<math>\alpha = .84</math>)</b>	1555	3.28	.64					
06	Beziehungen am Arbeitsplatz	1544	3.30	.68	.85	.12	.15	.11	.90
05	Arbeitsklima	1544	3.27	.70	.85	.13	.17		.89
	<b>Weitere Items: ausgeschlossen</b>								
16	Sicherheit des Arbeitsplatzes	1540	3.06	.80					

Skalenwerte: 1 = sehr unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = sehr zufrieden  
 KMO = .80, Bartlett-Test auf Sphärizität = .000

Alle zum Zeitpunkt der Befragung Erwerbstätigen wurden gebeten, ihre Zufriedenheit weiter zu *differenzieren* und bezogen auf 16 verschiedene Aspekte ihrer beruflichen Tätigkeit zu beurteilen. Eine Faktorenanalyse über alle Berufsfelder ergab vier Faktoren: Berufliche Attraktivität, Berufliche Selbstverwirklichung, Berufliche Rahmenbedingungen und Berufliche Beziehungen (s. Tab. 8-3). Die höchsten Zufriedenheitswerte zeigen sich bei der *beruflichen Selbstverwirklichung*. Dabei fallen Aspekte wie Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume, Arbeitsinhalte oder die Möglichkeit, eigene fachliche Qualifikationen bei der Arbeit einsetzen zu können, ins Gewicht. Hoch ist die Zufriedenheit auch mit den *beruflichen Beziehungen*, also dem Arbeitsklima und den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz. Geringer ist die Zufriedenheit mit den *beruflichen Rahmenbedingungen*, wobei insbesondere die zeitliche Beanspruchung bemängelt wird. Symptomatisch und stellvertretend für alle Berufstreuen ist die Aussage eines Mannes, der seit fast 20 Jahren als Klassenlehrer in einer kleineren Gemeinde im Berner Oberland wirkt:

Manchmal vermisse ich schon irgendeinen Beruf, in dem ich um halb sechs oder um sechs den Hammer an den Nagel hängen kann. Es geht mir zeitweise auf den Geist, dass ich ausser der Schlafenszeit immer Lehrer bin. Auch am Mittwochnachmittag, auch in den Sommerferien, wenn ich durch die Stadt gehe, ein Schaufenster betrachte ... man ist immer Lehrer (ID 3443, 782-786; männlich, 1983 patentiert, Typus V).

Am schwächsten fällt die Zufriedenheit bei der *beruflichen Attraktivität* aus. Zeigen sich die Befragten bei den Weiterbildungsmöglichkeiten noch als «eher zufrieden», rücken die Werte beim Berufsprestige und bei den beruflichen Perspektiven, aber auch bei der Entlohnung und beim Beratungs- und Unterstützungsangebot nahe an die Grenze zur Unzufriedenheit.

Zwischen den Analysegruppen bestehen deutliche Unterschiede. So äussern sich die *Frauen* signifikant zufriedener im Bereich der beruflichen Beziehungen ( $t [1130.50] = 2.01, p \leq .05$ ), aber auch hinsichtlich der beruflichen Rahmenbedingungen ( $t [1059.19] = 8.21, p \leq .001$ ). Das Angebot an Teilzeitarbeit im Lehrerberuf kommt offenbar den Bedürfnissen der zahlreichen mit Familien- und Betreuungsaufgaben beschäftigten Frauen entgegen. Gleiches gilt für die Arbeitszeiten und die Ferien, welche die Möglichkeit bieten, die freie Zeit zusammen mit den allfällig zu betreuenden Kindern zu verbringen.

Bei der Berufszufriedenheit lassen sich zudem *Kohorteneffekte* beobachten. Die Zufriedenheit mit der beruflichen Attraktivität wird je nach Kohorte unterschiedlich beurteilt ( $F [3] = 8.88, p \leq .001$ ). So äussern sich die beiden ältesten Kohorten signifikant zufriedener mit der Attraktivität ihres Berufes als die beiden jüngsten. Dieselbe Tendenz ist beim Faktor berufliche Selbstverwirklichung zu beobachten ( $F [3] = 5.56, p \leq .001$ ): Je älter die Kohorte, desto höher die Zufriedenheit mit der berufli-

chen Selbstverwirklichung. Statistisch signifikant ist der Unterschied zwischen den jüngsten und den ältesten Befragten.

Wird die Berufszufriedenheit nach dem *Karrieretypus* differenziert, zeigt sich, dass bei der beruflichen Attraktivität die Typen Ausstieg und Nicht-Einstieg am zufriedensten sind, der Typus Verbleib hingegen die geringste Zufriedenheit äussert ( $F [4] = 33.17, p \leq .001$ ). Die Bandbreite der Mittelwerte bewegt sich zwischen 2.49 (Typus V,  $SD = .51$ ) und 2.92 (Typus A,  $SD = .57$ ), wobei auf der vierstufigen Bewertungsskala 2 für «eher unzufrieden» und 3 für «eher zufrieden» stehen. Ähnlich sind die Unterschiede bei der beruflichen Selbstverwirklichung, wenn auch auf höherem Niveau. Auch hier sind die Probanden des Typus V ( $M = 3.22, SD = .40$ ) signifikant unzufriedener als diejenigen des Typus N ( $M = 3.46, SD = .52$ ) und des Typus A ( $M = 3.45, SD = .47$ ). Vergleichbares gilt für die beruflichen Rahmenbedingungen, mit denen der Typus V wiederum am unzufriedensten ist.

Das Bild bestätigt sich weit gehend, wenn die Ergebnisse getrennt nach den aktuellen *Berufsfeldern* betrachtet werden. Die Primarlehrpersonen äussern in den Bereichen berufliche Attraktivität ( $F [4] = 29.81, p \leq .001$ ) und berufliche Selbstverwirklichung ( $F [4] = 21.48, p \leq .001$ ) im Vergleich mit allen anderen Berufsfeldern die niedrigste Zufriedenheit (s. Abb. 8-5). Nicht nur Aspekte des Berufes wie die öffentliche Anerkennung ( $F [4] = 63.99, p \leq .001$ ), die beruflichen Perspektiven ( $F [4] = 37.78, p \leq .001$ ) sowie der Lohn ( $F [4] = 7.21, p \leq .001$ ) sind bei den Primarlehrkräften mit einer grösseren Unzufriedenheit verbunden, als dies bei den anderen Berufsgruppen der Fall ist. Auch hinsichtlich der Arbeitsinhalte ( $F [4] = 31.22, p \leq .001$ ), der Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume ( $F [4] = 2.44, p \leq .05$ ), des Einsatzes der eigenen fachlichen Qualifikationen ( $F [4] = 18.78, p \leq .001$ ) und der beruflichen Erfolge ( $F [4] = 15.88, p \leq .001$ ) erweisen sich die Primarlehrpersonen zwar als zufrieden, aber doch weniger als die Probanden aus den anderen Berufsfeldern.

Werden *Kohorteneffekte innerhalb der Berufsfelder* verglichen, ergeben sich signifikante Unterschiede bei den Probanden, die zum Befragungszeitpunkt als Primarlehrpersonen tätig sind ( $F [3] = 9.151, p \leq .001$ ), und Probanden, die im Berufsfeld Unterricht und Bildung arbeiten ( $F [3] = 4.207, p \leq .01$ ). Bei den Primarlehrpersonen sind die beiden ältesten Kohorten signifikant zufriedener als die jüngste Kohorte, bei den Personen im Berufsfeld Unterricht und Bildung weist die älteste signifikant höhere Zufriedenheitswerte auf als die jüngste. Bei den Personen im Berufsfeld Volksschule und bei denjenigen mit ausserschulischen Berufen zeigen sich bezüglich der beruflichen Attraktivität keine Kohorteneffekte.

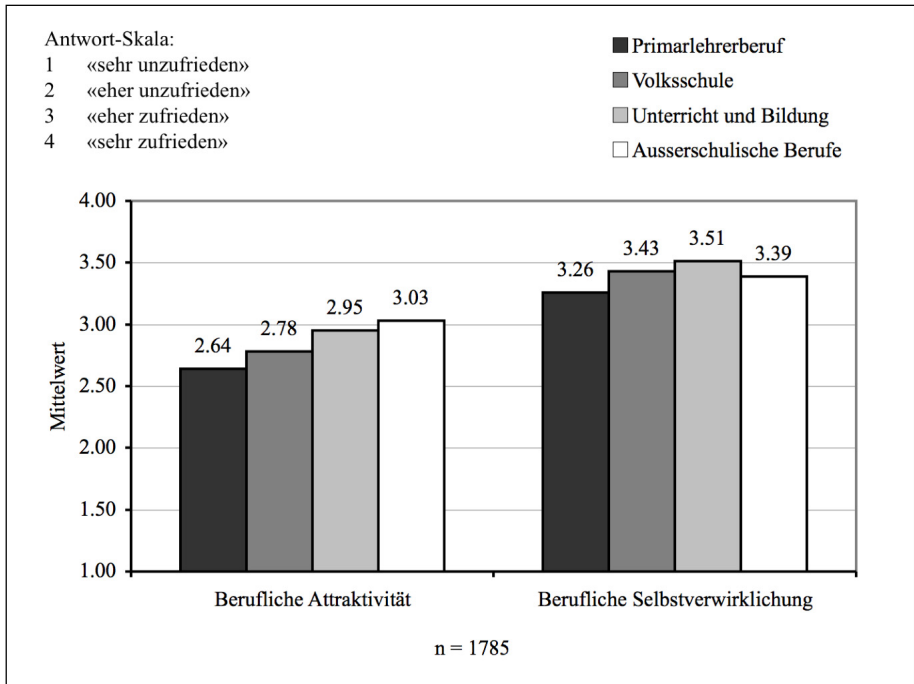


Abbildung 8-5: Berufszufriedenheit nach aktuellem Berufsfeld

Abschliessend lässt sich festhalten, dass das Niveau der Berufszufriedenheit zwar allgemein hoch ist, bei den Primarlehrkräften jedoch vergleichsweise und insbesondere hinsichtlich der beruflichen Attraktivität sowie der beruflichen Selbstverwirklichung signifikant tiefer liegt.

## 8.2.2 Andere Entscheidung bei hypothetischem Neubeginn

Im Interview wurden die Probanden gefragt, was sie anders machen würden, wenn sie noch einmal *von vorne anfangen* könnten. Wir stellen die Antworten auf diese Frage zunächst global dar (s. Kap. 8.2.2.1) und gehen dann auf die beiden spezifischen Fragen nach der Wiederwahl der seminaristischen Ausbildung (s. Kap. 8.2.2.2) und des Primarlehrerberufs (s. Kap. 8.2.2.3) ein.



### 8.2.2.1 Ob und wie man sich anders entscheidet

50 der 171 mündlich befragten Personen gaben an, dass sie bei einem hypothetischen Neubeginn *nichts* ändern würden. Ein Teil begründete dies mit dem Prinzip, nicht zurückzublicken, sondern den Blick in die Zukunft zu richten: «Ich schaue nicht gerne zurück. Ich schaue in die Gegenwart oder in die Zukunft» (ID 1062, 762-763). Andere vermuteten, dass sie unter den gleichen Umständen dieselben Entscheidungen treffen würden: «Ich denke, so in der Situation, wo ich war und wie ich als Mensch auch von der Reife her war, war das wohl richtig und musste so sein» (ID 1087, 1249-1251). Einige gingen von der Situation aus, zu der sie ihr Lebensweg geführt hat und meinten: «Ich bin mit meinem Leben und mit meinem Beruf so zufrieden. Wenn ich irgendetwas anders machen wollte, dann hätte das auch Auswirkungen auf jetzt, und jetzt geht es mir gut, und ich habe das Gefühl, den Kindern geht es mit mir auch gut» (ID 3789, 1375-1378). Nichts anders machen zu wollen, kann also auch Zeichen einer grossen Zufriedenheit sein, wie die Aussage einer Probandin im Rückblick auf fast 40 Jahre Unterrichtstätigkeit als Primar- und Musiklehrerin – nach der Geburt ihrer drei Kinder mit Pensen von 20 bis 30 Prozent – bestätigt:

Also so über das Ganze gesehen muss ich sagen, ich konnte meine Ziele eigentlich so verwirklichen, wie ich es mir vorstellte. Und dass ich eigentlich zufrieden bin mit dem, was ich habe. Ich wünschte mir eine Familie, und ich wünschte mir Kinder, und das habe ich. Ich wünschte mir eine glückliche Familie und liebe Kinder, und das habe ich auch, das ist mir das Wichtigste. Und ich konnte daneben auch beruflich noch etwas machen (...) Das gibt mir eigentlich eine Befriedigung, ja, es gibt mir eine Befriedigung. Und ich hatte auch das Glück, dass es das Schicksal gut meinte mit mir. Dass ich bisher ein gutes Leben hatte. Und ich konnte mit meinen Kindern auch Musik machen, das war auch sehr schön, und ich hätte jetzt gerade Mühe zu sagen, was ich anders machen würde (ID 3702, 1419-1428; weiblich, 1965 patentiert, Typus R).

Gut zwei Drittel der Interviewten würden durchaus *anders* handeln, wenn sie noch einmal die Gelegenheit dazu hätten. Bei den *beruflichen Dingen* standen andere Schul- oder Berufswahlentscheidungen im Vordergrund: «Also, wenn ich noch einmal von vorne anfangen könnte, dann würde ich nicht das Seminar machen, sondern ich würde die Matura machen und würde Mediziner» (ID 4738, 754-755). Häufig genannt wurden auch partikulare Entscheidungen, welche aus heutiger Sicht anders gefällt würden: «Ich würde nicht dort an die Gesamtschule unterrichten gehen. Das [...] würde ich nicht noch einmal machen» (ID 3010, 750-751). Bedauert wurde im Rückblick auch immer wieder, die Gelegenheit für eine längere Auszeit nicht genutzt zu haben: «Ein Jahr Urlaub nehmen. [...] Das habe ich verpasst. Das hätte ich damals machen sollen» (ID 3449, 1028-1033).

Einige Probanden nannten sehr konkrete Alternativen zu ihrem tatsächlichen Karriereverlauf. So gab ein kurz vor der Pensionierung stehender Sonderschulleiter an: «Ich wäre selbständiger Heilpädagoge. Ich würde eine heilpädagogische Praxis eröffnen, an der Junkerngasse<sup>53</sup>, mit einem Messingschild» (ID 1312, 1072-1074). Oder ein langjähriger Heim- und Spitalleiter: «Wenn ich etwas anderes machen könnte, dann würde ich von Beginn weg auf den Kinderarzt zusteuern.» (ID 1332, 1277-1278).

Änderungswünsche können auch die Berufsausübung betreffen. So äusserten sich einzelne Probanden dahin gehend, dass sie in schwierigen Situationen früher Unterstützung holen würden:

Und dann in dieser schwierigen Anfangszeit, eben, da würde ich mir heute wohl eher professionelle Hilfe holen, gleich sofort, und würde mich auch in der Arbeitszeit begrenzen, damit ich irgendwie noch ein wenig einen Ausgleich hätte, das denke ich schon (ID 2826, 1034-1037; männlich, 1983 patentiert, Typus A).

Das Thema Abgrenzung kehrt immer wieder: «Ich würde ganz sicher darauf schauen, Privates und Berufliches besser zu unterscheiden. Ich würde meinen Tag besser strukturieren, ganz bewusst» (ID 3206, 909-910).

Auch im *privaten Bereich* wurden Änderungswünsche zum Teil sehr offen ausgesprochen: «Was ich vielleicht, wenn ich jetzt wirklich [nochmals] am Anfang wäre, was wir, ich muss das jetzt in der Mehrzahl sagen, was wir jetzt vielleicht anders machen würden, ist, dass ich beruflich zu Gunsten meiner Frau ein wenig zurückstecken würde» (ID 1424, 1363-1366). Oder, wie es eine Probandin formulierte, die nach zwanzigjährigem, familiär bedingtem Unterbruch seit rd. 15 Jahren wieder im Erwerbsleben steht:

Also, ich würde, eben, wenn ich noch einmal von vorne anfangen könnte, mit allem Wissen, das ich jetzt habe, [...] dann würde ich einen Mann heiraten, dann würde ich nicht mehr meinen Mann heiraten. Und zwar würde ich dann einen Mann heiraten, der mehr Verständnis hat für all das, was ich aus dem Elternhaus mitgenommen habe, für Kultur und für Sport und für Kunst, und es müsste ein Mann sein, der begeisterungsfähig ist. Darunter leide ich manchmal, dass das gar nicht so da ist. [...] Also, das würde ich ändern. Das ist traurig, dass ich das sagen muss (ID 3696, 1664-1674; weiblich, 1964 patentiert, Typus A).

Wie die Zitate zeigen, fallen die Antworten auf die Frage nach einem hypothetischen Neubeginn sehr vielfältig aus. Am konkretesten sind die Aussagen, wenn es um eine stärkere Gewichtung des Privatlebens oder um berufliche Karriereentscheidungen geht. Dem zuletzt genannten Aspekt sind wir im Interview mit Bezug auf die Wahl der seminaristischen Ausbildung und die Entscheidung für den Primarlehrerberuf

---

<sup>53</sup> Prestigereiche Adresse in der Altstadt von Bern.

gesondert nachgegangen. Die Antworten, die wir erhalten haben, stellen wir im Folgenden dar.

### 8.2.2.2 Wiederwahl der seminaristischen Ausbildung

Bereits bei der schriftlichen Erhebung wurde die Frage gestellt, ob die Probanden aus heutiger Sicht die Ausbildung zur Primarlehrperson erneut wählen würden. Zwei Drittel beantworteten die Frage im zustimmenden Sinn; lediglich knapp 10 Prozent sprachen sich eindeutig dagegen aus (s. Tab. 8-4). Mehr Frauen als Männer würden die seminaristische Ausbildung wieder wählen ( $\chi^2 [3, 1794] = 33.96, p \leq .001$ ). Zudem sprach sich die Kohorte 4 überdurchschnittlich oft für eine Wiederwahl der seminaristischen Ausbildung aus ( $\chi^2 [9, 1794] = 34.66, p \leq .001$ ). Wie zu erwarten war, gaben mehr Personen aus dem Berufsfeld Unterricht und Bildung als aus dem Berufsfeld Primarschule an, dass sie die seminaristische Ausbildung nicht mehr wählen würden ( $\chi^2 [12, 1794] = 25.43, p \leq .05$ ).

Tabelle 8-4: Wiederwahl der seminaristischen Ausbildung

		absolut	relativ
Gültig	1 Nein	174	9.7
	2 Eher nein	436	24.3
	3 Eher ja	590	32.9
	4 Ja	594	33.1
	Gesamt	1794	100.0
Fehlend	Ungültige Angaben	6	
	Keine Angaben	73	
	Gesamt	79	
Gesamt		1873	
Statistiken	M	2.89	
	Md	3	
	SD	.98	

Frage: Würden Sie aus heutiger Sicht erneut die Ausbildung zur Primarlehrperson wählen?

Im Interview konnte die Thematik vertieft und nach *Begründungen* für die bejahende oder verneinende Haltung gefragt werden. Als Begründung für die erneute Wahl der seminaristischen Ausbildung wurde beispielsweise der Vergleich mit anderen Berufen herangezogen: «Jedenfalls wenn ich die heutige Situation anschau, wo ich

jetzt stehe und sehe, wie es in anderen Berufen ist, [dann] würde ich das wahrscheinlich wieder machen» (ID 1011, 1613-1615). Als Vorzüge der seminaristischen Ausbildung wurden zumeist ihre *Vielseitigkeit* und die Bedeutung der musischen Fächer und des Sports gepriesen:

Wir als Primarlehrer haben von allem ein wenig, aber du bist nirgends Experte oder Expertin. Du bist vielleicht im Pädagogischen oder Didaktischen ein wenig Experte oder Expertin, aber im anderen nicht. Und trotzdem entsprach mir dieses Vielseitige sehr. Das schätzte ich. Alles ist gleich wichtig, es gibt keine Hauptfächer. Also das Musische und der Sport wurden genau gleich gewichtet wie andere Fächer auch (ID 2988, 798-803; männlich, 1994 patentiert, Typus W).

Die seminaristische Ausbildung wurde in ihrer Breite als ideale *Ausgangsbasis* für den Beginn des beruflichen Werdeganges betrachtet: «Das scheint mir ein guter Start zu sein, das ist so breit, das gibt einem so viele Möglichkeiten» (ID 1129, 732-733). «Also ich habe sehr gerne Musik, ich mag sehr gerne Zeichnen, ich trieb gerne Sport. Für mich kam das sehr gelegen. Ich wäre vielleicht in einem Gymnasium je nachdem unglücklich gewesen. Also diese Breite gefiel mir eigentlich, das Ganzheitliche» (ID 1087, 1265-1268). «Im Seminar lernte man fachlich und menschlich sehr, sehr viel. Und man ist auch nicht wie ein Berufsmann, der [...] nur das ist. Sondern bei uns ist das so breit gefächert, so interessant» (ID 1515, 1017-1021). Geschätzt wurde im Rückblick auch die Durchmischung von theoretischen und praktischen Inhalten:

Es war eine ausgeglichene Ausbildung, wir machten viele irrsinnige Dinge, wir hatten zum Beispiel jeden Dienstag Exkursionstag, einmal Biologie, einmal Geographie. Man ging raus, schaute Dinge an, machte wirklich spannende, nicht einfach nur theoretische Dinge. Es hatte sehr viele praktische Dinge dabei. Es war eine vielseitige Ausbildung. Noch mit Handarbeiten, mit Zeichnen, mit Musik, mit Turnen. Also wirklich nicht einfach so kopflastig. Aber das war auch dabei. Mir gefiel die Breite dieser Ausbildung, die wir hatten (ID 4275, 838-845; weiblich, 1973 patentiert, Typus R).

Als weiterer Vorzug des Seminars wurde die Kombination von Mittelschulabschluss (Maturität) und Berufspatent genannt: «Gerade für Leute wie mich ist es mit seiner Vielseitigkeit ideal. Man hat nachher einen Beruf gehabt» (ID 1062, 772-774). «Aber ich schätzte es halt trotzdem dann sehr, mit 21 Jahren einen Beruf zu haben und gleich beginnen zu können. Von dort her habe ich das Gefühl, ich würde es wohl wieder gleich machen» (ID 1272, 773-775). «Vielleicht würde ich das Seminar [wieder] machen, weil ich denken würde, ja ich habe dann wenigstens gleich einen Beruf dabei. Und wenn alle Stricke reißen, kann ich noch Brötchen verdienen» (ID 2491, 1092-1094). Individuell bedeutsam für die hypothetische Wiederwahl des Seminars sind auch Erinnerungen an die persönliche Entwicklung und an soziale Beziehungen in dieser Zeit:

Ich habe ein sehr gutes Gefühl für diese Zeit, wenn ich zurückdenke. Das war eine gute Zeit damals, dieser Übergang vom Buben zum Mann, in diesem Umfeld. [...] Und ich hatte viele gute Leute um mich herum, gute Freunde, die Freunde blieben fürs Leben. (ID 1424, 1386-1392; männlich, 1965 patentiert, Typus W).

Einige Probanden haben sich dezidiert *dagegen* ausgesprochen, die seminaristische Ausbildung nochmals zu wählen, falls sie vor diese Entscheidung gestellt würden. Bemängelt wurden wiederholt die ungenügenden Praxisanteile und Defizite hinsichtlich der Didaktik: «Ich denke, dass wir zu wenig Praktika hatten [...], zu wenig Praxis bezogen arbeiteten» (ID 3502, 924-926).

Ich würde mir eine Ausbildung wünschen, die viel praxisbezogener ist, als dies damals der Fall war. Wir hatten drei Jahre Allgemeinbildung, und das letzte Jahr hatte man noch Übungsschule, und ich habe es so erlebt, dass wir die Kinder nur von weitem gesehen haben. Ich habe nicht den Eindruck, dass wir damals methodisch-didaktisch für den Unterricht ausgebildet wurden, und wir haben schon gar nicht gelernt, wie man mit schwierigen Situationen umgeht (ID 2357, 859-863; weiblich, 1974 patentiert, Typus A).

Das zuletzt genannte Defizit, die unzureichende Vorbereitung auf den Umgang mit schwierigen Situationen, wurde immer wieder moniert:

Ich fand, dass ich im Seminar eigentlich nicht viel gelernt hatte, um zu unterrichten. Schlicht nicht viel gelernt. Ich habe nicht gelernt, wie man mit Schwierigkeiten umgeht. Ich habe nicht gelernt, wie man mit Eltern umgeht. Es war ein wenig sinnlos (ID 1312, 237-240; männlich, 1975 patentiert, Typus R).

Sehr pointiert brachte dies eine Probandin zum Ausdruck, die sich nach zwei Jahrzehnten Berufspraxis als Primarlehrerin zur Heilpädagogin ausbilden liess und nun seit bald zehn Jahren in diesem Berufsfeld arbeitet:

Im Allgemeinen gibt es vielleicht zwei Fächer, die noch gut waren. Das war Deutsch und Geschichte. Der Rest war unbrauchbar bis katastrophal. Fachdidaktisch war ganz, ganz wenig, das man brauchen konnte. Das war eine Katastrophe. Eingeschlossen diese Übungslehrer. Erst im letzten Praktikum traf ich auf eine, bei der ich sagen konnte, dass es mir wirklich etwas nützte. Im Grunde genommen katastrophal. Wenn ich im Nachhinein denke, wie ich (...) Ich glaube, ich bin wirklich nicht so schlecht für diesen Beruf geeignet. Aber die haben es mir fast ausgetrieben. Ganz schlecht. Einen kleinen Teil der Fachdidaktik hatten wir bei einer XY. Das waren die einzigen wirklich noch einigermaßen brauchbaren Stunden. Der Rest wirklich zum Fortwerfen. Ich weiss auch nicht recht, wie ich zu unterrichten lernte. Ich las tonnenweise Bücher, ich bildete mich weiter, aber vom Semei<sup>54</sup> hatte ich es nicht (ID 2430, 1147-1159; weiblich, 1975 patentiert, Typus A).

---

<sup>54</sup> Dialektausdruck für Seminar.

### 8.2.2.3 Wiederwahl des Primarlehrerberufs

Das Interview bot die Gelegenheit, über die Frage nach der mutmasslichen Wiederwahl des Seminars hinaus auch die Entscheidung für den Primarlehrerberuf hypothetisch in die Schwebe zu bringen. Auf die Frage, ob der Beruf, wie er sich *heute* präsentiert, erneut gewählt würde, fielen die Antworten sehr heterogen aus. Das Lager derjenigen, die den Beruf wieder ergreifen würden, und dasjenige jener, die nicht mehr so entscheiden würden, halten sich ungefähr die Waage. Beinahe ein Viertel der Befragten zeigte sich unentschlossen. Es kam auch zum Ausdruck, dass vielen Probanden eine Begründung ihrer Haltung schwer fiel.

In einigen Fällen kommt eine Art *Berufung* zur Primarlehrertätigkeit zum Ausdruck. So gab ein Proband auf die Frage, weshalb er den Primarlehrerberuf wieder ergreifen würde, zur Antwort:

Die Arbeit mit Kindern, also weil mich das interessiert, weil ich das wichtig finde, und weil ich finde, das liegt mir. Darin gehe ich auf. Das ist natürlich auch einfach ein Job, wo ich arbeiten gehen kann, um Geld zu verdienen. Aber es ist so, ich gehe einfach auf dabei, ich fühle mich gut (ID 3079, 863-866; männlich, 1995 patentiert, Typus W).

«Also der Beruf gefällt mir sehr gut, das muss ich sagen. Ich habe da meine Erfüllung gefunden» (ID 3676, 941-942). Vielen entspricht der Beruf, weil sie dabei mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und sie ein Stück ihres Weges begleiten können: «Weil es eben doch viel Schönes hat, wenn man sieht, dass sich die Schüler entwickeln, wie sie Fortschritte machen im sozialen Bereich oder ... Ja, wie sie sich entwickeln» (ID 1515, 1036-1038). Dieser Aspekt kann sogar den Ausschlag geben, wenn ansonsten der Primarlehrerberuf eher skeptisch betrachtet wird: «Aber es hat immer noch schöne Seiten, und mit den Kindern arbeiten, ist immer noch schön, also von dem her sicher. Aber einfach das ganze Drumherum, das heute ist, das würde mir nicht mehr so gefallen» (ID 4325, 1175-1177).

Die gestiegenen Anforderungen können Personen, die den Primarlehrerberuf verlassen haben, davon abhalten, sich allenfalls noch einmal für denselben Beruf zu entscheiden. So auch eine Probandin, welche nach kurzer Unterrichtstätigkeit den Primarlehrerberuf aufgegeben hat und nun als Psychomotoriktherapeutin arbeitet:

Gerade diese Anforderungen, die an Primarlehrkräfte gestellt werden, da denke ich, das möchte ich nicht eingehen müssen. Also mit diesen neuen Beurteilungen, die kommen, und dieser Integrationsarbeit und (...) ich würde mich in diesem Beruf zu wenig wohl fühlen, als dass ich das alles möchte leisten können. All die Weiterbildungen, die kommen, mit Leitbildentwicklung, die wir zwar auch machen, aber das ist einfach (...) ich finde es happig, was sie jetzt leisten müssen. Mit diesen ganzen Gewaltthemen und mehr mit den Kindern und Eltern schauen, ich finde es schon happig (ID 2609, 1043-1050; weiblich, 1994 patentiert, Typus A).

Die mangelnde Unterstützung durch die Eltern wurde wiederholt als Grund erwähnt, welcher gegen die Wiederwahl des Primarlehrerberufs spricht:

Ich habe es schon etwas angesprochen, wegen der verschiedenen Schulmodelle, wegen der Unterstützung aus dem Elternhaus, das ganze Umfeld hat sich einfach schon ein wenig geändert. Also gut, damals war man vielleicht noch ein wenig mehr autoritätsgläubig, das muss nicht unbedingt sein, aber die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und den Lehrpersonen ist heute nicht mehr die, die sie damals war (ID 4738, 778-783; männlich, 1964 patentiert, Typus A).

Zu schaffen machen vielen auch der Verlust an Sozialprestige, den der Lehrerberuf erlitten hat, und die gesellschaftlichen Veränderungen:

[Der Primarlehrerberuf] verlor an Attraktivität, mit allem, was heute gefordert wird [...]. Imagemässig hat er wahnsinnig verloren, dieser Beruf, und man muss für vieles den Kopf hinhalten, das eigentlich gar nicht von uns gemacht ist. Man wurde ein richtiger Puffer in diesem Lehrerberuf. Das war vielleicht vorher auch schon ein Stück weit so, das sicher auch. Aber ich denke, das hat [...] schon auch noch mit der heutigen Gesellschaft zu tun, die sich verändert. (ID 2826, 1067-1074; männlich, 1983 patentiert, Typus A).

Das Dilemma zwischen der Freude am «Kerngeschäft» des Lehrerberufs und der Kritik an Entwicklungen im Schulbereich, die eben dieses «Kerngeschäft» zurückdrängen, bringt ein Proband zum Ausdruck, der, kurz vor der Pensionierung stehend, vor dem Hintergrund von vier Jahrzehnten Primarlehrertätigkeit – zumeist an Mehrstufenklassen – auf die Frage, ob er den Lehrerberuf wieder wählen würde, antwortete:

Augrund dessen, was ich sagte, können Sie sich gut vorstellen, dass ich mir das wohl zwei Mal überlegen würde. Ich habe z. B. einen Göttibuben<sup>55</sup>, der auch vor der Frage stand, ob er Lehrer werden soll oder nicht. Er kam in einem Moment aus der Schule, wo ein sehr starker Lehrerüberfluss war. Da sagte mein Bruder, soll ich ihm das empfehlen? Ich sagte damals, ich sei der Meinung, es gebe grundsätzlich in der Lehrerbildung eine sehr gute Grundausbildung. Auch wenn er später nicht Lehrer werde, hat er doch ein Fundament, das für die weitere Arbeit gute Voraussetzungen bietet. Das ist der Grund, weshalb ich trotz allem hinter der neuen Lehrerbildung stehe, auch der akademischen, weil mir scheint, sie öffne Wege. Sie zementiert nicht mehr, dass jemand nur Lehrer werden kann, sondern sie öffnet Wege, und das ist ein sehr guter Ansatz. Das unterstütze ich. Vom Umfeld her ist es einfach entscheidend, ob es gelingt, dass die Schule wieder den Raum erhält, worin sie sich entwickeln kann. Diese Tendenz, alles zu reglementieren, die belastet mich im Moment. Das macht mir Sorgen. [...] In meinem Rücktrittschreiben wird stehen, dass ich [...] wohl im schönsten Beruf – aus meiner Sicht –, den es gibt, habe tätig sein können. Denn wo können Sie mit Menschen arbeiten, Menschen, die sich entwickeln können, die erleben, wie Entwicklungen geschehen. Nochmals: vom

---

<sup>55</sup> Dialektausdruck für männliches Patenkind.

Ersteler bis zum Neunteler<sup>56</sup>, das ist natürlich absolut toll, wenn man das erlebt. Wenn man sieht, wie sie sich im Leben bewähren und was aus ihnen wird oder auch nicht wird; wenn man erlebt, dass man ernten muss, was man gesät hat; all diese Dinge, das ist absolut toll. Den Beruf als Lehrer, gerade als Primarlehrer, finde ich absolut faszinierend. Ich kann mir nicht vorstellen, dass da jemand nicht Erfüllung finden kann, sofern er die Möglichkeit hat, in einer guten Art arbeiten zu können (ID 4713, 1328-1352; männlich, 1964 patentiert, Typus V).

Auch in diesem Zitat klingt etwas von der Idee der Berufung an. Den Primarlehrerberuf umhüllt auch heute noch ein Nimbus des Unbeschreiblichen, der sich offenbar aus der Tatsache ergibt, dass Kinder aufwachsen, als unverwechselbare Individuen beeindruckend, sich begeistern lassen und dem Lehrer das Gefühl geben, eine sinnvolle Arbeit zu tun.

### 8.2.3 Ziele

Um die Bilanzierung der beruflichen und privaten Situation etwas differenzierter zu gestalten, wurden die Probanden im Rahmen der mündlichen Befragung gebeten, zu einer Liste von 17 Zielen, die im Laufe eines Lebens angestrebt werden können, Stellung zu nehmen.<sup>57</sup> Sie hatten anzugeben, wie wichtig ihnen die Ziele heute sind und wie weit sie die Ziele persönlich erreicht haben.

#### 8.2.3.1 Wichtigkeit von Zielen

Bei der Analyse der Bedeutsamkeit von Lebenszielen zeigt sich, dass die *persönliche und soziale Stabilität*, also persönliche Merkmale wie Ausgeglichenheit und Empathie, befriedigende Freundschaftsbeziehungen und eine harmonische Partnerschaft, von zentraler Bedeutung sind (s. Tab. 8-5). Eine wichtige Rolle spielen auch die geistige Leistungsfähigkeit, Unabhängigkeit und persönliche Entwicklung, was wir im Begriff *Selbstverwirklichung* zusammengefasst haben. Ebenso bedeutsam wird die *körperliche Fitness und Gesundheit* eingeschätzt. Als wichtig erachtet werden zudem Aspekte des *Lebenssinns*, also der Wunsch nach Weisheit und das Engagement für höhere Werte. Der *finanziellen Sicherheit*, insbesondere dem persönlichen Wohlstand, wird weniger Bedeutung eingeräumt, ebenso dem *Erfolgs- und Durchsetzungsvermögen* in Beruf und Gesellschaft.

---

<sup>56</sup> «Ersteler» und «Neunteler» bezeichnen die Erst- und Neuntklässler, also den Bereich, den das ehemalige Primarlehrerpatent des Kantons Bern abgedeckt hat und über das alle Probanden unserer beiden Stichproben verfügen (s. Kap. 4.1).

<sup>57</sup> Nähere Angaben zum Instrument finden sich im Kapitel 5.4.2.3.



Tabelle 8-5: Wichtigkeit der Ziele

	Items ( $R^2 = .59$ ; $n = 163$ )	n	M	SD	$h^2$	F1	F2	F3	F4	F5	F6
<b>F1</b>	<b>Persönliche und soziale Stabilität (<math>\alpha = .60</math>)</b>	170	3.65	.34							
16	Befriedigende Freundschaftsbeziehungen, soziale Integration	167	3.57	.60	.51	.69		.13			.13
02	Ausgeglichenheit, Gelassenheit	167	3.66	.51	.54	.58	.32	-.11	.13		.27
09	Einfühlungsvermögen, mitfühlendes Verständnis	167	3.68	.54	.49	.55	.28	-.10	.32		
08	Harmonische Partnerschaft	167	3.72	.55	.61	.52	-.22	.27	.39		-.25
04	Selbstachtung, positive Selbsteinschätzung	167	3.63	.52	.54	.49	.14	.18	-.28	.33	.25
<b>F2</b>	<b>Lebenssinn (<math>\alpha = .58</math>)</b>	170	3.23	.59							
03	Weisheit, kluges Lebensverständnis	170	3.34	.65	.68	.11	.78		.12		.20
17	Engagement für Ideale, Bindung an höhere Werte	170	3.18	.74	.65	.15	.78	.10			-.10
<b>F3</b>	<b>Erfolgs- und Durchsetzungsvermögen (<math>\alpha = .49</math>)</b>	169	2.90	.45							
06	Berufliche Tüchtigkeit, beruflicher Erfolg	168	3.19	.59	.59	-.17		.73		.17	
07	Selbstbehauptung, Durchsetzungsvermögen	168	2.96	.66	.51	.22		.66		.14	
05	Soziales Ansehen, gesellschaftliche Anerkennung	168	2.56	.66	.67	.29	.20	.56	.11	-.19	.42
<b>F4</b>	<b>Finanzielle Sicherheit (<math>\alpha = .44</math>)</b>	168	2.91	.56							
11	Sicherheit der Familie, Sorge für die Angehörigen	168	3.51	.72	.61	.17		-.16	.73		.15
12	Wohlstand, hoher Lebensstandard	168	2.32	.68	.66		.19	.38	.68		.10
<b>F5</b>	<b>Selbstverwirklichung (<math>\alpha = .46</math>)</b>	170	3.45	.42							
10	Unabhängigkeit, persönliche Freiheit	167	3.37	.66	.66	.24	-.18	.09		.73	-.14
13	Geistige Leistungsfähigkeit	167	3.54	.53	.52	-.12	.20	.10	.14	.63	.22
14	Selbstentwicklung, Ausschöpfung eigener Fähigkeiten	167	3.43	.60	.55		.32	.20	-.37	.51	
<b>F6</b>	<b>Körperliche Fitness und Gesundheit (<math>\alpha = .42</math>)</b>	170	3.44	.47							
15	Körperliche Leistungsfähigkeit, Fitness	170	3.78	.45	.61	-.05	-.10				.77
01	Gesundheitliches Wohlbefinden	170	3.09	.71	.64	.36			.16	.12	.68

Skalenwerte: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig  
 KMO = .67, Bartlett-Test auf Sphärizität = .000

Bildet man den Summenscore über alle Ziele und Personen hinweg, ergibt sich ein Mittelwert von 3.33 (SD = .26) auf der vierstufigen Skala. Es zeigt sich, dass den Frauen die persönliche und soziale Stabilität wichtiger ist als den Männern ( $t [168] = 3.97, p \leq .001$ ). Bei den Karrieretypen ist dem Typus Nicht-Einstieg die finanzielle Sicherheit weniger wichtig als allen anderen Typen ( $F [3] = 5.99, p \leq .001$ ).

Im Zentrum der Lebensziele unserer Probanden stehen also in erster Linie die persönliche und soziale Stabilität, die Selbstverwirklichung und das körperliche Wohlbefinden, in zweiter Linie der Lebenssinn. Materielle Aspekte wie die finanzielle Sicherheit spielen eine vergleichsweise geringe Rolle.

### 8.2.3.2 Zufriedenheit mit den erreichten Zielen

Neben der persönlichen Bedeutsamkeit der Ziele hatten die Befragten auch ihre Zufriedenheit mit dem Erreichen der jeweiligen Ziele einzustufen (s. Tab. 8-6). Gefragt wurde, wie weit die Probanden im Hinblick auf die vorgelegten Ziele heute mit sich zufrieden sind. Im Summenscore erreicht die Zufriedenheit einen Wert von 3.21 (SD = .30). Auf der Ebene der Einzelitems ist die Zufriedenheit mit der harmonischen Partnerschaft und mit der Sicherheit für die Familie bzw. Sorge für die Angehörigen am grössten. Auf der Faktorebene zeigen sich bei der *Verantwortung und Individualität* die höchsten Werte, während die Zufriedenheit mit der *körperlichen Gesundheit* am tiefsten liegt.

Tabelle 8-6: Zufriedenheit mit dem Erreichen der Ziele

	Items ( $R^2 = .58; n = 159$ )	n	M	SD	$h^2$	F1	F2	F3	F4
<b>F1</b>	<b>Lebenssinn und persönliche Stabilität (<math>\alpha = .63</math>)</b>	169	3.07	.41					
17	Engagement für Ideale, Bindung an höhere Werte	164	3.10	.68	.58	.75	.14		
09	Einfühlungsvermögen, mitfühlendes Verständnis	164	3.32	.63	.57	.70	-.18	.13	.19
03	Weisheit, kluges Lebensverständnis	164	2.92	.58	.43	.60		.22	.14
14	Selbstentwicklung, Ausschöpfung eigener Fähigkeiten	164	3.02	.66	.57	.50	.18	.41	
02	Ausgeglichenheit, Gelassenheit	164	3.02	.69	.30	.41	.13		.34
<b>F2</b>	<b>Körperliche Fitness und Gesundheit (<math>\alpha = .70</math>)</b>	169	2.95	.67					
15	Körperliche Leistungsfähigkeit, Fitness	169	2.75	.81	.72		.88	.11	
01	Gesundheitliches Wohlbefinden	169	3.15	.72	.79		.81		.26

Fortsetzung Tabelle 8-6: Zufriedenheit mit dem Erreichen der Ziele

<b>F3</b>	<b>Erfolgs- und Durchsetzungsvermögen (<math>\alpha = .53</math>)</b>	170	3.25	.45				
06	Berufliche Tüchtigkeit, beruflicher Erfolg	166	3.34	.59	.70			.83
07	Selbstbehauptung, Durchsetzungsvermögen	166	3.07	.67	.54	.23		.68 .15
05	Soziales Ansehen, gesellschaftliche Anerkennung	166	3.33	.62	.39	.35		.51
<b>F4</b>	<b>Verantwortung und Individualität (<math>\alpha = .62</math>)</b>	169	3.43	.55				
11	Sicherheit der Familie, Sorge für die Angehörigen	169	3.49	.59	.73		.11	.84
10	Unabhängigkeit, persönliche Freiheit	169	3.36	.69	.60	.11	.15	.12 .74
	<b>Weitere Items: Ausgeschlossen</b>							
04	Selbstachtung, positive Selbsteinschätzung	169	3.15	.59				
08	Harmonische Partnerschaft	165	3.58	.67				
12	Wohlstand, hoher Lebensstandard	168	3.38	.67				
13	Geistige Leistungsfähigkeit	167	3.22	.63				
16	Befriedigende Freundschaftsbeziehungen, soziale Integration	169	3.44	.65				

Skalenwerte: 1 = sehr unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = sehr zufrieden  
 KMO = .69, Bartlett-Test auf Sphärizität = .00

Die Frauen zeigen sich zufriedener als die Männer mit dem erreichten sozialen Ansehen und der gesellschaftlichen Anerkennung ( $t [147.03] = 2.76, p \leq .01$ ). Mit dieser Ausnahme sind keine nennenswerten Geschlechter-, Kohorten- oder Karrierety-peneffekte feststellbar. Somit lässt sich abschliessend festhalten, dass die Zufriedenheit mit den Lebenszielen in den Bereichen Partnerschaft, Familie und Freundschaften hoch, bei der körperlichen Leistungsfähigkeit und Gesundheit jedoch vergleichsweise tief ist.

### 8.2.3.3 Vergleich von Wichtigkeit und Zufriedenheit

Indem zweimal nach den Lebenszielen gefragt wurde, das eine Mal nach ihrer Bedeutsamkeit, das andere Mal nach ihrer Verwirklichung, besteht die Möglichkeit der vergleichenden Auswertung der Antworten. Welche Ziele werden als wichtig erachtet und zufrieden stellend erreicht, welche nicht? Eine Gegenüberstellung der Daten auf der Ebene der Einzelitems zeigt Tabelle 8-7.

Zur Berechnung der Differenz wurde der gemittelte Score der Wichtigkeit von demjenigen der Zufriedenheit in Abzug gebracht. Ein negativer Wert in der Spalte

Differenz bedeutet demnach, dass die Zufriedenheit geringer ist als die Wichtigkeit. Umgekehrt indiziert eine positive Differenz wie etwa beim Lebensstandard, dass das Erreichte das Angestrebte übertrifft. In dieselbe Richtung gehen die Werte für das soziale Ansehen und die gesellschaftliche Anerkennung.

Diese Differenz fällt auch für die Berufstreu (Typus V) positiv aus (Wichtigkeit:  $M = 2.63$ , Zufriedenheit:  $M = 3.25$ ). Die grössten negativen Differenzwerte sind bei der Ausgeglichenheit/Gelassenheit und beim gesundheitlichen Wohlbefinden zu finden. Im Falle der Ausgeglichenheit wird das Ziel insbesondere bei den Probanden unter 30 und zwischen 50 und 55 Jahren nicht erreicht ( $F [7] = 3.16$ ,  $p \leq .01$ ).

Tabelle 8-7: Differenz zwischen Zufriedenheit und Wichtigkeit

	Wichtigkeit	Zufriedenheit	Differenz
Wohlstand, hoher Lebensstandard	2.31	3.38	1.07
Soziales Ansehen, gesellschaftliche Anerkennung	2.56	3.33	.77
Berufliche Tüchtigkeit, beruflicher Erfolg	3.19	3.35	.16
Selbstbehauptung, Durchsetzungsvermögen	2.97	3.08	.11
Unabhängigkeit, persönliche Freiheit	3.37	3.36	-.01
Sicherheit der Familie, Sorge für die Angehörigen	3.51	3.49	-.02
Engagement für Ideale, Bindung an höhere Werte	3.18	3.10	-.08
Harmonische Partnerschaft	3.72	3.58	-.14
Befriedigende Freundschaftsbeziehungen	3.58	3.44	-.14
Geistige Leistungsfähigkeit	3.55	3.22	-.33
Körperliche Leistungsfähigkeit, Fitness	3.09	2.75	-.34
Einfühlungsvermögen, mitfühlendes Verständnis	3.68	3.31	-.37
Selbstentwicklung, Ausschöpfung eigener Fähigkeiten	3.43	3.02	-.41
Weisheit, kluges Lebensverständnis	3.34	2.92	-.42
Selbstachtung, positive Selbsteinschätzung	3.62	3.15	-.47
Gesundheitliches Wohlbefinden	3.78	3.15	-.63
Ausgeglichenheit, Gelassenheit	3.66	2.99	-.67

Es fällt auf, dass die negativen Diskrepanzen bei den eher persönlichen Lebenszielen überwiegen. Die letzten Ränge in Tabelle 8-7 werden besetzt von psychischen und physischen Merkmalen wie Ausgeglichenheit, Selbstachtung, Weisheit, Selbstentfaltung, geistige und körperliche Leistungsfähigkeit sowie gesundheitliches Wohlbefinden.

finden. Hier zeigen sich die Probanden unserer Studie am wenigsten zufrieden mit dem, was sie in ihrem Leben erreicht haben. Genau umgekehrt liegen die Verhältnisse bei den Items mit positiver Differenz. Hier geht es im Wesentlichen um äussere Aspekte der beruflichen und persönlichen Situation wie materieller Wohlstand, soziale Anerkennung, beruflicher Erfolg und Durchsetzungsvermögen. Hier scheinen unsere Probanden, gemessen an der Bedeutsamkeit, die sie diesen Zielen zuschreiben, mehr erreicht zu haben als angestrebt. Schliesslich bleibt ein mittlerer Bereich, der durch geringe Diskrepanzen ausgezeichnet ist und vor allem die Beziehungsebene betrifft. Hier geht es um Partnerschaft, Freundschaft, soziale Integration, Sicherheit für die Familie, Sorge für die Angehörigen, Engagement für Ideale und persönliche Freiheit. Diesbezüglich stehen die Ziele, welche die Probanden unserer Studie als wichtig erachten, in Übereinstimmung mit dem, was sie erreicht haben. Es könnte sein, dass hier eine gewisse Mentalität zum Ausdruck kommt, wonach Primarlehrpersonen dem Wohlbefinden im sozialen Nahraum eine grössere Bedeutung schenken als der Zufriedenheit mit den gesellschaftlichen und institutionellen Gegebenheiten, in die sie eingebunden sind. Das würde zumindest übereinstimmen mit der zentralen Bedeutung, die Lehrpersonen den Beziehungen zu ihren Schülern beimessen (s. Kap. 6.1.1).

#### 8.2.4 Zusammenfassung

Allgemein betrachtet, ist die Berufszufriedenheit der Probanden mehrheitlich hoch. Über vier Fünftel der Befragten zeigen sich mit ihrer aktuellen Haupterwerbstätigkeit *eher oder sogar sehr zufrieden*. Besonders hoch ist die Zufriedenheit, wenn es um Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume geht, um Arbeitsinhalte oder um die Möglichkeit, die eigene Fachqualifikation im Beruf einzubringen. Die geringste Zufriedenheit lösen der Berufsstatus und die berufliche Entwicklung aus. Insbesondere die im Primarlehrerberuf verbliebenen Personen äussern diesbezüglich im Vergleich zu den Probanden, die in andere Berufsfelder gewechselt haben, die geringste Zufriedenheit.

Von der Frage, wie sie anders entscheiden würden, wenn sie die Gelegenheit für einen *Neubeginn* hätten, fühlten sich die meisten Probanden angeregt. Rund zwei Drittel äusserten konkrete Änderungswünsche, die sich einerseits auf die Berufs- und Studienwahl, andererseits auf die Berufsausübung bezogen. So würden zum Beispiel Berufswünsche entschlossener angestrebt, Chancen für eine Auszeit vom Erwerbsleben besser genutzt oder die Aufteilung von Beruf und Privatleben in der Partnerschaft ernsthafter abgesprochen.

Obwohl auch zur Ausbildung Alternativen geäußert wurden, würden sich zwei Drittel der Befragten erneut für das Seminar entscheiden. Besonders geschätzt an der seminaristischen Ausbildung wurde im Rückblick deren Breite und Vielseitigkeit, die musisch-kreativen Anteile, aber auch die Verbindung von Maturitätsabschluss und Berufsausweis. Kritische Stimmen bemängelten den unzureichenden Praxisbezug oder die ungenügende Vorbereitung auf schwierige berufliche Situationen.

Bei der Frage, ob der *Primarlehrerberuf* bei einem mutmasslichen Neubeginn erneut gewählt würde, machte sich eine ausgeprägte Ambivalenz bemerkbar. Eine nach wie vor grosse Freude am «Kerngeschäft» des Unterrichtens wird von Entwicklungen getrübt, die den Lehrerberuf mühevoll und aufreibend machen. So zeigte sich rund ein Viertel der Befragten unentschieden, ob sie nochmals in den Schuldienst einsteigen würden, die übrigen teilen sich je hälftig in solche, die den Primarlehrerberuf erneut, und solche, die ihn nicht wieder ergreifen würden.

Vergleicht man die Aussagen zur Wiederwahl von Primarlehrerausbildung und -beruf mit den Ergebnissen zu den Studien- und Berufswahlmotiven (s. Kap. 6.1.1), so zeigt sich, dass die Befragten die Ausbildung einst aus denselben Gründen wählten, die sie heute für eine erneute Entscheidung für den Lehrerberuf vorbringen. Die stärksten Motive sind die Befriedigung im Beruf sowie die Freude an Kindern und Jugendlichen. Hinter den Erwartungen zurück bleibt die fachliche Ausbildung am Seminar (s. Kap. 6.2). Sie wird in der mündlichen Befragung nicht als Motiv für die Wiederwahl des Lehrerberufs erwähnt.

Nach ihren *Lebenszielen* gefragt, betrachten die Probanden die körperliche Leistungsfähigkeit, eine harmonische Partnerschaft, Einfühlungsvermögen und Ausgeglichenheit als die am meisten erstrebenswerten Ziele. Finanzieller Wohlstand und soziales Ansehen werden dagegen als eher unwichtig angesehen. Am ehesten zufrieden sind die Befragten mit der erreichten Harmonie in ihrer Partnerschaft, mit der Sicherheit für ihre Familie und Angehörigen sowie mit befriedigenden Freundschaftsbeziehungen. Am geringsten ist die Zufriedenheit mit der körperlichen Leistungsfähigkeit und dem Grad an Weisheit. Zu den wenigen Unterschieden nach Karrieretypus zählt die verhältnismässig geringe Bedeutung, welche die Probanden des Typus Nicht-Einstieg dem Aspekt der finanziellen Sicherheit zumessen. Vergleicht man die Bedeutsamkeit der Ziele mit dem Ausmass, in dem sie erreicht werden, zeigt sich eine deutliche Dreiteilung: Die grösste Übereinstimmung besteht im sozialen Nahbereich (Partnerschaft, Freundschaft, Familie), der grösste Negativsaldo findet sich bei persönlichen Merkmalen wie Gelassenheit, Weisheit, Selbstverwirklichung sowie geistiger und körperlicher Leistungsfähigkeit, die generell als ungenügend erreicht beurteilt werden, und die grösste positive Differenz zeigen

äussere Merkmale wie Lebensstandard, gesellschaftliche Anerkennung, beruflicher Erfolg und Durchsetzungsvermögen.

### 8.3 Zukunftsperspektiven

Biographische Wirklichkeit ist nicht nur eine Funktion der Vergangenheit, auf die sich der «biographische Akteur» (Heinz 2000) bilanzierend und rekonstruierend bezieht. Zwar können sich Biographien nur in der Retrospektive objektivieren, denn Tatsachen gehören immer der Vergangenheit an, während uns die Zukunft nur als Hypothese verfügbar ist. Trotzdem gestalten sich Biographien auch im Blick nach vorne. Zwar sind Menschen nur beschränkt in der Lage, ihren Lebensweg zu planen, da die Umstände, unter denen sie ihr Leben führen müssen, oft unberechenbar und unbeeinflussbar sind. Aber ohne Skizzen und Entwürfe, die im Raum des Möglichen angefertigt werden, sind auch Biographien nicht existent. Denn wer wir sind, ist auch eine Funktion dessen, wer wir sein wollen. Und sei es nur, dass wir derselbe bleiben wollen wie bisher.

Begrifflich haben wir den Blick nach vorne «Karriere» genannt (s. Kap. 3.1). Karrieren sind Formen der Bewältigung von Zukunft. Sie erlauben uns, unerwartbaren Ereignissen gleichsam zuvorzukommen, indem sie uns ein Mittel in die Hand geben, um auf unsere biographischen Möglichkeiten gestaltend Einfluss zu nehmen. In diesem Sinne haben wir unsere Probanden aufgefordert, einen Blick in ihre berufliche Zukunft zu werfen. Unser Interesse galt der Frage, ob die derzeitige Tätigkeit noch länger ausgeübt wird, der Verbleib im Primarlehrerberuf Bestand haben wird, eine Rückkehr in den Schuldienst geplant ist oder andere berufliche Veränderungen bevorstehen.

#### 8.3.1 Verbleib im Beruf

Im Rahmen der schriftlichen Erhebung sind die Probanden gefragt worden, ob sie ihre aktuelle *Haupterwerbstätigkeit* weiterhin ausüben werden. Über alle Berufsfelder hinweg gehen drei Viertel der Befragten davon aus, dass sie ihrer momentanen Erwerbstätigkeit noch mindestens zwei Jahre treu bleiben werden (48% antworteten mit «ja», 30% mit «eher ja»). Männer äusserten stärker als Frauen die Absicht, auch in zwei Jahren noch dieselbe Tätigkeit auszuüben ( $t [1578] = -2.60, p \leq .01$ ). Die Probanden aus dem Berufsfeld Unterricht und Bildung waren sich überdurchschnittlich häufiger sicher, in ihrem aktuellen Beruf zu verbleiben, während insbesondere die Primarlehrpersonen unschlüssiger waren und vergleichsweise oft lediglich mit «eher ja» antworteten ( $\chi^2 [12, 1580] = 22.56, p \leq .05$ ). Die jüngste Kohorte steht

einem Verbleib in der Erwerbstätigkeit überdurchschnittlich kritischer gegenüber (13% antworteten mit «nein», 22% mit «eher nein»), die beiden älteren Kohorten favorisieren klar einen Verbleib ( $\chi^2 [9, 1580] = 144.48, p \leq .001$ ).

Sehr ähnlich sehen die Antworten auf die Frage nach dem Verbleib beim jetzigen *Arbeitgeber* aus. 75 Prozent aller Erwerbstätigen beabsichtigen, auch in zwei Jahren – zumindest «eher» – noch beim selben Arbeitgeber beschäftigt zu sein, 10 Prozent erwarten, den Arbeitgeber bis dahin gewechselt zu haben. Was die Berufsfelder anbelangt, sind keine nennenswerten Unterschiede zu beobachten. Es bestätigen sich jedoch die Kohorteneffekte: Während bei den beiden älteren Kohorten rd. 80 Prozent der Befragten beabsichtigen, beim jetzigen Arbeitgeber zu verbleiben, sind es bei der jüngsten Kohorte nur rd. 60 Prozent ( $\chi^2 [9, 1555] = 148.67, p \leq .001$ ).

### 8.3.2 Verbleib im Primarlehrerberuf

In der schriftlichen Befragung wurden die aktuell als Primarlehrer tätigen Probanden gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, in absehbarer Zeit (wieder) einer anderen Beschäftigung als der Primarlehrertätigkeit nachzugehen.

Tabelle 8-8: Möglicher Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf

		absolut	relativ
Gültig	1 Nein	68	10.8
	2 Eher nein	264	42.0
	3 Eher ja	165	26.2
	4 Ja	132	21.0
	Gesamt	629	100.0
Fehlend	Keine Angaben	113	
Gesamt		742	
Statistiken	M	2.57	
	Md	2	
	SD	.94	

Frage: Falls Sie heute als Primarlehrperson tätig sind: Könnten Sie es sich konkret vorstellen, in absehbarer Zukunft (wieder) einer anderen Beschäftigung als der Primarlehrertätigkeit nachzugehen?



Bei den Antworten halten sich diejenigen, die sich einen Ausstieg vorstellen können, und diejenigen, die für einen Verbleib optiert haben, ungefähr die Waage, wobei die Letzteren leicht überwiegen (s. Tab. 8-8).

Für die älteste Kohorte steht ein Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf selten zur Debatte (lediglich je 13% antworteten mit «ja» oder «eher ja»), während die jüngste Kohorte dies vergleichsweise häufig in Erwägung zieht (29% antworteten mit «ja», 32% mit «eher ja»;  $\text{Chi}^2 [9, 782] = 72.36, p \leq .001$ ).

Der (zumindest teilweise) Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf wurde auch in den Interviews wiederholt als Option erwogen. Dabei ging es nicht zuletzt um die Chance, mehr Zeit für persönliche Interessen zu gewinnen oder eine Auszeit zu nehmen:

Und was mein persönlicher Wunsch ist: dass ich nicht mehr so viel arbeiten müsste und dass ich mehr zeichnen könnte. Einmal ein Bilderbuch machen oder so. Aber das sind Wunschträume [...] Und vielleicht wirklich mal ein Jahr [...] reduzieren [...] Ich kann mir nicht vorstellen, noch zwanzig Jahre ohne Unterbruch zu arbeiten, das kann ich nicht (ID 3079, 876-883; männlich, 1995 patentiert, Typus W).

Alternativen müssten allerdings ebenso attraktiv sein wie die bisherige Tätigkeit: «Es müsste einfach ein Alternativjob sein, der mir dieselben Freiheiten, die ich jetzt habe, ebenfalls bieten würde. Da habe ich bisher noch keinen gefunden» (ID 4595, 815-817). Daneben geben auch finanzielle Überlegungen den Ausschlag für einen Verbleib: «Nein, das kann ich nicht. Das kann ich jetzt einfach aus wirtschaftlichen Gründen nicht. Nein» (ID 3099, 1117-1118).

### 8.3.3 Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf

War fast die Hälfte der aktuell im Primarlehrerberuf tätigen Probanden offen für eine Veränderung, äusserten sich diejenigen, welche zum Befragungszeitpunkt *nicht* als Primarlehrer tätig waren, eher skeptisch gegenüber der Möglichkeit, in naher Zukunft (wieder) in ihrem ursprünglichen Beruf tätig zu sein. Nur 21 Prozent der schriftlich Befragten zogen diese Option für sich in Betracht (s. Tab. 8-9).

Eine Rückkehr in den Primarlehrerberuf wird oft mit wirtschaftlichen Argumenten ausgeschlossen: «Das würde ich aus finanziellen Gründen nicht machen. [In meinem jetzigen Beruf] verdiene ich ein paar hundert Franken mehr, das lasse ich mir nicht mehr nehmen» (ID 1234, 1392-1395). In den Interviews kamen auch Ängste zum Ausdruck, die eine Rückkehr auslösen würde:

Nein, wegen den Eltern, ich habe Angst. Ich traue es mir nicht mehr zu. Es ist so anders, wenn man mit ihnen spricht. Ich höre so viel, ich habe so viele kleine Kinder um mich. Die Meinungen, die Vorstellungen der Eltern sind so anders in Bezug auf die Erziehung. Da bekäme ich sofort den Eindruck, es nicht gut zu machen. Ich habe noch ein wenig

altmodische Vorstellungen. Nein, jetzt kann ich es mir nicht mehr vorstellen (ID 1518, 1272-1278; weiblich, 1974 patentiert, Typus A).

Genannt wird auch die grosse zeitliche Distanz zur Ausbildung oder zur eigenen Unterrichtstätigkeit, welche eine Rückkehr verunmöglicht:

Nein, ich glaube nicht, und zwar weil es viel zu viel nachzuholen gibt. Ich habe eine so riesige Zeitspanne zwischen mir und meinem Schule halten, es gäbe viel zu viel an Weiterbildungen, die ich machen müsste, damit ich wieder auf dem neuesten Stand wäre. Und das sähe ich in dieser kurzen Zeit nicht mehr, in der ich noch Schule halten könnte. Das ist eigentlich der Grund, warum ich nicht auf solche Gedanken komme (ID 3696, 1728-1733; weiblich, 1964 patentiert, Typus A).

Tabelle 8-9: Möglicher Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf

		absolut	relativ
Gültig	1 Nein	428	45.7
	2 Eher nein	310	33.1
	3 Eher ja	119	12.7
	4 Ja	80	8.5
	Gesamt	937	100.0
Fehlend	Keine Angaben	194	
Gesamt		1131	
Statistiken	M	1.84	
	Md	2	
	SD	.95	

Frage: Falls Sie heute nicht als Primarlehrperson tätig sind: Könnten Sie es sich konkret vorstellen, in absehbarer Zukunft (wieder) als Primarlehrperson tätig zu werden?

Andere begründen ihre Haltung mit Entwicklungen an den Schulen, denen sie nicht folgen mögen:

Unter den Voraussetzungen, die ich heute weiss, wenn ich zurückginge: Ich würde es nicht mehr machen. [...] All die massiven Verpflichtungen ausserhalb des Kernauftrages des Lehrers. Mag ja zum Teil spannend sein, durchaus. Aber ich bin vielleicht auch ein wenig der Typ des Einzelkämpfers beim Arbeiten. [...] In so einem Beruf wie dem des Lehrers muss ich ja schlussendlich vor meiner Klasse stehen, es steht keiner nebenan und hält mir das Händchen (ID 2491, 1104-1119; weiblich, 1984 patentiert, Typus A).

### 8.3.4 Berufliche Veränderungen

Im Interview hatten die Probanden Gelegenheit, eine allfällig unmittelbar bevorstehende berufliche Veränderung näher zu umschreiben. Geschildert wurden einerseits *Veränderungen der Berufs- und Tätigkeitsfelder*, also beispielsweise Berufswechsel nach Abschluss einer Weiterbildung oder die Übernahme einer Schulleitung. Andererseits ging es oft um Veränderungen im Beschäftigungsgrad. Damit besteht ein fließender Übergang zu berufsinternen Veränderungen, zum Beispiel zum Anliegen, im Team-Teaching zu unterrichten, Klassenlehrkraft zu werden oder sich gezielt in gewissen Bereichen weiterzubilden. Exemplarisch ist die Aussage eines Lehrers, der nach 30 Jahren Berufspraxis die Gelegenheit eines bevorstehenden Urlaubs nutzen will, um in seinem naturwissenschaftlichen Fachgebiet gewisse Themen aufzuarbeiten:

Ja, ein halbes Jahr reisen, das ist einfach Regeneration, Freiraum. Beruflich möchte ich [...] einen zweiten Teil anhängen, wo ich ein paar Bereiche ein wenig ausbauen möchte, aber nie Zeit finde. Ein Projekt ist, den naturwissenschaftlichen Unterricht stärker mit der Realität, die heute herrscht, zu verbinden. Also das Phänomen, dass Schüler so ungern Chemie haben, dem einmal ein wenig nachgehen, oder Physik. Biologie mögen sie ja meistens. Die Anknüpfungspunkte mal etwas genauer zu studieren und etwas dagegen zu tun. Da fehlt mir meistens ein wenig die Zeit, solchen Dingen auf den Grund zu gehen. (ID 1562, 1038-1046; männlich, 1974 patentiert, Typus A).

Bei den interviewten jüngeren Frauen stellte sich an der Schnittstelle von Beruf und Privatleben immer wieder die Frage nach der Familiengründung. So auch bei einer Probandin mit Patentierungsjahrgang 1995 und knapp 10 Jahren Berufspraxis als Primarlehrerin:

Das Problem bei einer Frau ist irgendwann die Familie. Da wird es einen ziemlichen Knick geben, da ich nicht unbedingt das Bedürfnis hätte, zu viel zu arbeiten. Ich möchte zwar den Fuss immer etwas drin behalten, da ich mir ein Leben ohne zu arbeiten nicht unbedingt vorstellen kann. Ich habe das Gefühl, da kann ich mich ausleben, da habe ich meine kleine Welt. Daher wird mein Pensum an dieser Klasse in den nächsten Jahren einmal wegfallen, und ich werde nur noch das Teilpensum, sechs bis neun Lektionen, die NMM-Fächer<sup>58</sup>, behalten. Aber doch mit dem Ziel, drin zu bleiben (ID 3043, 846-853; weiblich, 1995 patentiert, Typus V).

---

<sup>58</sup> «NMM» («Natur, Mensch, Mitwelt») bildet ein Konglomerat von natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern, das im Kanton Bern auf der Primarstufe (1. bis 6. Klasse) sowie auf der Sekundarstufe I (7. Bis 9. Klasse) unterrichtet wird.

### 8.3.5 Zusammenfassung

Die Mehrheit der Probanden unserer Untersuchung spricht sich für einen *Verbleib* im gegenwärtigen Beruf und an der derzeitigen Arbeitsstelle aus. Für knapp die Hälfte der zurzeit als *Primarlehrer* tätigen Personen stellt das Verlassen des aktuellen Berufsfeldes durchaus eine Option dar. Sie haben in der schriftlichen Befragung angegeben, dass sie sich vorstellen könnten, in absehbarer Zeit einer anderen Beschäftigung als der Primarlehrertätigkeit nachzugehen. Von all jenen, die momentan *nicht* im Primarlehrerberuf arbeiten, befasst sich nur ein Fünftel mit der Vorstellung, in den angestammten Beruf zurückzukehren. Die grosse Mehrheit kann sich dies eher nicht oder entschieden nicht vorstellen.

Wurden *bevorstehende berufliche Entwicklungen* im Interview erörtert, zeigten sich bei vielen Probanden trotz grundsätzlich stabilen Verhältnissen Anzeichen von berufsexternen oder -internen Veränderungen. Erwähnt wurden beispielsweise eine bevorstehende berufliche Neuorientierung nach Abschluss einer Weiterbildung, die Übernahme einer Schulleitungsfunktion, ein längerer Urlaub, der für die Aufarbeitung einer spezifischen Thematik genutzt werden soll, oder die Gründung einer Familie.

## **9 Profilierung des Primarlehrerberufs**

In diesem abschliessenden Kapitel wollen wir die Ergebnisse unserer Studie in den umfassenden Kontext der neueren Lehrerforschung einbetten. Dabei geben wir, bevor wir mit der eigentlichen Diskussion beginnen, ein kurzes Résumé des methodischen Ansatzes unserer Untersuchung und erörtern einige Grenzen der Aussagekraft unserer Daten (s. Kap. 9.1). In der Diskussion werden wir dann folgende Punkte aufgreifen: der gemeinsame Ausgangspunkt der beruflichen Karrieren unserer Probanden in der Patentierung als Primarlehrkraft (s. Kap. 9.2), die begrenzte Vielfalt der Karrierewege (s. Kap. 9.3), die Beanspruchung durch den Lehrerberuf und die Zufriedenheit mit dem Karriereverlauf (s. Kap. 9.4), Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Gestaltung des Verhältnisses von Berufs- und Privatleben (s. Kap. 9.5), die differente Professionalität des Lehrerberufs (s. Kap. 9.6) und Massnahmen zur Erhaltung der Attraktivität des Primarlehrerberufs (s. Kap. 9.7).

### **9.1 Situierung der Studie**

Anlass für unsere Untersuchung war die Aufhebung der seminaristischen Lehrerbildung im Kanton Bern und deren Ablösung durch eine tertiäre Ausbildungsform, die sich heute als Pädagogische Hochschule präsentiert. Mit diesem Wechsel, der sich in den Jahren 2001 und 2002 abspielte, ging eine lange Tradition der Lehrerbildung zu Ende, die nicht nur tief in der bernischen Bildungslandschaft verwurzelt war – das erste Lehrerseminar wurde 1833 in Hofwil bei Bern eröffnet –, sondern auch auf einer Reihe von weit gehend ungeprüften Annahmen beruhte, wie z. B. der besonderen Praxisnähe der Seminare. Die Lehrerseminare waren auf der Sekundarstufe II angesiedelt und rekrutierten ihre Klientel in der Altersgruppe der 15- bis 16-Jährigen, die sich dementsprechend relativ früh – gleich früh wie im Falle einer traditionellen Berufslehre – beruflich entscheiden mussten.

So jedenfalls war die Situation bis ins Jahr 1978, als im Kanton Bern – wie in einigen andern Kantonen – die Dauer der Seminarausbildung von vier auf fünf Jahre erhöht wurde, dies mit der Option, das Lehrerpateant als Maturitätsäquivalent zu nutzen und statt in den Primarlehrerberuf einzusteigen ein universitäres Studium aufzunehmen. Damit rückte das Seminar in curricularer Hinsicht näher ans Gymnasium. Schon damals hatten einige Kantone ganz auf den maturitätsgebundenen Weg der Lehrerbildung umgestellt und de facto die Seminare im herkömmlichen Sinne aufgehoben (vgl. Criblez 2000, 2002). Der Kanton Bern hielt an seinen Lehrerseminaren fest und gründete in den 1960er Jahren sogar neue Standorte – Langenthal, Biel und Spiez –, obwohl mit der doppelten Funktionalität des Seminarabschlusses

als Lehrpatent und Universitätszugang ein Gebilde entstanden war, dessen «Zwitternatur [...] als Mittel- und Berufsbildungsschule» (Allemann & Hedinger 1983b, p. 31; s. Kap. 2.3.2.1) immer häufiger Anlass zu Kritik gab.

Tatsächlich wurde am 21. Februar 1978, nachdem der Grosse Rat des Kantons Bern kurz zuvor der Verlängerung der Seminausbildung von vier auf fünf Jahre zugestimmt hatte, eine Motion eingereicht, die von der Regierung verlangte, eine «Gesamtkonzeption für die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen vorzulegen» (zit. nach Criblez 2002, p. 103). Diese Motion war der Auslöser für die heutige Form der bernischen Lehrerbildung, die für alle Lehrkräfte – ausser denjenigen an den Berufsschulen – an einer Pädagogischen Hochschule erfolgt. Mit der Aufhebung der Seminare nach der Jahrtausendwende schwenkte auch der Kanton Bern auf die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) forcierte Linie der Tertiärisierung der Lehrerbildung ein, die auf die gymnasiale Allgemeinbildung aufbaut.<sup>59</sup> Es sind nun nicht mehr *Jugendliche*, die sich vergleichsweise früh für den Lehrerberuf entscheiden müssen, sondern *junge Erwachsene*, die in einem reiferen Alter und auf der Basis einer breiteren Erfahrung die Wahl für ein Lehrerstudium treffen.

Inwiefern durch diese veränderte Entscheidungslage andere Menschen in den Lehrerberuf strömen, ist zurzeit eine offene Frage. Noch wird die Schullandschaft von den seminaristisch ausgebildeten Primarlehrkräften beherrscht. Es war aber durchaus *auch* ein Motiv für die vorliegende Untersuchung, einer kommenden Studie der «neuen» Lehrer Vergleichsdaten zur Verfügung zu stellen, die bisher praktisch fehlen. Nur sehr vereinzelt wurden die Absolventen der Lehrerseminare untersucht, wobei sich die vorhandenen Studien auf die Zeit des unmittelbaren Seminarabgangs und der ersten Berufsjahre beschränken (vgl. z. B. Cloetta & Hedinger 1981).<sup>60</sup> Mit unserer Studie wollten wir eine Art Bestandsaufnahme des beruflichen Werdeganges jener Personen vornehmen, die ein bernisches Lehrerseminar besucht und erfolgreich abgeschlossen haben und deren Wohnadresse zum Zeitpunkt der Untersuchung noch auffindbar war.

---

<sup>59</sup> Dass hier durchaus abweichende Auffassungen bestehen und gewisse Kreise das Eintrittsniveau der Allgemeinbildung unterlaufen möchten, sei nicht verschwiegen, spielt für unsere Argumentation aber keine Rolle.

<sup>60</sup> Andere Studien, wie die jährlichen Erhebungen zur Stellensituation von Lehrpersonen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein, zeigen, dass die Fluktuationsrate auf der Primarstufe (1. bis 6. Klasse der Volksschule) bei rund sieben Prozent liegt (vgl. Bättig & Stauffer 2004). Sie vermögen aber keine Auskunft darüber zu geben, ob es sich dabei um Stellen- oder Berufswechsel handelt und in welche Richtungen die vom Lehrerberuf wegführenden Karrieren verlaufen.

Es ist uns gelungen, über eine aufwendige Adressdatenrecherche eine relativ grosse Zahl von ehemaligen Absolventen bernischer Lehrerseminare ausfindig zu machen und in die Untersuchung einzubeziehen, die in der ersten Phase aus einer schriftlichen Befragung von vier Patentierungskohorten (1963-1965, 1973-1975, 1983-1985 und 1993-1995) bestand, unabhängig davon, ob die Probanden noch im Lehrerberuf tätig waren oder nicht. Die 1'873 zurückgesandten und auswertbaren Fragebogen (53% der bereinigten Grundgesamtheit) dürfen bezüglich wichtiger Kriterien wie Seminarstandort, Ausbildungsart, Geschlecht und Kohorte als repräsentativ gelten.

Angaben zur Validität der Daten lassen sich bei einer retrospektiven Befragung naturgemäss schwer machen. Wie wir im Kapitel 3 dargelegt haben, erwarten wir auch nicht eine «objektive» Richtigkeit der biographischen Auskünfte, da die biographische Wirklichkeit anders als «subjektiv» gar nicht existiert. Es stellt sich daher bestenfalls die Frage nach der inneren Konsistenz der erhobenen Daten. Diesbezüglich lässt sich bemerken, dass die Auskünfte unserer Probanden selten Widersprüche aufweisen. So entsprechen die Angaben zum Bruttojahreseinkommen – einem eher sensiblen Bereich – durchwegs den erwartbaren Differenzen zwischen den Kohorten (s. Kap. 8.1.3). Auch die Geschlechterdifferenz beim Bruttoeinkommen lässt sich plausibel erklären. Ebenso stimmig ist, dass sich in der jüngsten Kohorte (Kohorte 4) nicht nur mehr Ledige finden als in den übrigen (s. Kap. 8.1.4), denn das im historischen Trend ansteigende Heiratsalter hat zur Folge, dass Partnerschaften später legalisiert werden, sondern auch die durchschnittliche Kinderzahl tiefer liegt (s. Kap. 8.1.5), wobei sich hier zwei Trends überlagern, nämlich ein Trend zu weniger Kindern und der bereits erwähnte Trend zur späteren Familiengründung (vgl. Herzog et al. 1997). Dass in den älteren Kohorten mehr Trennungen und Scheidungen vorkommen, ist ebenfalls nachvollziehbar (s. Kap. 8.1.4). Schliesslich hat die Analyse der biographischen Verlaufslinien gezeigt, dass die schriftlichen Angaben im Fragebogen in den meisten Fällen mit den mündlichen Auskünften im Interview übereinstimmen (s. Kap. 7.2.1). Als widersprüchlich haben sich lediglich sechs Prozent der Fälle erwiesen. Auch wenn von der Konsistenz der Angaben zu diesen Themen nicht zwingend auf die «Wahrheit» der weiteren biographischen Daten geschlossen werden kann, gehen wir doch von insgesamt verlässlichen Informationen aus.

Die Daten der ersten Erhebung dienen unter anderem einem Screening, auf dessen Basis in der zweiten Projektphase mit 171 Probanden, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen hatten, persönliche Leitfadeninterviews durchgeführt wurden. In Ergänzung zu den Erhebungen bei den ehemaligen Seminaristen sind in einer dritten Projektphase im Sinne einer Trendanalyse bei 439 Erstsemestrigen der

neuen (tertiären) Lehrerbildung ausgewählte Bereiche der Hauptstudie mittels standardisiertem Fragebogen erfasst worden. Die verschiedenen Datenquellen dienten als Grundlage, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Karriereverlauf und in der biographischen Verarbeitung von beruflichen und privaten Ereignissen bei (ehemaligen) Lehrpersonen vergleichend zu untersuchen.

In methodischer Hinsicht verdient der *Kohortenvergleich* besondere Aufmerksamkeit. Wobei zwei Punkte zu beachten sind. *Erstens* erlaubt der retrospektive Charakter der Daten keine eindeutige Trennung zwischen historischen und biographischen Ereignissen (s. Kap. 3.3). Ob gewisse Effekte, die speziell in einer der Kohorten auftreten, mit dem Lebensalter der Probanden oder aber mit der historischen Situation zu erklären sind, lässt sich aufgrund der methodischen Anlage unserer Studie nicht abschliessend klären. Zwar haben wir versucht, durch den Einbezug von Informationen über wesentliche Veränderungen des bernischen Schulsystems in den vergangenen 40 bis 50 Jahren mögliche historische Einflüsse greifbar zu machen (s. Kap. 4), eine klare Trennung von Kohorten- und Alterseffekten ist uns aber trotzdem nur bedingt möglich.<sup>61</sup>

*Zweitens* ist die Konstruktion der fünf Karrieretypen nicht unabhängig von den Patentierungskohorten. Wer sich beispielsweise in der Kohorte 4 als «Aussteiger» zu erkennen gibt, bei dem ist nicht auszuschliessen, dass er in fünf oder zehn Jahren in den Primarlehrerberuf zurückkehrt und dann als «Wiedereinsteiger» taxiert würde. Oder wer in Kohorte 1 aktuell als «Reduzierer» erfasst wird, der ist vor zehn oder 15 Jahren möglicherweise ein «Verbleiber» gewesen. Aus Verbleibern können Aussteiger und aus Aussteigern Wiedereinsteiger werden. Letzte Gewissheit über die beruflichen Karrierewege und vor allem die *quantitativen Anteile* der fünf Karrieretypen wäre nur bei (ehemaligen) Primarlehrkräften zu gewinnen, die ihr Berufsleben *abgeschlossen* haben. Beim Vergleich der Karrieretypen ist daher in Rechnung zu stellen, dass die zahlenmässigen Angaben unter Umständen ein irreführendes Bild geben. Es wäre aber nicht sinnvoll gewesen, die Analysen nach Kohorten zu differenzieren, da wir aufgrund der ungenügenden Trennbarkeit von historischer und biographischer Zeit «reine» Karrieretypen auch so nicht hätten gewinnen können. Des weitern liegt der Hauptakzent unserer Studie nicht auf der quantitativen Auswertung der Fragebogendaten, sondern auf der qualitativen Charakterisierung der Karriereformen,

---

<sup>61</sup> Streng genommen trifft der Einwand nur jene Analysen, bei denen kein Vergleich zwischen den Kohorten möglich ist, weil nur von einer Kohorte Daten vorliegen. Betroffen ist daher vor allem der spätere Verlauf der beruflichen Laufbahn, der nur bei Kohorte 1 vollständig abgedeckt ist, während zur Berufseinstiegsphase von allen Kohorten Daten vorliegen und folglich historische gegen biographische Ereignisse ausgetestet werden können.



weshalb uns die Gefahr der Konfundierung von Kohorte und Karriere eher gering erscheint.

Eine Grenze der Aussagekraft unserer Daten liegt zweifellos darin, dass wir es mit *Primarlehrkräften* zu tun haben, die *seminaristisch* ausgebildet wurden. Was diese Grenze genau bedeutet, ist allerdings nicht leicht zu eruieren, da Vergleichsdaten aus der Schweiz für postmaturitär ausgebildete Primarlehrkräfte weit gehend fehlen. Auch vergleichende Studien zur Berufskarriere von Sekundar-, Gymnasial- und Berufsschullehrkräften fehlen in der Schweiz fast gänzlich. Eine weitere Grenze unserer Daten liegt in der freiwilligen Teilnahme an der Studie. Wer sich an einer Untersuchung dieser Art *nicht* beteiligt, ist naturgemäss nicht oder nur mit grossem Aufwand zu eruieren. Allerdings gilt dieser Vorbehalt auch für vergleichbare Studien, also auch für diejenigen, bezüglich derer wir im Kapitel 2 gewisse Vorbehalte angemeldet haben. Studien, die in methodischer Hinsicht die Kontaktnahme oder Kommunikation mit dem Untersuchungsgegenstand erfordern und damit «reaktiven» Charakter haben (vgl. Diekmann 2004, p. 520ff.), können sowohl aus ethischen wie aus methodischen Gründen nicht anders denn auf freiwilliger Basis durchgeführt werden.

## 9.2 Das Lehrerseminar als gemeinsamer Ausgangspunkt

Das biographische Ereignis, das die Probanden der vier Kohorten unserer Studie verbindet, ist der Besuch eines bernischen Lehrerseminars, mit dessen erfolgreichem Abschluss sie die Berechtigung zum Unterricht auf der Primarstufe (Klassen 1 bis 6) und auf der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen (Klassen 7 bis 9) erworben haben.<sup>62</sup>

Was hat unsere Probanden bewogen, das Lehrerseminar zu besuchen und den Primarlehrerberuf zu ergreifen? Bestätigt werden von unseren Daten Motive für die Wahl des Lehrerberufs, die in verschiedenen Studien mit weit gehender Konsistenz aufgedeckt wurden (vgl. Ammann 2004, 162ff.; Brühwiler & Spychiger 1997; Bossmann 1977; Enzelberger 2001, p. 239ff.; Herrmann 2002; Larcher Klee 2005, p. 135f.; Oesterreich 1987; Schwänke 1988, p. 73ff.; Terhart et al. 1994; Ulich 1996, p. 26f., 1998; s. Kap. 2.3.2.1): Lehrer entscheiden sich für ihren Beruf in starkem

---

<sup>62</sup> Wobei daran erinnert sei, dass die Gliederung von Primarstufe und Sekundarstufe I nach dem Modell 6/3 erst im Jahre 1994 eingeführt wurde. Zuvor umfasste die Primarstufe die Klassen 1 bis 4 und die Sekundarstufe I die Klassen 5 bis 9 (s. Kap. 4.4.5). Erwähnt sei auch nochmals, dass die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I mit *erweiterten Ansprüchen* nicht seminaristisch, sondern seit deren Gründung im Jahre 1834 an der Universität Bern stattgefunden hat – ähnlich wie diejenige der Gymnasiallehrer.

Masse aus intrinsischen Gründen, die im Umgang mit Kindern und Jugendlichen und in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen liegen, die auch mit gewissen Besonderheiten des Lehrerberufs zu tun haben, wie insbesondere der grossen Freiheit bei der Gestaltung der Arbeit und dem Abwechslungsreichtum der beruflichen Aufgaben (s. Kap. 6.1.1). Auch die musisch-kreative Verwirklichung war für viele unserer Probanden ein wichtiger Grund für die Wahl des Lehrerberufs.<sup>63</sup> Geschlechterdifferenzen lassen sich kaum ausmachen, wenn auch die Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie die musisch-kreativen Seiten des Berufs von den weiblichen Lehrkräften etwas stärker gewichtet werden als von den männlichen. Für die männlichen Probanden sind demgegenüber die äusseren Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf bei insgesamt tiefer Bedeutung etwas wichtiger als für die weiblichen.

Wie die Geschlechter unterscheiden sich die Karrieretypen bezüglich der Studien- und Berufswahlmotive wenig voneinander. Allerdings betonen die Nicht-Einsteiger und die Aussteiger vergleichsweise stark die Bedeutung der seminaristischen Ausbildung als Sprungbrett für eine alternative Berufskarriere. Bei den Nicht-Einsteigern sind die intrinsischen Motive des Lehrerberufs zudem besonders *gering* ausgeprägt. Dies offensichtlich deshalb, weil sie sich im Allgemeinen schon vor Aufnahme der Seminausbildung im Klaren darüber waren, dass sie nicht *Lehrer* werden, sondern eine *Mittelschulausbildung* machen wollen. Das Seminar wurde bevorzugt, entweder weil das Angebot an musischen Fächern und Sport besser war als am Gymnasium, oder weil man sich die höheren Anforderungen des Gymnasiums nicht zutrauen mochte.

Auch Kohortenunterschiede konnten wir in unseren Daten kaum feststellen. Stellt man allerdings in Rechnung, dass die seminaristische Lehrerbildung für die Probanden der Kohorten 3 und 4 zusätzlich mit einem Maturitätsäquivalent abgeschlossen wurde, ergeben sich durchaus gewisse Differenzen. Die Entscheidung für das *Lehrerseminar* und diejenige für den *Lehrerberuf* müssen sich in den beiden jüngsten Kohorten schon aufgrund der äusseren Bedingungen nicht unbedingt decken. Spezifische Merkmale des Seminars im Vergleich zum Gymnasium rücken in den Vordergrund, wie insbesondere die bereits erwähnte stärkere Gewichtung der künstlerischen, musikalischen und sportlichen Bildung sowie die als geringer beurteilten Leistungsansprüche des Seminars. Auch die Allgemeinbildung gewinnt einen anderen Stellenwert; sie macht als Hauptgrund für die Wahl des Lehrerseminars für jene Sinn, die bewusst eine Mittelschulbildung und damit den Zugang zu anderen Berufen erlangen wollten.

---

<sup>63</sup> Das zuletzt genannte Motiv scheint auch bei Gymnasiasten, die sich für den Lehrerberuf interessieren, noch vorherrschend zu sein (vgl. Denzler, Fiechter & Wolter 2005).

In der Linie dieser Interpretation liegt, dass die Werte beim Faktor «Ausbildungsinhalte» bei unserer fünften Vergleichsgruppe, der Kohorte «tertiäre Lehrerbildung», besonders tief liegen (s. Kap. 6.1.1.2). Für diese Probanden ist die gymnasiale Maturität mittlerweile *Voraussetzung* für den Eintritt in ein Lehrerstudium. Dementsprechend rücken die intrinsischen Motive für den Lehrerberuf wieder stärker in den Vordergrund, was tatsächlich der Fall ist. Durch die Tertiarisierung wird die Lehrerbildung wieder vermehrt aufgrund ihrer beruflichen Ausrichtung gewählt. Das zeigt auch die Tatsache, dass Absolventen der neuen Lehrerbildung im Vergleich mit den ehemaligen Seminaristen bei Ausbildungsbeginn häufiger eine *längerfristige* Perspektive für eine Tätigkeit im Lehrerberuf zu erkennen geben. Ob dafür, wie wir vermuten, das höhere Alter und die unterschiedlichen Voraussetzungen bei der Wahl des Lehrerstudiums verantwortlich sind (vgl. auch Herzog et al. 2006, p. 144ff.) oder eine veränderte Klientel, sei dahingestellt. Für die tertiäre Lehrerbildung ist jedenfalls mit erhöhten Ansprüchen der Studierenden an die berufspraktische Ausbildung zu rechnen. Dies ist nicht unwichtig, weil aus der Sicht der befragten ehemaligen Seminaristen die grössten Defizite *ihrer* Ausbildung in den berufspraktischen Fächern lagen (s. unten). Demnach können Ausbildungsinhalte und -formen der alten nicht einfach in die neue Lehrerbildung transferiert werden, sondern sind einer gründlichen Überprüfung und Neuausrichtung zu unterziehen.

Interessanterweise ist die Entscheidung für den Besuch des Seminars in vielen Fällen – um eine Unterscheidung von Max Weber (1976, p. 12f.) zu gebrauchen – nicht «rational» erfolgt, sondern «traditional». Eine erstaunlich hohe Zahl unserer Probanden nennt Personen in der näheren Verwandtschaft, die Lehrer sind. Diese dürften ebenfalls ein Lehrerseminar besucht haben, so dass man ans Seminar ging, weil es einer familiären Tradition entsprochen hat. Diese Interpretation wird von der Tatsache gestützt, dass wir bei den Probanden, die explizit vom Lehrerberuf als «Familientradition» sprachen, bei Ausbildungsbeginn vergleichsweise seltener eine längerfristige Festlegung auf den Lehrerberuf feststellen konnten. Probanden mit Lehrertradition in der Familie sind auch bei den Karrieretypen Verbleib und Reduktion unter- sowie beim Typus Nicht-Einstieg übervertreten.

Erstaunen mag, dass die Angaben zum Lehrerberuf als Familientradition über die Kohorten nicht variieren. Auch in den jüngeren Kohorten (einschliesslich der Kohorte «tertiäre Lehrerbildung») ist das Ausmass an Selbstrekrutierung relativ hoch. Allerdings fällt auf, dass der Einfluss von *Bezugspersonen* auf die Entscheidung, den Lehrerberuf zu ergreifen, über die Kohorten hinweg genauso zurückgeht wie die Bedeutung von Lehrern als *Vorbildern* (s. Kap. 6.1.2). Dass hier eindeutig ein Kohorteneffekt vorliegt, zeigt sich daran, dass die *persönliche pädagogische Erfahrung* als Einflussfaktor der Studien- bzw. Berufswahl über die Kohorten hin-

weg zunimmt und in der Kohorte «tertiäre Lehrerbildung» besonders stark ausgeprägt ist. Damit wird bestätigt, dass die Tertiärisierung der Lehrerbildung andere Voraussetzungen für die Berufswahl schafft. Denn die persönliche Erfahrung als Entscheidungsgrundlage für den Lehrerberuf kann erst dann voll zum Tragen kommen, wenn entsprechende Erfahrungen überhaupt gemacht werden und sich auch auswirken können. Dies dürfte vor allem im Jugendalter der Fall sein, so dass Personen, die sich erst im frühen Erwachsenenalter für den Lehrerberuf entscheiden müssen, eher auf Erfahrungen pädagogischer Art zurückgreifen können als solche, die dies bereits in ihrer Jugend tun mussten.

Damit stimmen unsere Daten mit Ergebnissen aus anderen Untersuchungen überein, die der *persönlichen Erfahrung* bei der Wahl des Lehrerberufs eine grosse Bedeutung zumessen (vgl. Ammann 2004, p. 162ff.; Butt, Raymond, McCue & Yamagishi 1992; Enzelberger 2001, p. 247; Herrmann 2002, p. 105, 123; Knowles 1992; Raymond, Butt & Townsend 1992; Sugrue 1996; Terhart et al. 1994, p. 173f.; Weber & Mitchell 1996). Erfahrungen in der Jugendarbeit, der Pfadfinderbewegung, im Sportverein, beim Babysitting, bei der Betreuung jüngerer Geschwister, bei der Hausaufgabenhilfe oder bei anderen Tätigkeiten, die ein pädagogisches oder didaktisches Flair verlangen, verdichten sich zu einer Art Schlüsselerlebnis, das sich als pädagogisches Selbstvertrauen auskristallisiert. Obwohl solchen Alltagserfahrungen die Komplexität der Berufsarbeit eines Lehrers abgeht, scheinen sie einem kulturellen Stereotyp zu entsprechen, wonach sich für den Lehrerberuf eignet, wer mit Kindern umzugehen weiss (vgl. Sugrue 1996, p. 158ff.). Es dürften nicht zuletzt Eltern und Freunde sein, die das Stereotyp kolportieren, indem sie das Verhalten des jungen Laienpädagogen dahin gehend interpretieren, dass er wohl einen guten Lehrer abgeben würde. Damit wird auch nachvollziehbar, dass gewisse Lehrer ihren Beruf als «Traumberuf» bezeichnen und sagen, sie hätten «schon immer» Lehrer werden wollen (vgl. Ammann 2004, p. 162; Ulich 2003). Lehrer scheinen nicht «gemacht», sondern «geboren» zu werden (s. Kap. 9.4).

In den Lehrerseminaren haben die Praktika in nicht wenigen Fällen eine ähnliche Funktion erfüllt wie die ausserschulische pädagogische Erfahrung, wenn auch im gegenteiligen Sinn. Denn für Seminaristen, die sich in den Praktika wenig erfolgreich fühlten, war dies oft der Auslöser oder zumindest ein nicht unbedeutender Grund für den *Nicht-Einstieg* in den Primarlehrerberuf (s. Kap. 7.7.2.2). Dadurch, dass die Studierenden der tertiären Lehrerbildung über mehr einschlägige Erfahrung verfügen, dürfte ihre Berufsmotivation stabiler sein. Wie schon erwähnt, sind sie effektiv auf eine längerfristige berufliche Tätigkeit als Primarlehrer eingestellt, während in der Hauptuntersuchung die Unsicherheit über den Verbleib im Lehrerberuf von der ältesten zur jüngsten Kohorte sukzessive zunimmt. Da auch berufstreu

Probanden häufiger als Befragte mit Karriereverläufen, die vom Primarlehrerberuf wegführen, angeben, dass sie sich vor Ausbildungsbeginn längerfristig im Lehrerberuf gesehen hätten, kann den Studien- und Berufswahlmotiven ein gewisses Prognosepotenzial für Karriereentscheidungen zugewiesen werden. Obschon bei retrospektiv erhobenen Daten biographische Glättungen nicht auszuschliessen sind, lassen sich mit dem Berufswunsch sowie den Studien- und Berufswahlmotiven vor Ausbildungsbeginn nicht nur Prognosen für den Berufseinstieg (vgl. Brühwiler 2001; Kersten & Gasser-Dutoit 1997; s. Kap. 2.3.2.1), sondern auch längerfristig stellen.

Die hohe Übereinstimmung der Studien- und Berufswahlmotive über die Geschlechter, Kohorten und Karrieretypen hinweg ist u. E. auch dahin gehend zu interpretieren, dass Lehrer nicht erst im Kontext ihrer Ausbildung zu Lehrern werden. Die der Ausbildung vorausgehenden Erfahrungen prägen ihre Einstellungen und Interessen bereits nachhaltig, so dass die Lehrerbildung, wenn sie ihre eigenen Vorstellungen und Werte durchsetzen will, zuerst diese bereits habituell gewordenen Haltungen aufdecken und korrigieren muss. Insofern bestätigen unsere Daten verschiedene Analysen, die von einer starken Determination angehender Lehrkräfte nicht nur durch die in der Schule absolvierte *«apprenticeship of observation»* (Lortie 1975) und eine dabei erworbene *«implicit institutional biography»* (Britzman 1986), sondern auch durch pädagogische Alltagserfahrungen ausgehen und deshalb vermuten, dass die Lehrerbildung, wenn sie diese «subkutanen» Haltungen nicht anspricht und aufdeckt, wenig Chancen hat, ihre eigenen Ziele durchzusetzen (vgl. Buchmann 1989; Buchmann & Schwille 1983; Carter & Doyle 1996; Dewe & Radtke 1991; Felten & Herzog 2001; Herzog 1995, 2005a; Herzog & Felten 2001; Knowles 1992; Radtke 1996).

Die starken Einflüsse aus dem privaten Bereich (wie die erwähnten Erfahrungen im Umgang mit Kindern), die lange Zeit des Schulbesuchs in der Beobachterposition des Schülers (*«apprenticeship of observation»*) und die unter Umständen frühe Berufsentscheidung bringen es mit sich, dass die Lehrerbildung oft wenig Einfluss auf die Ausbildung der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen ihrer Klientel hat und von dieser auch selten als Einflussfaktor erkannt wird. So stellen Butt et al. (1992) aufgrund einer Analyse von 62 Lehrerbiographien fest, dass die Lehrerbildung in den Erzählungen ihrer Probanden kaum je Erwähnung findet. Ähnlich kommt Ammann (2004) aufgrund von Interviews mit 66 Grundschullehrerinnen zum Ergebnis, dass diese ihrem Studium in beruflicher Hinsicht keinen nennenswerten Einfluss beimessen. Auch Sugrue (1996, p. 171) urteilt aufgrund einer Studie bei 15 Lehrerstudenten: *«[...] entrants to teacher-education programmes, unlike many entrants to other professional schools, are «insiders» who already possess a very strong sense of what it means to be a teacher.»* Da sie in der Kindheit wurzeln, prä-

gen biographische Erfahrungen pädagogischer Art das Bild, das ein (künftiger) Lehrer von seinem (künftigen) Beruf hat, nachhaltig – oft nachhaltiger als der Lehrerbildung lieb sein kann. Wer glaubt, zum Lehrer «geboren» zu sein, ist kaum davon zu überzeugen, dass er den Lehrerberuf *lernen* muss. Da das kulturelle Stereotyp des Lehrers dem Bild von Vater und Mutter nahe liegt, fehlt auch das Verständnis für eine *wissenschaftlich* fundierte Ausbildung. Das Einzige, was allenfalls für notwendig erachtet wird, ist zu lernen, wie man Disziplin hält. Der Rest ist «Persönlichkeit» (s. Kap. 1.1). Hargreaves und Goodson (1996, p. 13) ist daher Recht zu geben, wenn sie schreiben: «The persistence from childhood of unexamined practical knowledge of what teaching is, is one of the most serious barriers to improvement in teaching.»

Im Lichte dieser Analyse sind auch die Äusserungen unserer Probanden zur Qualität der seminaristischen Ausbildung zu sehen. Was die *Allgemeinbildung* angeht, so wird deren Nutzen unabhängig von Geschlecht, Kohorte und Karrieretyp generell als gross beurteilt. Ähnliches gilt für die Stärkung der *persönlichen und sozialen Kompetenzen*, bezüglich derer die seminaristische Ausbildung sehr gute Noten erhält. Das ist deutlich anders im Falle der *beruflichen Kompetenzen*, deren Ausbildung im Seminar als unzureichend eingeschätzt wird. Vor allem bei der Vorbereitung auf das Unterrichten werden Defizite festgestellt, was zum Teil in krassen Worten ausgedrückt wird (s. Kap. 6.2). Das ist deshalb ein erstaunliches Ergebnis, weil die schweizerischen Lehrerseminare durchwegs als Horte einer praxisnahen, wenn nicht sogar «praktischen» Ausbildung galten und die Anhänger der seminaristischen Lehrerbildung gerade im Vorfeld der Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen vorwiegend mit dem Argument der Praxis gegen die Reform der Lehrerbildung ankämpften. Der neuen Lehrerbildung wurde «Akademisierung» und «Theorielastigkeit» vorgeworfen – offenbar zu Unrecht, denn nach dem Urteil unserer Probanden haben die Seminare den behaupteten Praxisnutzen nicht erbracht.

Da sich die Kohorten in diesem Urteil nur unwesentlich unterscheiden, kann die Annäherung der Lehrerseminare an die Gymnasien, wie sie 1978 stattgefunden hat (s. Kap. 4.1), kaum als Erklärung beigezogen werden. Weit eher haben wir es mit einem Grundproblem der Lehrerbildung zu tun, das in der besagten Problematik liegt, dass Lehrerstudierende schon sehr viel über den Lehrerberuf wissen, wenn sie mit ihrer Ausbildung beginnen. Die Ausbildung «nützt» ihnen nichts, weil sie aufgrund ihrer Vorerfahrungen vielfach nicht in der Lage sind, aus der Ausbildung einen Nutzen zu ziehen. Darin gibt es nicht nur keinen Unterschied zwischen den Kohorten, sondern auch nicht zwischen den Geschlechtern (s. Kap. 6.2.2). Einzig die Karrieretypen unterscheiden sich, wobei auch hier ein zunächst unerwartetes Ergebnis aufgetreten ist. Denn als besonders nützlich bezeichnen nicht die Probanden des Typus Verbleib ihre Ausbildung am Seminar, sondern die übrigen. Vor allem die

*Nicht-Einsteiger* stellen ihrer seminaristischen Ausbildung gute Noten aus, wobei die Akzente im Vergleich mit den Berufseinsteigern allerdings etwas anders gesetzt werden. Positiv beurteilt werden die Allgemeinbildung und die Persönlichkeitsbildung, während die Berufsbildung für die Nicht-Einsteiger naheliegenderweise wenig Bedeutung hatte. Die Mängel in der berufspraktischen Ausbildung waren für sie eher von hypothetischer Art. Demgegenüber scheinen die Berufseinsteiger das Seminar vor allem in Bezug auf ihre berufliche Praxis beurteilt zu haben. Dementsprechend schlecht hat es als Ort der Berufsvorbereitung abgeschnitten.

Umso erstaunlicher ist, dass sich zwei Drittel unserer Probanden in der schriftlichen Erhebung dahin gehend äusserten, bei einem hypothetischen Neubeginn das Lehrerseminar wieder wählen zu wollen. Nur gerade 10 Prozent sprachen sich eindeutig dagegen aus. Damit bestätigt sich ein Ergebnis der Studie von Bräm (1994) bei Sekundarlehrkräften im Kanton Zürich, wonach die Qualität der Ausbildung von geringer Relevanz für Karriereentscheidungen ist. Vor allem nimmt die als schlecht taxierte Grundausbildung wenig Einfluss auf die Entscheidung, in den Lehrerberuf einzusteigen oder dies zu unterlassen. Selbst der *Verbleib* im Primarlehrerberuf ist ohne Korrelation mit der Qualität der Ausbildung (s. Kap. 6.2.2.2). Und auch bei den 60 Prozent Probanden unserer Stichprobe, die den Primarlehrerberuf im Verlaufe ihrer Karriere verlassen haben, lassen sich nur selten Begründungen finden, die auf die Ausbildung oder deren Qualität Bezug nehmen. Allerdings scheint es sich dabei nur bedingt um ein lehrerspezifisches Ergebnis zu handeln. Denn auch von anderen Berufsgruppen ist bekannt, dass sozialstrukturelle Faktoren wie familiäre Herkunft oder Bildung zwar für den *Eintritt* in eine Berufskarriere relevant sind, dann aber die berufliche Entwicklung einer Eigenlogik folgt und sich von früheren Einflüssen ablöst: «[...] factors associated with the past become less important over biographical time, whereas the experiences tied to the nature of one's occupation increase in importance in perpetuating themselves» (Alwin 1995, p. 246f.).

Bei nicht wenigen unserer Probanden, die in den Lehrerberuf eingestiegen sind, hat die schlechte berufspraktische Ausbildung einen eigentlichen Hunger nach *Weiterbildung* ausgelöst. Auffällig ist allein schon, wie gross die Zahl der besuchten Weiterbildungen ist.<sup>64</sup> Den Weiterbildungen, insbesondere den Langzeitweiterbildungen, wird – ganz im Unterschied zur Grundausbildung – ein grosser Nutzen attestiert, und zwar von beiden Geschlechtern. Dabei haben wir zwei unterschiedliche Nutzungsformen identifiziert, die ein je anderes Verhältnis von Aus- und Weiterbildung zum Ausdruck bringen. Werden im Karriereverlauf schon früh Weiterbildungen besucht, haben wir es zumeist mit einem *kompensatorischen* Muster zu tun.

---

<sup>64</sup> Dabei ist allerdings auch die Weiterbildungspflicht in Rechnung zu stellen (s. Kap. 4.3).

Dabei werden Ausbildungsdefizite, wie zum Beispiel im Bereich der Unterrichtsgestaltung, bei der Zusammenarbeit mit den Eltern oder bei der Arbeitsorganisation, behoben (s. Kap. 6.3.1). Im späteren Berufsverlauf gewinnen die Weiterbildungen eher einen *synergetischen* Charakter, d. h. sie führen zur Vertiefung und Stärkung vorhandener Kenntnisse und Kompetenzen.

Die besondere Bedeutung der Langzeitweiterbildung, die im Kanton Bern in unterschiedlichen Formen angeboten wird (s. Kap. 4.3), liegt darin, dass sie Distanz zum Schulalltag ermöglicht. Das Angebot an begleiteter Auszeit wird gemäss unseren Erhebungen insbesondere genutzt, um die berufliche Kompetenz zu erweitern, die Berufszufriedenheit zu erhöhen und die eigene Berufspraxis zu reflektieren. Auch zur Prävention von Routineerscheinungen und Abnutzungseffekten scheinen Langzeitweiterbildungen taugliche Instrumente zu sein. Die hohe Zufriedenheit mit diesem Weiterbildungsformat dürfte sich gerade aus dessen breiten Nutzungsmöglichkeiten ergeben, was Evaluationsstudien aus anderen Kantonen bestätigen (s. Kap. 2.3.1.2).

Inwieweit berufsbezogene Weiterbildungen *Karriereentscheidungen* von Lehrpersonen beeinflussen, ist bisher weit gehend unerforscht geblieben. Auch in unserer Studie konnten wir solchen Zusammenhängen nur an Teilstichproben nachgehen. Aus den Interviewaussagen wird jedoch erkennbar, dass es während Weiterbildungen zu einer *Intensivierung* von Entscheidungsprozessen kommt. Über deren Ausgang lassen sich allerdings keine einheitlichen Prognosen stellen. So führte der Besuch einer Langzeitweiterbildung bei einer Personengruppe zum Entscheid, trotz Ausstiegsgedanken im Primarlehrerberuf zu verbleiben und berufsinterne Veränderungen anzugehen. Bei einer anderen Gruppe ermöglichte der Bildungsurlaub Einblick in neue Berufsfelder, was den Ausstieg aus dem Lehrerberuf beschleunigte. Demnach vermögen Weiterbildungen, insbesondere Langzeitweiterbildungen, die berufliche Kompetenz und die Berufsmotivation zu stärken, womit sie Wesentliches zum Verbleib im Lehrerberuf beitragen. Als Standortbestimmung können sie aber auch dazu führen, dass eine berufliche Neuorientierung allererst gewagt wird.

### 9.3 Karrierewege und aktuelle Berufssituation

Ein wesentlicher Anlass für unsere Studie war die Möglichkeit, die Karrierewege ehemaliger Seminaristen *vergleichend* zu verfolgen. Nicht nur die Tatsache, dass das Primarlehrerpatent für die Probanden der Kohorten 3 und 4 bifunktional war – man hatte eine Unterrichtsberechtigung und ein Maturitätsäquivalent –, lässt vermuten, dass deren Karriere nicht zwingend in den Schuldienst führte, sondern in ein Studium oder ganz anderswohin. Auch für die älteren Kohorten ist anzunehmen, dass



nicht alle im Primarlehrerberuf geblieben sind. Aufgrund theoretischer und logischer Überlegungen, insbesondere aber auf der Basis der in der ersten Forschungsphase schriftlich erhobenen Daten haben wir eine Typologie mit fünf möglichen Karrieremustern entworfen, die uns als Basis für die Rekrutierung der Probanden diente, mit denen wir in der zweiten Projektphase Leitfadeninterviews durchführten (s. Kap. 5.4.2). Empirisch verteilen sich die fünf Karrieretypen wie folgt: 282 Verbleiber (15%), 246 Wiedereinsteiger (13%), 205 Reduzierer (11%), 906 Aussteiger (48%) und 234 Nicht-Einsteiger (13%) (s. Kap. 7.1).

Quantitativ fällt der hohe Anteil an Berufsaussteigern auf. 48 Prozent der Probanden der schriftlichen Befragung sind nicht mehr in dem Beruf tätig, für den sie ursprünglich ausgebildet wurden. Umgekehrt sind lediglich knapp 40 Prozent der befragten ehemaligen Seminaristen zum Untersuchungszeitpunkt (noch) in ihrem angestammten Beruf tätig. Von dieser berufstreuen Gruppe waren es zudem deutlich weniger als die Hälfte, nämlich 38 Prozent, die ohne Unterbruch in einem Anstellungspensum von mindestens 50 Prozent als Primarlehrkraft tätig waren. Allein schon die zuletzt genannte Zahl verweist auf eine innerberuflicher Mobilität, die belegt, dass die Lehrerbiographieforschung bisher Differenzierungen vernachlässigt hat, die zu treffen zwingend sind, wenn valide Aussagen über die Berufskarriere von Lehrkräften gemacht werden wollen. Die Forderung, die berufliche Mobilität in die Analyse der beruflichen Laufbahn von Lehrpersonen einzubinden, wird verstärkt durch die gewonnene Erkenntnis, dass der Ausstieg aus dem Lehrerberuf vergleichsweise früh erfolgt. In allen Kohorten unserer Studie fand der Austritt aus dem Berufsfeld Primarschule, sofern es definitiv<sup>65</sup> verlassen wurde, zum grossen Teil (insgesamt: zu 80%) innerhalb der ersten 10 Jahre statt (s. Kap. 7.6.1). Hinzu kommen die Nicht-Einsteiger, die trotz erfolgreich abgeschlossener Ausbildung nicht in den Lehrerberuf eingestiegen sind und 13 Prozent unserer Stichprobe (schriftliche Befragung) ausmachen.

Müssen wir demnach davon ausgehen, dass dem Primarlehrerberuf mehr als 60 Prozent seiner Angehörigen verloren gehen? Die genauere Analyse der Daten zeigt, dass die «Aussteiger» in den meisten Fällen dem Bereich Bildung und Schule treu geblieben sind.<sup>66</sup> Sie haben «Karriere» (im wertenden Sinn) gemacht und sind über Weiterbildungen oder Zusatzausbildungen innerhalb des Bildungssystems sozial aufgestiegen. Obwohl die Bandbreite der aktuell ausgeübten Berufe gross ist und man kaum auf die Idee kommen würde, dass alle Probanden, wenn man nur über

---

<sup>65</sup> «Definitiv» im Rahmen der methodischen Einschränkungen unserer Studie (s. Kap. 3.3 und Kap. 9.1).

<sup>66</sup> Gemeint sind die beiden Berufsfelder «Volksschule» und «Unterricht und Bildung» (s. Kap. 5.3.4 und Kap. 8.1.1).

ihre momentane berufliche Beschäftigung Kenntnis hätte, ihr Berufsleben in gleicher Weise begonnen haben, nämlich als Primarlehrkräfte, besteht auf einer abstrakten Ebene eine Gemeinsamkeit: In der Mehrzahl der Fälle üben sie einen – im weiteren Sinne – *pädagogischen* Beruf aus, d. h. eine Beschäftigung, die mit Bildung, Erziehung oder Unterricht zu tun hat.

Berücksichtigt man die *aktuelle* Beschäftigung und nicht den Karrieretyp, so arbeiten 40 Prozent unserer Probanden als Primarlehrkräfte, 17 Prozent sind im Volksschulbereich tätig, 22 Prozent im Bereich «Unterricht und Bildung», 11 Prozent sind nicht erwerbstätig, und lediglich 10 Prozent üben einen ausserpädagogischen Beruf aus (s. Kap. 8.1.1). Nicht nur die Aussteiger, selbst die Nicht-Einsteiger gehen dem Lehrerberuf nur bedingt verloren. Denn man findet sie in Berufsfeldern, die vom Lehrerberuf keineswegs weitab liegen, wie zum Beispiel im Sozial- und Gesundheitswesen, in künstlerischen Berufen oder im Journalismus.

Was aber motiviert die unterschiedlichen Karrieremuster? Wie schon kurz erwähnt (s. Kap. 9.2), sind es bei den *Nicht-Einsteigern* oft Erfahrungen während der im Seminar absolvierten Praktika, die zur Überzeugung führten, für den Lehrerberuf nicht geeignet zu sein. In anderen Fällen wurde das Seminar von Anfang an als Alternative zum Gymnasium gewählt, d. h. ohne Absicht, die neben der Allgemeinbildung gleichsam parallel laufende Ausbildung zur Primarlehrkraft beruflich jemals zu nutzen. Umso interessanter ist, dass auch die Nicht-Einsteiger aktuell in Berufsfeldern tätig sind, die relativ nahe beim Lehrerberuf liegen. Entweder hat das Seminar trotz allem auch bei ihnen motivationale Spuren hinterlassen, oder es war schon vor dem Seminareintritt eine gewisse Affinität zu einer pädagogischen Tätigkeit gegeben.

*Unterbrüche* der Primarlehrertätigkeit sind vor allem ein weibliches Phänomen. Sie werden vorwiegend privat begründet, d. h. mit Haushalt- und Erziehungsarbeit, die in unserer Gesellschaft noch immer hauptsächlich in der Verantwortung der Frauen liegt. Wo Männer ihre Primarlehrertätigkeit unterbrechen, erfolgt dies in der Regel wegen Weiterbildungen, d. h. zur beruflichen Höherqualifikation. Die Unterbrüche finden zu zwei Dritteln in den ersten fünf Berufsjahren statt und können mehrfach vorkommen. Über die Hälfte der Unterbrecher in unserer Stichprobe haben von zwei oder mehr Unterbrüchen berichtet.

Die *Reduktion* der Primarlehrertätigkeit wird ähnlich begründet wie deren Unterbruch. Im Vordergrund stehen wiederum familiäre Verpflichtungen, die dementsprechend vor allem von Frauen angeführt werden, während Männer ihren Beschäftigungsgrad eher für berufliche Weiterbildungen oder andere Tätigkeiten in der Schule (wie z. B. die Übernahme der Schulleitung) reduzieren. Wie Unterbrüche können Reduktionen mehrfach vorkommen und sind über die Berufslaufbahn breit

verteilt. Für die Rückkehr in den Primarlehrerberuf spielen beim Typ Wiedereinstieg die positiven Merkmale des Lehrerberufs genauso eine wichtige Rolle, wie sie beim Typ Reduktion dafür verantwortlich sind, dass der Beruf nicht gänzlich verlassen wird. Betont werden die Attraktivität des Berufs, die interessante Arbeitstätigkeit und die optimalen Rahmenbedingungen, die offenbar das Interesse und die Freude am Beruf aufrechterhalten. Genannt werden auch finanzielle und familiäre Gründe, wobei es im letzteren Fall vor allem darum geht, dass das Alter der Kinder die Rückkehr ins Erwerbsleben oder die Erhöhung des Pensums wieder zulässt.

Die Probanden, die dem Primarlehrerberuf ohne nennenswerten Unterbruch treu geblieben sind (*Verbleib*), begründen ihre Beständigkeit mehrheitlich mit der attraktiven Arbeitstätigkeit und den optimalen Rahmenbedingungen, die ihnen der Primarlehrerberuf bietet (s. Kap. 7.3.1). Die Arbeit mit Kindern und die Freiheiten bei der Gestaltung der Arbeit üben eine grosse Anziehungskraft aus, so dass das Verlassen des Berufes auch bei aufkommenden Schwierigkeiten kaum in Erwägung gezogen wird. Wenn Gedanken an einen Ausstieg aufkommen, dann mehrheitlich in der Berufseinstiegsphase. Diese Erkenntnis deckt sich mit Ergebnissen von Terhart et al. (1994; s. Kap. 2.3.2.2). Gesamthaft gesehen, stimmen die Gründe, weshalb jemand im Primarlehrerberuf verbleibt, weitgehend mit den Gründen überein, die ihn veranlassen haben, sich für den Primarlehrerberuf zu entscheiden bzw. ins Lehrerseminar einzusteigen.

Zu einem frühen Zeitpunkt in der Karriere lassen sich nicht nur allfällige Ausstiegsgedanken berufstreuer Lehrpersonen ansiedeln, sondern auch ein tatsächlich vollzogener *Ausstieg*. 80 Prozent aller Abgänge aus dem Primarlehrerberuf erfolgen in den ersten 10 Berufsjahren (s. Kap. 7.6.1). Interessanterweise replizieren wir damit zu einem guten Teil ein Ergebnis, das vor 30 Jahren in einer Untersuchung der Stellenaustritte bzw. -wechsel bei 237 Primarlehrkräften der Kantone Aargau und Bern gewonnen wurde. Auch hier zeigte sich eine auffällige Häufung der Werte innerhalb der ersten 10 Berufsjahre bei einem Durchschnitt von 4.2 Jahren (vgl. Keller, Pia & Rufer 1976, p. 129).<sup>67</sup> Bieri (2006, p. 159) nennt bei den Berufswechslern seiner Aargauer Studie ein durchschnittliches Dienstalder von 5.4 Jahren beim Verlassen des Lehrerberufs. Stellen wir in Rechnung, dass die Durchschnittswerte für den Erstausstieg in unseren Daten bei den Lehrerinnen bei gut vier und bei den Lehrern bei knapp fünf Dienstjahren liegen (s. Kap. 7.6.1), dann gewinnt eine Bemerkung von Carter und Doyle (1996, p. 134) an Bedeutung, die schreiben, «that it takes, on average, from 4 to 7 years for teachers to achieve a sense of identity with teaching, gain a feeling of confidence and stabilization, and reach a balance between

<sup>67</sup> Einschränkung zu dieser Studie ist zu sagen, dass nicht immer klar zwischen Berufs- und Stellenwechsel bzw. Pensionierung getrennt wurde.

teaching demands and other interests». Bedenkt man weiter, dass in der Novizen-Experten-Forschung eine Zeitspanne von rd. 10 Jahren genannt wird, bis jemand in einem Tätigkeitsfeld Expertise erlangt (vgl. Dreyfus & Dreyfus 1987; Ericsson & Lehmann 1999), so darf man annehmen, dass es in etwa diese Zeit – fünf bis 10 Jahre – dauert, bis sich das *professionelle Selbst* einer Lehrperson ausgebildet hat (s. Kap. 1.6).

Die Gründe für das Ausscheiden aus dem Lehrerberuf sind allerdings vielfältig und müssen keineswegs in einer misslingenden professionellen Entwicklung liegen. Zwar spielt die Belastung im Lehrerberuf eine vergleichsweise grosse Rolle – eine grössere jedenfalls als bei den Typen Wiedereinstieg und Reduktion –, vor allem bei den Männern, etwas weniger bei den Frauen und stärker bei der jüngsten Kohorte als bei den älteren. Ausschlaggebend für den Ausstieg aus dem Lehrerberuf sind bei den Frauen allerdings private Gründe, während die Männer eher eine neue berufliche Herausforderung suchen (s. Kap. 7.6.3). In der beruflichen Belastung liegt weder der alleinige noch der hauptsächliche Grund für das Verlassen des Lehrerberufs (s. Kap. 9.4).

Wie sind die verschiedenen Karrierewege von Primarlehrkräften, die wir in unserer Studie aufgedeckt haben, zu interpretieren? Obwohl wir zwischen historischen und biographischen Prozessen analytisch nur bedingt trennen können, dürfte sich in unseren Daten ein epochaler Trend bemerkbar machen, der sich als Entstandardisierung des traditionellen, auf Kontinuität angelegten Karrieremusters von Lehrkräften bezeichnen lässt. Wie in anderen Berufen auch, verliert das Paradigma des kontinuierlichen, institutionell gestützten und linear ansteigenden Lebenslaufs an gesellschaftlicher Bedeutung (vgl. Beck 1986, p. 216ff.; Kohli 1986, p. 202ff.). Wobei in Rechnung zu stellen ist, dass der Weg in den Lehrerberuf in der Schweiz nie denselben Grad an Standardisierung aufgewiesen hat wie etwa in Deutschland. Wie die Untersuchung von Lipowsky (2003; s. Kap. 2.2.3) zeigt, haben wir es jedoch mit einem internationalen Phänomen zu tun. Bereits beim Berufseinstieg verzweigen sich die Wege, die nicht mehr zwangsläufig in den Schuldienst führen.

Ob man den Lehrerberuf deshalb mit Forneck und Schriever (2001) eine «individualisierte Profession» nennen sollte, wollen wir anheim gestellt lassen. Forneck (1997) scheint den Begriff auch weniger biographisch zu verstehen als in Beziehung auf schulische Sozialisationsprozesse, die vom Lehrer in wachsendem Masse ein destandardisiertes Handeln erfordern. Wenn nicht Forneck, so wollen wir uns Henecka (2003) und dessen Forderung anschliessen, wonach sich die Lehrerberufsforschung vom «Kontinuitätsparadigma» zu verabschieden hat. In dem Masse, wie die Individualisierung der Gesellschaft auch den Lehrerberuf erfasst, werden die Karriereentscheidungen der Lehrpersonen riskanter und ihre beruflichen Lebens-

wege vielfältiger. Normbiographien wird es in Zukunft auch bei Lehrkräften immer weniger geben.

## 9.4 Biographie und Motivation

Der Verlauf, den eine berufliche Karriere nimmt, ist mit Entscheidungen verbunden, die nicht allein rational getroffen werden. Emotionale und motivationale Faktoren spielen in ein berufliches Leben auf vielfache Weise hinein. Im Folgenden wenden wir uns einigen motivationalen Einflussfaktoren in der Berufsbiographie von Primarlehrkräften zu. Und zwar der Auseinandersetzung unserer Probanden mit verschiedenen Formen beruflicher Beanspruchung (s. Kap. 9.4.1), den Hochs und Tiefs in ihrer Berufskarriere (s. Kap. 9.4.2) sowie ihrer beruflichen Zufriedenheit (s. Kap. 9.4.3). Letztere wird uns veranlassen, die scheinbaren Widersprüche in der Motivstruktur von Lehrkräften etwas genauer zu beleuchten (s. Kap. 9.4.4).

### 9.4.1 Beanspruchung und Karriereentscheidungen

Die berufliche *Beanspruchung* spielt in den wenigsten Fällen eine vordergründige Rolle für Karriereentscheidungen im Lehrerberuf. Was nicht ausschliesst, dass sowohl die Reduktion der Primarlehrertätigkeit als auch der vorübergehende Unterbruch oder gar der Berufsausstieg wirksame Formen der Bewältigung von beruflicher Belastung darstellen. Insgesamt besteht in unseren Daten zwischen beruflicher Beanspruchung und Karriereentscheidung jedoch bei keinem Karrieretyp eine banale Beziehung. Wird zum Beispiel der Ausstieg als unmittelbare und *exklusive* Reaktion auf eine schwierige Situation verstanden, so trifft dies lediglich auf gut 15 Prozent der Berufswechsler zu. Dieser Prozentsatz deckt sich weit gehend mit Ergebnissen von Bieri (2006; s. Kap. 2.3.2.4) und ist verglichen mit der Bedeutung anderer Ausstiegsgründe relativ klein. Den grössten Einfluss hat die Beanspruchung auf den *Ausstieg*, deutlich kleiner ist er beim Unterbruch und bei der Reduktion. Aus den unterschiedlichen Akzentuierungen lässt sich folgern, dass negative Beanspruchungsreaktionen eher zu Berufswechsel als zu innerberuflicher Mobilität führen. Das zeigt insbesondere die Tatsache, dass der Anteil der Beanspruchungserfahrungen an der Ausstiegsentscheidung bei jenen Probanden am grössten ist, die in auserschulische Berufsfelder wechseln.

Unterschiede in der Beanspruchung lassen sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ festmachen. So ist die *zeitliche* Beanspruchung für die Reduktion und den Unterbruch der Primarlehrertätigkeit von grosser Bedeutung, findet sich jedoch bei Ausstiegsentscheidungen deutlich seltener und dabei am ehesten noch

beim Ausstieg in Berufsfelder der Volksschule (s. Kap. 7.6.2). Auf eine hohe zeitliche Belastung wird vorwiegend mit innerberuflicher Mobilität reagiert. Dies gilt mehrheitlich auch für Reaktionen auf eine unzureichende Regenerationsfähigkeit. Beim Ausstieg hingegen stehen negative Reaktionen auf fehlende berufliche Perspektiven im Vordergrund.

Nicht nur beim teilzeitlichen (Reduktion), sondern auch beim vollzeitlichen Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf hat die berufliche Beanspruchung bei *Männern* den grösseren Einfluss auf die Entscheidung als bei Frauen. Beim Unterbruch sind diesbezüglich keine Unterschiede zu erkennen. Ähnliche Ergebnisse berichten Robinson et al. (1992) in ihrer Studie mit 46 Lehrpersonen, die persönlich, und 508, die telefonisch befragt wurden. Es sind eher *äussere* Umstände, die zum Ausstieg aus dem Beruf führen, bei Frauen namentlich die Geburt eines Kindes. Unzufriedenheit im Beruf ist nie der Hauptgrund, um den Lehrerberuf zu verlassen. Auch Stinebrickner (2002) kommt in einer Analyse von Daten von 422 Lehrerinnen aus einer umfangreichen Längsschnittstudie ehemaliger High-School-Absolventen zum Ergebnis, dass es vor allem die Geburt eigener Kinder ist, die zum Verlassen des Berufes motiviert. Stinebrickner berichtet zudem, dass die oft vertretene These, wonach Lehrkräfte aufgrund attraktiver Berufsangebote in der Privatwirtschaft «abgeworben» werden, kaum zutrifft, zumindest nicht auf die weiblichen Lehrkräfte in ihrer Stichprobe. Ein Vergleich mit Nicht-Lehrern zeigt zudem, dass Lehrer (beiderlei Geschlechts) eher berufstreu sind als andere Berufsgruppen. Was den zuvor erwähnten Punkt anbelangt, so bestätigen sowohl die Daten von Bieri (2006) als auch unsere eigenen Daten, dass die Bedeutung der Wirtschaftslage als Ursache für einen Berufswechsel von Lehrkräften möglicherweise übertrieben wird. Wir haben nur wenige Probanden gefunden, die den Verlockungen der Wirtschaft gefolgt sind und aus rein ökonomischen Gründen den Primarlehrerberuf verlassen haben.

Sowohl beim Unterbruch als auch beim Ausstieg ist eine Zunahme der Bedeutung beruflicher Beanspruchung für Karriereentscheidungen von der ältesten zur jüngsten Kohorte erkennbar. Die antizipierte Berufsunzufriedenheit gewinnt als Fluktuationsmotiv im historischen Trend an Bedeutung. Dieses Ergebnis lässt sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Interpretation zu. In *methodischer* Hinsicht könnte das Ergebnis dadurch bedingt sein, dass Ausstiege und Unterbrüche bei der jüngsten Kohorte zur Zeit der Befragung am wenigsten weit zurückgelegen haben und demnach der Anteil an «Druckmotiven» in der Erinnerung weniger geglättet war als bei den älteren Kohorten. Dieser Erklärungsansatz hat eine gewisse Plausibilität, kann aber aufgrund unseres Designs nicht schlüssig beurteilt werden. In *inhaltlicher* Hinsicht könnte der zunehmende Einfluss der beruflichen Beanspruchung auf Karriereentscheidungen darauf zurückzuführen sein, dass die Ansprüche

an den Primarlehrerberuf in den letzten Jahren tatsächlich gestiegen sind. Diese Interpretation scheint uns plausibler zu sein, da die Befragten aller Kohorten eine deutliche Zunahme der Beanspruchung im Lehrerberuf zum Ausdruck bringen (vgl. Herzog 2007). Zudem könnten die Differenzen auch dadurch bedingt sein, dass sich die jüngste Kohorte selbstbewusster auf dem Arbeitsmarkt positioniert (s. Kap. 7.3.3).

Insgesamt hängen Beanspruchungen und Karriereentscheidungen in vielfacher und komplexer Weise zusammen, so dass die Bezifferung des Stellenwerts einzelner Faktoren schwer fällt. Lehrpersonen bleiben in ihrem Beruf, obwohl sie eine schwierige Situation erleben. Andere verlassen ihn, ohne dass sie negative Erfahrungen gemacht hätten. Und wiederum andere warten nach einem emotionalen Tiefpunkt vorerst ab, bevor sie die Lehrertätigkeit unterbrechen oder den Beruf aufgeben. Gerade bei der zuletzt genannten Gruppe (Aussteiger) zeigt die Analyse des Entscheidungsprozesses, dass der *zeitlichen* Komponente für das Verständnis der Kausalverhältnisse grosse Bedeutung zukommt. Eher als dass der Ausstieg als Reaktion auf *vergangene* Belastungssituationen zu verstehen wäre, stellt er eine Vermeidung von *zukünftigen* Belastungen dar. Dies zeigt sich in den Antworten derjenigen 45 Prozent unserer Befragten, die der beruflichen Beanspruchung einen wichtigen bis sehr wichtigen Stellenwert beim Verlassen des Berufsfeldes zuschreiben (s. Kap. 7.6.2). Nach dem «Gefühl, nie fertig zu sein» stehen «fehlende berufliche Perspektiven» bereits an zweiter Stelle auf der Liste der hauptsächlichen Belastungsfaktoren. Die berufliche Mobilität zeigt sich als ein Verhalten, um – im Sinne von Schwarzer (2002) – in *proaktiver* bzw. *präventiver* Weise mit beruflicher Beanspruchung umzugehen. Karriereentscheidungen beruhen demnach nicht lediglich auf der Bilanzierung *vergänger* Ereignisse, sondern nähren sich auch aus der Antizipation von Herausforderungen und Aufgaben, die in der *Zukunft* liegen. Die «Suche nach beruflicher Herausforderung» ist daher nicht nur als «Zugmotiv» – als Anziehungspunkt anderer Tätigkeiten – zu deuten, sondern auch als «Druckmotiv», das von antizipierten Unannehmlichkeiten des Primarlehrerberufs ausgeht.

#### 9.4.2 Biographische Höhe- und Tiefpunkte

Das Vorgehen, das wir gewählt haben, um die Beanspruchung im Lehrerberuf zu erfassen, unterscheidet sich vom Verfahren zur Messung der beruflichen «*Hochs*» und «*Tiefs*» (s. Kap. 7.2.1). Trotzdem besteht eine gewisse thematische Übereinstimmung, und sei es nur, weil wir einerseits explizit nach einer *frühen* Beanspruchungssituation gefragt haben und die von den Probanden spontan genannten Hochs und Tiefs andererseits zu 40 Prozent auf die *ersten fünf* Berufsjahre entfallen. Es

liegt daher nahe, das Beanspruchungsthema mit einer Diskussion der beruflichen Hochs und Tiefs weiterzuführen.

Die Häufung von Hochs in den ersten fünf Berufsjahren schliesst keineswegs aus, dass auch in späteren Jahren von positiven Erlebnissen berichtet wird. Tatsächlich verteilen sich die Hochs bei den Probanden unserer Stichprobe über sämtliche Berufsjahre. Dies widerspricht dem von Huberman (1989a; s. Kap. 2.2.1) postulierten mehrheitlich negativen Verlauf der Berufslaufbahn von Lehrkräften. Vergleichbares gilt für die Tiefs, die sich ebenfalls in den ersten Berufsjahren häufen, aber auch in späteren Berufsjahren nicht fehlen. Nach unseren Daten kann nicht davon ausgegangen werden, dass Primarlehrpersonen ausser beim Berufseinstieg in einer spezifischen Phase ihrer beruflichen Karriere besonders belastet wären. Auf jeden Fall konnten wir bei unseren Probanden kein auffälliges Absinken des Wohlbefindens bei Karrieremitte oder gegen Ende der Karriere feststellen.

Anlass für Hochs im Primarlehrerberuf geben insbesondere gelingende und befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen – vor allem mit den Schülern, den Eltern und den Lehrerkollegen – sowie die als positiv beurteilten Rahmenbedingungen des Berufs (s. Kap. 7.2.2.2). Umgekehrt sind es dieselben Faktoren, die, wenn sie fehlen oder als belastend beurteilt werden, für Tiefs verantwortlich sind (s. Kap. 7.2.3.2). Das berufliche Wohlbefinden von Lehrpersonen ist nach unseren Daten stark von den sozialen Beziehungen im Berufsfeld abhängig.

Trotzdem gibt der Primarlehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen weder Anlass für mehr Hochs, noch ist er Grund für mehr Tiefs. Selbst bei den Aussteigern ist während ihrer Primarlehrerzeit keine auffällige Häufung von Tiefs aufgetreten, wenn auch vergleichsweise etwas häufiger Tiefs genannt werden. Keinesfalls können die Tiefs als *hauptsächlicher* Anlass für den Berufsausstieg verstanden werden. Ähnliches gilt für die Wiedereinsteiger, bei denen es sich nominell um dieselben Personen handeln kann, und die Reduzierer. Negative Ereignisse müssen keineswegs dazu führen, dass der Primarlehrerberuf verlassen oder die Primarlehrertätigkeit vorübergehend aufgegeben wird. Schwierigkeiten können genutzt werden, um Kompetenz zu gewinnen oder eigene Ansprüche zu korrigieren.

Das relativ starke Aufkommen von Tiefs *und* Hochs beim *Einstieg* in den Lehrerberuf zeigt, dass keine andere Berufsphase im Karriereverlauf mit einer vergleichbaren emotionalen Heftigkeit verbunden ist. Mit zunehmender Berufsdauer kommt es im Gegenteil zu einer Stabilisierung des Wohlbefindens, was nicht nur von der Literatur zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften weit gehend bestätigt wird (vgl. Ammann 2004; Merz 1979, p. 75, 234ff.; Ulich 1996, p. 221), sondern auch in den Stufenmodellen zum Lehrerberuf insofern zum Ausdruck kommt, als eine Phase der Stabilisierung oder Konsolidierung selten fehlt (vgl. Burden 1990, p.



314ff.; Hirsch 1990; Huberman 1989a; Katz 1972; s. Kap. 2.2.1). Die Belastung der Berufseinstiegsphase ist allerdings wenig erstaunlich, wenn man in Rechnung stellt, dass unsere Probanden die Vorbereitung auf den Lehrerberuf im Seminar als ungenügend beurteilt haben (s. Kap. 9.2). Dass unter diesen Umständen häufiger Ausstiegsgedanken auftreten als in anderen Berufsphasen, ist nur verständlich. Wenn der Berufseinstieg jedoch gelingt, bietet er auch Anlass für positive Gefühle.

Während des ganzen Lebenslaufs stehen Tiefs selten für sich allein, sondern werden von Hochs abgelöst, umgeben oder ausbalanciert. Mobilität im Lehrerberuf kann daher nicht als einfache Reaktion auf ein beeinträchtigtes Wohlbefinden verstanden werden. Ebenso wenig ist sie eine notwendige oder hinreichende Bedingung für berufliches Wohlbefinden. Ein- und derselbe Grund – wie die Rollenteilung in der Partnerschaft oder die Gründung einer Familie – kann Anlass sein, um eine Stelle oder den Beruf zu wechseln oder beizubehalten. Viele Entscheidungen erweisen sich als mehrfach determiniert. Am Beispiel des Nicht-Einstiegs konnten wir in besonderem Masse zeigen, wie «Druckmotive» (weg vom Primarlehrerberuf) und «Zugmotive» (hin zu einer anderen Tätigkeit), eigene Bedürfnisse und Interessen sowie Gelegenheiten und Chancen (Arbeitsmarkt, Zufälle) zusammenspielen (s. Kap. 7.7.2). Eine Reduktion auf einen einzelnen dieser Faktoren würde zu kurz greifen. Schliesslich zeigen unsere Daten, wie stark das Berufliche mit dem Privaten im Lehrerberuf verwoben ist.<sup>68</sup> So brauchen gerade berufliche Belastungen keine Konsequenzen zu haben, wenn sie privat «abgefedert» werden. In vielen Fällen sind es dann aber (zusätzliche) private Belastungen, die das Fass zum Überlaufen bringen können.

### 9.4.3 Bereiche der Zufriedenheit

Neben ihrer beruflichen Belastung sowie ihren emotionalen Hochs und Tiefs hat uns auch die *Zufriedenheit* unserer Probanden interessiert. Die Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit kann als weitere motivationale Grösse verstanden werden (vgl. Merz 1979, p. 23f.). Die Mehrheit unserer Probanden zeigt sich mit ihrer aktuellen beruflichen Situation zufrieden (s. Kap. 8.2.1). Nur jeder Zwanzigste ist eher oder sehr unzufrieden mit seiner gegenwärtigen Arbeitssituation. Dabei ist die Zufriedenheit mit der *beruflichen Selbstverwirklichung* am grössten. Dazu gehören Kriterien wie Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum, Arbeitsinhalte und die Möglichkeit, die eigenen Qualifikationen in den Beruf einzubringen. All dies sind Merkmale, die auch bei der Wahl des Lehrerberufs weit vorne stehen (s. Kap. 9.2). Gross ist die

---

<sup>68</sup> Darauf kommen wir im Kapitel 9.5 zurück.

Zufriedenheit auch mit den *sozialen Beziehungen* im Berufsfeld. Geringer ist sie mit den *beruflichen Rahmenbedingungen*, wobei insbesondere die zeitliche Beanspruchung beanstandet wird. Die geringste Zufriedenheit besteht beim *beruflichen Status* und den *beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten*. Dabei bestehen deutliche Geschlechter- und Kohorteneffekte. Die Frauen erweisen sich im Allgemeinen als zufriedener mit ihrer beruflichen Situation als die Männer, was von anderen Studien bestätigt wird (vgl. Bieri 2006, p. 190ff.; Huberman 1991, p. 259; Merz 1979, p. 76f., 227ff.). Je älter die Probanden, desto positiver die Zufriedenheitsäusserungen, jedenfalls beim Berufsstatus, bei der beruflichen Entwicklung und bei der beruflichen Selbstverwirklichung. Wird nach Berufsfeld und Kohorte differenziert, zeigen sich die beiden ältesten Kohorten bei den berufstreuen Primarlehrkräften als zufriedener als die jüngste.

Gemessen am Karrieretyp sind die Nicht-Einsteiger und die Aussteiger zufriedener mit der Attraktivität ihres Berufs (Berufsstatus und berufliche Entwicklung), der beruflichen Selbstverwirklichung und den beruflichen Rahmenbedingungen als die anderen Gruppen, wobei die Verbleiber jeweils die tiefsten Werte aufweisen (s. Kap. 8.2.1). Zu beachten ist hier allerdings, dass «Ausstieg» nicht Ausstieg aus dem Berufsfeld Schule und Unterricht heissen muss, sondern sozialen *Aufstieg* im Bildungswesen implizieren kann.

Als Indikator für berufliche Zufriedenheit kann auch gelten, dass bei der schriftlichen Erhebung gut drei Viertel der Probanden angegeben haben, dass sie ihrer aktuellen Beschäftigung noch mindestens zwei weitere Jahre nachgehen möchten. Auf die Frage, ob der Primarlehrerberuf, wie er sich aktuell darstellt, wieder gewählt würde, fielen die Antworten allerdings gemischt aus. In den *Interviews* zeigte sich ein Viertel der Probanden als unentschieden. Vom Rest äusserte sich nur etwa die Hälfte dahin gehend, dass sie sich erneut für den Lehrerberuf entscheiden würde. Dabei haben sich für die Wiederwahl des Primarlehrerberufs weit gehend dieselben Argumente ergeben wie für dessen Wahl. Die stärksten Motive sind die Freude an Kindern und Jugendlichen sowie die Befriedigung im Beruf. Ähnliche Ergebnisse finden sich in der Studie von Hirsch et al. (1990), wo als Gründe, den Lehrerberuf wieder zu wählen, am häufigsten gute Erfahrungen und gute Erlebnisse genannt wurden. Dazu gehören die Befriedigung im Beruf, das Gefühl, am richtigen Ort zu sein, die Freude an der Arbeit und der Kontakt mit Kindern oder Jugendlichen. Ein Drittel der Befragten bei Hirsch und Mitarbeitern führte Vorteile wie Arbeitsbedingungen, Vielseitigkeit und Privilegien als Gründe für die hypothetische Wiederwahl des Lehrerberufs an.

Bei der *schriftlichen Erhebung* wurde die Frage nach dem vermuteten Verbleib im Primarlehrerberuf in unserer Untersuchung von den aktuell als Primarlehrkräfte

tätigen Probanden nur zur Hälfte positiv beantwortet. Die andere Hälfte kann sich zumindest vorstellen, in naher Zukunft aus dem Beruf auszusteigen. Anlass dazu gäben die gehäuften Reformen im Bildungswesen, die gestiegenen Anforderungen an den Beruf und eine zunehmende Distanz zum «Kerngeschäft» des Unterrichts. Gleichzeitig ist es dieses «Kerngeschäft», das viele Probanden noch immer zu sehr anspricht, als dass sie einem anderen Beruf den Vorzug geben würden. Dementsprechend zeigte sich in den Interviews, dass im Falle eines Wechsels die Alternative mindestens so attraktiv sein müsste wie die gegenwärtige berufliche Situation, weshalb anzunehmen ist, dass die hypothetische Frage nach dem Berufsausstieg in den meisten Fällen genau dies war: rein hypothetisch.

In der Studie von Terhart et al. (1994) fielen 46 Prozent der Antworten auf die Frage, ob man den Lehrerberuf eventuell vorzeitig verlassen und eine andere Berufsarbeit aufnehmen würde, klar verneinend aus, 54 Prozent könnten sich unter gewissen Bedingungen einen Wechsel vorstellen, und 16 Prozent der Antworten fielen in die Kategorie «sonstiges», wobei Mehrfachantworten möglich waren (vgl. Terhart 1997, p. 8, Abb. 3). Bei Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995, p. 65, 93) sind es 26 Prozent der Befragten in der bayerischen und 25 Prozent in der deutschschweizerischen Teilstichprobe, die sagten, dass sie den Lehrerberuf *nicht* wieder wählen würden. Als Gründe für die *Wiederwahl* wurden in der schweizerischen Teilstudie hauptsächlich die selbständige Arbeit, die Arbeit mit Kindern und die persönliche Begabung genannt (ebd., p. 95). Als «Auslöser grösster persönlicher Berufszufriedenheit» (ebd., p. 82) sind von den bayerischen Lehrkräften die Arbeit mit Kindern, der Unterrichtserfolg, der Erziehungserfolg, die Anerkennung durch die Schüler und das selbständige Arbeiten genannt worden, die zusammen 78 Prozent aller Nennungen abdeckten. Bei den deutschschweizerischen Lehrpersonen waren es die Arbeit mit Kindern, die selbständige Arbeit, der Unterrichtserfolg, der erzieherische Erfolg und die Anerkennung durch die Schüler, die etwa zu gleichen Anteilen, nämlich zu gut 80 Prozent, für die grösste berufliche Zufriedenheit verantwortlich zeichneten (ebd., p. 116). Übereinstimmend mit unseren eigenen Daten macht auch diese Studie deutlich, dass es in erster Linie die *intrinsische* Motivation der Lehrerarbeit ist, die belohnend wirkt und berufliche Zufriedenheit auslöst, was Ipfling und seine Mitarbeiter zur Feststellung veranlasst, «dass die Lehrer den entscheidenden Teil ihrer Berufszufriedenheit aus ihrer pädagogischen Tätigkeit beziehen» (ebd., p. 90).<sup>69</sup>

Ähnliche Ergebnisse werden von Huberman (1989a) berichtet, der aufgrund seiner Untersuchungen bei Genfer und Waadtländer Sekundar- und Gymnasiallehrkräf-

<sup>69</sup> Untersucht wurden von Ipfling et al. (1995) im Wesentlichen Lehrer von Grund- bzw. Primarschulen und von Hauptschulen bzw. Schulen der Sekundarstufen I und II.

ten zur Feststellung gelangt, dass die Zufriedenheit im Lehrerberuf dann anhaltend ist, wenn der Handlungskontext des Unterrichts auch in späteren Jahren noch Befriedigung verschafft, sei es weil sich die Lehrperson gewissen Routineerscheinungen rechtzeitig zu erwehren weiss, sei es weil es ihr weiterhin gelingt, durch einen innovativen Unterricht die Schüler zu begeistern und zum Lernerfolg zu führen.<sup>70</sup> Umgekehrt besteht die Gefahr, dass durch äussere Reformen, die als unergiebig empfunden werden, eine Zermürbung eintritt, die zu Resignation und Rückzug führt. Tatsächlich konnte Huberman (1992, p. 131) in seinen Daten einen statistisch gesicherten Zusammenhang zwischen Beanspruchung durch Schulreformprojekte und beruflicher Desillusionierung nach 20 bis 25 Jahren Berufserfahrung ausmachen. In blumiger Sprache zieht er die Konsequenz aus seiner Analyse: «Tending one's private garden, pedagogically speaking, seems to have more pay-off in the long term than land reform, although the latter is perceived as stimulating and enriching while it is happening» (ebd.).

Die Einschätzung von Huberman (1992) wird von Bieri (2006) im Wesentlichen geteilt. Dessen Probanden haben in der Aargauer Studie zu 44 Prozent angegeben, dass sie den Lehrerberuf sicher wieder wählen würden; 35 Prozent antworteten mit «eher ja», 18 Prozent mit «eher nein» und vier Prozent mit «sicher nicht» (ebd., p. 135). Bereiche der grössten beruflichen Zufriedenheit bilden bei diesen Lehrkräften verschiedener Schulstufen (inkl. Kindergarten, aber ohne Sekundarstufe II) berufsspezifische Aspekte wie verantwortungsvolle und abwechslungsreiche Tätigkeit, selbständige Arbeitseinteilung, Arbeit mit Kindern, Beziehung zu den Schülern, Dauer der Ferien u. ä. Die tiefsten Werte liegen bei Aspekten wie Ansehen des Berufs, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten, berufliche Beratung und Unterstützung, administrative und organisatorische Arbeit, zeitliche Belastung u. ä. In einem mittleren Bereich der Zufriedenheit liegen die Unterstützung durch Kollegen, die Führung der Schule, die Anerkennung durch Schulleitung, Kollegen, Eltern und Schüler, die Kooperation im Kollegium, die Zusammenarbeit mit der Schulpflege u. ä. (vgl. ebd., p. 106ff.).

In allen Studien wie auch in unserer eigenen Untersuchung wird bei den Gründen für die Wiederwahl des Lehrerberufs die Befriedigung im Beruf stark betont. Dabei sind es die Unterrichtstätigkeit, die relativ grosse Selbständigkeit bei der Arbeitsgestaltung, der Abwechslungsreichtum der Aufgaben und der Umgang mit Kindern, welche die Freude am Beruf ausmachen. Wie Forneck und Schriever

---

<sup>70</sup> Ein indirekter Beleg für diese These liegt darin, dass in verschiedenen Studien gezeigt werden konnte, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung präventiv gegen Burnout wirken kann (vgl. Friedman 2003, 2006; Schwarzer & Schmitz 1999; Schmitz & Schwarzer 2002; s. auch Kap. 1.2).

(2001, p. 94) in ihrer Studie bei rd. 2'300 Lehrkräften verschiedener Schultypen und Schulstufen im Kanton Zürich feststellen, gehört zur freien Arbeitsgestaltung auch, dass der Arbeitsplatz für verschiedene Tätigkeiten wie Lektionenplanung, Unterrichtsnachbereitung, Vorbereitung von Prüfungen, Korrekturarbeiten etc. zuhause ist, was vor allem weiblichen Lehrkräften, die Familienpflichten zu erfüllen haben, entgegenkommt. Den positiven Aspekten des Lehrerberufs stehen die gestiegenen Anforderungen und Belastungen im Lehrerberuf, die mangelnde Unterstützung bzw. Anerkennung durch die Eltern und ein übertriebenes Ausmass an Reformen gegenüber, durch die sich die Befragten oft von der (hypothetischen) Wiederwahl des Lehrerberufs abhalten lassen.

Wenn wir uns den *Aussteigern* zuwenden, d. h. jenen Personen, die in unserer Studie aktuell nicht mehr als Primarlehrer tätig sind, so antworteten diese auf die Frage nach einem allfälligen Wiedereinstieg in den Primarlehrerberuf zu rd. 20 Prozent, dass sie dies in Betracht ziehen könnten. Wobei nochmals daran erinnert sei, dass hier nicht nur motivationale Gründe im engeren Sinne zu veranschlagen sind, da einige der «Aussteiger» sozial aufgestiegen sind und daher mit der Rückkehr in den ursprünglichen Beruf nicht nur an Sozialprestige, sondern auch an Einkommen einbüßen würden.

Wird die Perspektive in den *persönlichen* Bereich erweitert, so zeigt sich zunächst, dass den Probanden gute soziale Beziehungen, Empathiefähigkeit, eine innere Gelassenheit und Ausgeglichenheit, geistige Leistungsfähigkeit und (körperliches) Wohlbefinden wichtig sind, während Wohlstand und beruflicher Erfolg eher als marginal beurteilt werden (s. Kap. 8.2.3). Was die *Realisierung* der Ziele anbelangt, so liegt die geringste Zufriedenheit bei der Gesundheit, und zwar unabhängig von Kohorte und Geschlecht. Interessanterweise hat sich in der deutschschweizerischen Teilstichprobe von Ipfling et al. (1995) ein ähnliches Muster ergeben. Gemessen an der hohen Wichtigkeit, welche die 2'642 Primar- und Sekundarlehrkräfte der Erhaltung ihrer Gesundheit einräumten (1. Rang von 35 vorgegebenen Kriterien der Berufszufriedenheit), lag die faktische Zufriedenheit ziemlich genau in der Mitte zwischen den positiven und negativen Extremwerten. Wird die Differenz zwischen Erwartung und Wirklichkeit berechnet, so zeigt sich bei der Gesundheit sogar der höchste *negative* Wert, während bei der «Hoffnung auf beruflichen Aufstieg» und beim «Status als Beamter» jeweils die höchste *positive* Abweichung vorliegt.<sup>71</sup>

Angesichts der Bedeutung, die der individuellen Gesundheit eingeräumt wird, ist ebenfalls interessant, dass wir – im Unterschied zu Terhart et al. (1994) – in unserer Stichprobe relativ wenig krankheitsbedingte Erwerbsunfähigkeit angetroffen

---

<sup>71</sup> Eigene Berechnungen aufgrund der Daten in Tabelle 21 und Tabelle 27 von Ipfling et al. (1995, p. 100, 107).

haben, dies trotz Repräsentativität unserer Stichprobe nach Geschlecht, Seminarstandort und Patentierungskohorte (s. Kap. 5.3.1). Entweder wird das Problem berufsbedingter Erwerbsunfähigkeit im Lehrerberuf übertrieben oder die betreffenden Personen mochten sich an unserer Studie nicht beteiligen.

Nicht nur bei der Gesundheit, sondern auch bei persönlichen Merkmalen wie Gelassenheit, Selbstachtung, Selbstentfaltung und Weisheit erweisen sich die Probanden unserer Studie nur bedingt als mit sich selbst zufrieden. Das ist anders beim materiellen Wohlstand, der sozialen Anerkennung, dem beruflichen Erfolg und dem Durchsetzungsvermögen. Gemessen an der Bedeutung, welche die Probanden diesen Zielen zuweisen, haben sie mehr erreicht als angestrebt (s. Kap. 8.2.3.3). Selbst die im Primarlehrerberuf verbliebenen Personen, die ansonsten hinsichtlich öffentlicher Anerkennung die grösste Berufsunzufriedenheit ausdrücken, messen dem sozialen Ansehen als *Lebensziel* eine geringe Wichtigkeit zu und äussern sich im Wesentlichen als mit ihrer Situation zufrieden, wobei sich weibliche Lehrkräfte noch etwas zufriedener geben als männliche (s. Kap. 8.2.3.2).

#### 9.4.4 Widersprüchliche Motivstruktur?

Verschiedene Studien zum Lehrerberuf berichten eine hohe berufliche Zufriedenheit neben gleichzeitig vorhandenen Ausstiegswünschen. Umgekehrt formuliert, stellen Terhart et al. (1994, p. 99) eine Diskrepanz zwischen der grossen Anzahl von Lehrpersonen, die angeben, in ihrem Beruf *unzufrieden* zu sein, und der kleinen Anzahl, die sich bei einer fiktiven Neuentscheidung *gegen* den Lehrerberuf entscheiden, fest. Die Koinzidenz von hoher subjektiver Belastung und überwiegender Berufszufriedenheit wird nicht selten mit Verwunderung zur Kenntnis genommen (vgl. Ammann 2004, p. 353f.; Bieri 2006, p. 42ff.; Terhart 1996, p. 175; Ulich 1996, p. 214). Die Verwunderung geht gelegentlich so weit, dass den Äusserungen der Lehrer misstraut und ihren Antworten soziale Erwünschtheit unterstellt wird. Nach Terhart et al. (1994, p. 59) soll eine solche Tendenz immer dort anzutreffen sein, «wo nach persönlichen Haltungen zu Sachverhalten gefragt wird, die in der Öffentlichkeit durch bestimmte normative, hier: <berufsmoralische> Vorstellungen bestimmt werden». Ulich (1996, p. 215) glaubt, die hohen Zufriedenheitsäusserungen von Lehrkräften würden wenigstens zum Teil einen sozialen Erwartungsdruck widerspiegeln. In Bezug auf die *Berufswahl* deuten Havers und Innerhofer (1983, p. 85) die von angehenden Lehrpersonen genannten «idealistischen Motive» als Rationalisierung einer

Situation, in der den Studierenden oft keine Alternative zur Verfügung stehe, weshalb sie ihr bedrohtes Selbstwertgefühl schützen müssten.<sup>72</sup>

Nach unserer Einschätzung ist mit solchen Verdächtigungen der Lehrpersonen vorsichtig umzugehen. Bevor auf soziale Erwünschtheit geschlossen wird, sind alternative Erklärungen zumindest in Erwägung zu ziehen. Dazu gehört die Vermutung, dass die in verschiedenen Studien nachgewiesene Unzufriedenheit der Lehrer mit äusseren Aspekten ihres Berufs (wie Sozialprestige, Aufstiegsmöglichkeiten, administrative Arbeit) zwar vorhanden ist, aber *als weniger gewichtig* beurteilt wird als die Zufriedenheit mit den inneren Aspekten, die vor allem im sozialen Nahraum und in der freien Arbeitsgestaltung liegen. Wenn wir in diesem Sinn zwischen *intrinsischen* und *extrinsischen* Motivquellen unterscheiden, dann zeigt sich immer wieder, dass Lehrer den intrinsischen Motiven mehr Gewicht geben als den extrinsischen (vgl. Enzelberger 2001, p. 242f.; Forneck & Schriever 2001; Merz 1979, p. 61f., 206ff.; Schwänke 1988, p. 79f.). Sie rechnen die Tätigkeit im Mikrobereich der Schule, d. h. innerhalb der Koordinaten des Unterrichts, zum Kern ihres Berufes. Das andere – die Verpflichtungen im Mesobereich der organisatorischen und administrativen Prozesse der Schule – nehmen sie gleichsam in Kauf, solange sie ein gewisses Mass an Beeinträchtigung nicht überschreiten.<sup>73</sup>

Zum Binnenbereich der Lehrertätigkeit gehört wesentlich der Umgang mit den Schülern. Es kann daher nicht erstaunen, dass das soziale Moment in der Lehrerliteratur seit jeher eine prominente Rolle spielt. Das ältere, normativ ausgerichtete Schrifttum erwartet vom Lehrer eine soziale Einstellung, die oft – unter Rückgriff auf Pestalozzi – mit der Forderung nach «sehender Liebe» überhöht wird (vgl. Meier 1987). Die Einstellung des «echten» Erziehers sei auf das Kind gerichtet, d. h. *paidotrop*. Caselmann (1953), der diesen Begriff in seine Lehrertypologie aufgenommen hat, weist ausdrücklich darauf hin, dass auch der Gegentypus, der *logotrope* Lehrer, nicht ausschliesslich dem Stoff zugewandt sei. Der einzelne Lehrer «darf gar nicht typenrein sein» (ebd., p. 33), da er in seiner vermittelnden Position immer beidem dienen muss: der Sache *und* dem Kind (s. Kap. 1.4). In seinen «Lebensformen» hat auch Spranger (1930) die Erziehung den sozialen Tätigkeiten zugewiesen. «Ohne den Geist der Liebe, ohne Hinwendung zu den noch unentfalteten Wertmög-

---

<sup>72</sup> Es sollte klar zwischen Studien, die sich auf die Berufswahl beziehen, und solchen, welche die Berufszufriedenheit betreffen, unterschieden werden. Besonders oft wird die Vermutung der sozialen Erwünschtheit im Falle von Untersuchungen der ersten Art ausgesprochen (vgl. Enzelberger 2001, p. 243), wobei allerdings selten empirische Argumente vorgelegt werden.

<sup>73</sup> Schwänke (1988, p. 218) deutet das Vorherrschen eines vorwiegend intrinsischen Interesses am Lehrerberuf als Merkmal seiner Professionalität.

lichkeiten der jungen Seele würde es überhaupt nicht zur Erziehung kommen» (ebd., p. 378). Dementsprechend sei der Erzieher «dem sozialen Typus als eine Spielart zuzuzählen» (ebd., p. 382).

Kerschensteiner (1949, p. 30) hat in Bezug auf den Erzieher von einer «natürlichen Neigung» zum Menschen, d. h. «einer sozialen Grundrichtung des Fühlens und Wollens», gesprochen. Die «pädagogische Grundveranlagung» umfasse die beiden «Elementargefühle [...] der Sympathie und Zuneigung zum Menschen» (ebd.). Wenn auch nicht jeder sozial gerichtete Mensch eine Erziehernatur verkörpere, das Umgekehrte sei eindeutig der Fall: «[...] jede echte Erziehernatur muss dem sozialen Typus angehören» (ebd., p. 31). Da der Lehrer gemäss Kerschensteiner immer auch Erzieher sein muss, hat die soziale Natur auch bei ihm vorzuherrschen. Seine Seelenverfassung «muss dem Typus des sozialen Menschen angehören» (ebd., p. 115).

Nicht nur normative Texte betonen das Soziale als Basis des Lehrerberufs. Aufgrund einer schriftlichen Befragung von 1'050 Primar- und Sekundarlehrkräften in verschiedenen Kantonen der Schweiz kommt Imhof (1961, p. 97) zum Ergebnis, dass die Berufsleute selber als Charaktereigenschaften, die für die erfolgreiche Ausübung einer Lehrtätigkeit notwendig sind, an erster Stelle soziale Gesinnung und Kontaktfähigkeit nennen. 80 Prozent der von ihm befragten Lehrpersonen nehmen zudem eine angeborene Begabung für den Lehrerberuf an, die sich aus folgenden Merkmalen zusammensetzt: Geschick im Umgang mit Kindern, starke Neigung zum Umgang mit Kindern, Darstellungs- und Mitteilungsgabe, grosses Mitteilungsbedürfnis, gutes Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, Disziplin zu halten (vgl. ebd., p. 135). Erstaunlich an diesen Grundmerkmalen des «geborenen Lehrers» ist, dass sich alle auf den Umgang mit Kindern beziehen und damit nicht nur den sozialen Charakter des Lehrerberufs bestätigen, sondern auch die These von Sugrue (1996) unterstützen, wonach dem Lehrerberuf ein kulturelles Stereotyp anhaftet, dessen Kern in der gelingenden Beziehung zu Kindern liegt (s. Kap. 9.2).

Wie immer man zu diesen älteren Analysen des Lehrerberufs stehen mag, sie bringen auf den Punkt, dass in den sozialen Beziehungen eine wesentliche Basis der Lehrerarbeit liegt, die zudem ein kaum zu überschätzendes Potenzial für berufliche Befriedigung bietet. Wobei auffällt, dass das Soziale praktisch ausschliesslich im Verhältnis zu den *Schülern* zur Sprache kommt und die anderen Beziehungen, die das Rollenset des Lehrers ausmachen, systematisch ausgeblendet werden. Wo Dahrendorf (1971, p. 31) seinen Studienrat Dr. Schmidt (s. Kap. 1.1) in Relation zu den «Schülern», «Eltern», «Kollegen» und «Vorgesetzten» setzt, da wird von Caselmann, Spranger und Kerschensteiner in der typischen Verkürzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur gerade das «pädagogische Verhältnis» angespro-



chen. Die Verwunderung über die vermeintliche Widersprüchlichkeit der Motivstruktur des Lehrerberufs hat wohl auch damit zu tun: mit dem Nachwirken einer pädagogischen Tradition, deren Instrumentarium für die Analyse des Lehrerberufs theoretisch ungenügend ist.

In empirischer Hinsicht sind die Ergebnisse einer Studie von Casey (1992) bei 33 amerikanischen Lehrerinnen, die ihren Beruf verlassen haben, von Interesse. Als Anlass, der dazu geführt hat, den Beruf aufzugeben, haben sich vor allem die belasteten Beziehungen zu den *Vorgesetzten* herausgestellt. Das Verhältnis der Lehrerinnen zu den drei Bezugsgruppen, die ihr Verhalten am Arbeitsplatz Schule massgeblich bestimmen, wird von Casey (ebd., p. 193) wie folgt umschrieben: «[...] students are almost universally seen as positive partners, administrators are widely condemned as the executors of the arbitrary and excessive controls of the system, and colleagues are generally just taken for granted.» Während Probleme mit Schülern in keinem Fall als Grund genannt werden, weshalb der Lehrerberuf aufgegeben wurde, waren die (männlichen) Vorgesetzten Anlass für lang andauernde und tief gehende Berufsprobleme. Viele Probandinnen von Casey, die den Lehrerberuf verlassen hatten, machten anschliessend eine Weiterbildung. Wobei es ihnen nicht allein um berufliche Veränderung ging: «For these women, further education is seen not only as a necessary path of career advancement or change; they also speak of their benefits in developing their sense of self, their intellectual understanding, and their political perspective» (ebd., p. 202).

Nicht nur für weibliche Lehrkräfte können die Beziehungen zur Schulaufsicht belastend sein. In der Studie von Ipfling et al. (1995) erscheinen als «Auslöser grösster persönlicher Berufsunzufriedenheit» auf den ersten beiden Rängen die schlechte Kooperation mit der Schulaufsicht und Lehrer-Eltern-Probleme, und zwar sowohl in der bayerischen wie in der deutschschweizerischen Teilstudie (ebd., p. 86, 119). Etwas später folgen die schlechte Kooperation mit dem Schulleiter und die schlechte Kooperation mit Kollegen. Die Schüler erscheinen in der Liste der Auslöser für berufliche Unzufriedenheit nur unter «erzieherischer Misserfolg» und «unterrichtlicher Misserfolg». Was die Beziehungen zu den Eltern anbelangt, so erscheinen diese auch in der Studie von Imhof (1961) unter den «berufshindernden Faktoren», und zwar an zweiter Stelle nach den nebenberuflichen Tätigkeiten.<sup>74</sup>

Im Lichte unserer eigenen Daten zeigen die referierten Studien, dass man als Lehrer offenbar darauf eingestellt ist, auch im Falle von Schwierigkeiten mit Schü-

---

<sup>74</sup> Mit den «nebenberuflichen Tätigkeiten» sind insbesondere Aufgaben ausserhalb der Schule – in lokalen Vereinen, sozialen Einrichtungen und politischen Gremien – gemeint. In den kleineren Gemeinden der Schweiz wurde lange Zeit erwartet, dass sie vom Lehrer übernommen werden (vgl. Imhof 1961, p. 162ff.).

lern Lösungen zu finden. Zudem wird damit gerechnet, dass das Verhältnis zu den Schülern genügend motivationale Ressourcen beinhaltet, um auch grössere Probleme zu meistern. Weniger Engagement und Selbstvertrauen besteht im Falle des Verhältnisses zu den Eltern (vgl. Hargreaves 2001). Und was die Beziehungen zur Schulleitung und Schulaufsicht sowie zu den Kollegen anbelangt, scheinen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrer generell gering ausgeprägt zu sein. Der oft beklagte Isolationismus und das «Einzelkämpfertum» im Lehrerberuf sind möglicherweise nicht nur strukturell – durch die «zelluläre Form der Schulorganisation» (Lortie 1975, p. 192) – bedingt, sondern auch ein Effekt einer Beziehungskultur, die von der einzelnen Lehrkraft als *unbeeinflussbar* wahrgenommen wird.

Die dominante Bedeutung der Beziehung zu den Schülern für das Wohlergehen der Lehrer wird von verschiedenen Studien bestätigt (vgl. Prick 1989; Rudow 1994, p. 165f). So zum Beispiel von Farber (1984, p. 330), der aufgrund einer Untersuchung bei 693 Lehrkräften beiderlei Geschlechts vom Kindergarten bis zur High School im Staat New York schliesst, «that a primary source of satisfaction for teachers is their sense of helpful intervention in the lives of their students». Auch Huberman (1989a) sieht die berufliche Zufriedenheit der von ihm untersuchten Lehrkräfte in den Kantonen Genf und Waadt (s. Kap. 2.2.1) in enger Abhängigkeit von den Schülerbeziehungen. Vor allem weibliche Lehrkräfte würden aus ihren Beziehungen zu den Schülern grosse Befriedigung ziehen. Dem wird von Ammann (2004, p. 244) zugestimmt, der in seiner Studie bei 66 Grundschullehrerinnen die Kinder sowohl aus fachlicher wie aus persönlicher Sicht die «wichtigste und erste Reflexionsquelle im Berufsalltag» seiner Probandinnen nennt. Zu einem ähnlichen Urteil findet Ben-Peretz (1996), die aufgrund einer Studie bei 43 pensionierten Lehrerinnen feststellt, dass deren biographische Erzählungen von zwei Themen dominiert werden: von zum Teil massiven Diskriminierungen durch männliche Vorgesetzte und von einem starken Akzent auf eine fürsorgliche Beziehung zu den Schülern. Die Probandinnen haben es für selbstverständlich gehalten, dass dem Lehrerberuf eine *Ethik der Fürsorge* (caring) zugrunde liegt, die allerdings eingebettet ist in ein umfassendes Prinzip: das *Prinzip der Reziprozität*.<sup>75</sup> Selbst Jahre nach Beendigung ihrer Schulzeit haben sich Schüler bei den Lehrerinnen für erhaltene Zuwendung und Unterstützung bedankt. Darin, so macht Ben-Peretz deutlich, lag ein Faktor von grosser Befriedigung für die Lehrerinnen ihrer Studie.

Nun wäre es falsch, die berichteten Ergebnisse dahin gehend zu deuten, dass die Hauptsache der Lehrertätigkeit im Umgang mit den Schülern liegt, während der Vermittlung von Fachwissen nur sekundäre Bedeutung zukommt. Zur Diskussion

---

<sup>75</sup> Eine ausführliche Diskussion der Reziprozität als Grundprinzip pädagogischer Beziehungen findet sich in Herzog (2002b).

steht nicht die Unterscheidung von Sach- und Beziehungsebene im Sinne der Kommunikationspsychologie, auch nicht die Typisierung der Lehrkräfte nach paidotroper und logotroper Ausrichtung (s. oben), ebenso wenig geht es um das Verhältnis von Erziehung und Unterricht. Thema ist vielmehr die *Vermittlungsarbeit* der Lehrperson als Ganzes, die immer *beide* Seiten umfasst: die Person *und* die Sache (s. Kap. 1.4). Dem Binnenbereich der Lehrertätigkeit kommt für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften nicht deshalb eine so grosse Bedeutung zu, weil sie sich mit ihren Schülern gut verstehen, sondern weil es ihnen gelingt, den Schülern etwas beizubringen. Für viele Lehrkräfte besteht eine direkte Verbindung zwischen ihrer Berufszufriedenheit und der Selbstbestätigung, die ihnen ein glückender Unterricht gibt (vgl. Buer, Squarra, Ebermann-Richter & Kirchner 1995, p. 564; Merz 1979, p. 69f.), während berufsunzufriedene Lehrer häufig von Problemen im Unterricht berichten.<sup>76</sup>

Das aber heisst, dass sich die Beziehung zu den Schülern *der Art nach* von den übrigen Beziehungen, in die Lehrkräfte beruflich eingebunden sind, unterscheidet. Diese übrigen Beziehungen stehen im Allgemeinen nicht in direkter Verbindung mit der Vermittlungsarbeit, die den Kern der Lehrertätigkeit ausmacht. Vorliegende Studien zeigen denn auch einhellig, dass der Austausch, der zwischen Lehrpersonen stattfindet, mit ihrem Unterricht wenig zu tun hat. Ein grosser Teil der formellen Kooperation betrifft administrative und organisatorische Fragen; fachliche Interaktionen fehlen fast ganz oder beruhen auf einer informellen Basis (vgl. Ammann 2004, p. 281ff.; Hilfiker-Morf 2006; Rüegg 2000; Ulich 1996, p. 147ff.). Das scheint selbst für das Verhältnis zu den Vorgesetzten zu gelten, das nicht zuletzt deshalb zu einer starken Belastung werden kann, wenn es aus dem Gleichgewicht gerät.

Insofern ist eine Studie von Kreckler (1974), die bei weiblichen Lehrkräften durchgeführt wurde, aufschlussreich. Das Arbeitsklima stellte für die befragten Lehrerinnen einen wichtigen Anlass für Kritik an ihrer beruflichen Situation dar. In einer Rangreihe von 16 Störfaktoren lag es nach den «zu grosse Klassen» auf dem zweiten Platz (ebd., p. 134). Die Beziehung zu den (meist) männlichen Vorgesetzten und zur Schulverwaltung folgte an vierter Stelle, während das Verhältnis zur Schulaufsicht und -verwaltung in einer vergleichbaren Studie, die Schuh (1962) Ende der 1950er Jahre bei 508 männlichen Volksschullehrkräften in mehreren Bundesländern Deutschlands durchgeführt hatte, bei 23 potenziellen Störfaktoren erst an 14. Stelle erschien (ebd., p. 112). Fast jede zweite der von Kreckler (1974) befragten Lehrerinnen

---

<sup>76</sup> Eine indirekte Bestätigung für diese Argumentation liegt darin, dass Lehrer Unterrichtsstörungen im disziplinarischen Bereich als besonders belastend empfinden (vgl. Veenman 1984).

nen berichtete, dass sie von ihren (männlichen) Vorgesetzten keine oder nur eine geringe Unterstützung oder Motivierung erfahre (ebd., p. 39).

Dass die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz für Lehrerinnen mehr Bedeutung haben als für Lehrer, zeigt auch eine Untersuchung von Schümer (1992), die bezüglich der kollegialen Kooperation eine eindeutige Geschlechterdifferenz aufdecken konnte, während in den übrigen Bereichen der Studie kaum Unterschiede nach dem Geschlecht aufgetreten sind. Über alle Schultypen und die vier untersuchten deutschen Bundesländer hinweg berichteten die Lehrerinnen praktisch ausnahmslos von mehr Kooperation mit anderen Lehrkräften als die Lehrer (ebd., p. 673f.). Dem entspricht, wenn Stöckli (1992, p. 21f.) in einer Studie mit 40 Zürcher Primarlehrkräften feststellen konnte, «dass das Bedürfnis nach sozialer Integration in das Lehrerkollegium bei Lehrerinnen um einiges stärker ausgeprägt ist als bei den männlichen Kollegen. [...] Ebenso ist die Tendenz zu sozialer Abkapselung weniger vorhanden als bei Lehrern.»<sup>77</sup>

Zusammenfassend legen die referierten Studien sowie unsere eigenen Daten den Schluss nahe, dass der Lehrerberuf nicht von einer *bipolaren*, sondern von einer *zweidimensionalen* Motivstruktur bestimmt wird. Die Befriedigung der Lehrertätigkeit ergibt sich vor allem aus dem (gelingenden) Umgang mit Kindern und Jugendlichen, den Freiräumen bei der Gestaltung dieses Umgangs und den Inhalten der pädagogischen Vermittlungsarbeit, die als interessant, vielseitig und abwechslungsreich beurteilt wird, während die Rahmenbedingungen der Berufsarbeit zwar als notwendig erachtet, aber als belastend empfunden werden, sobald sie ein gewisses Ausmass überschreiten oder von Problemen überlagert werden, die unlösbar scheinen. Beide Dimensionen der motivationalen Struktur des Lehrerberufs sind *real*, und es wäre unangemessen, den Zufriedenheitsäusserungen von Lehrkräften soziale Erwünschtheit zu unterstellen, nur weil sie «idealistisch» daherkommen. Weit plausibler ist es anzunehmen, dass der Widerspruch zwischen den hohen Zufriedenheitsäusserungen zur beruflichen Tätigkeit und der zögerlichen Bereitschaft, den Beruf erneut zu wählen, den Spannungen zwischen dem Binnenbereich der Lehrertätigkeit und den äusseren Bedingungen des Lehrerberufs zu verdanken ist, die in jüngster Zeit zugenommen haben. Dass Belastungen und Tiefs keinen *ausschlaggebenden* Grund darstellen, um den Primarlehrerberuf zu verlassen, wenn sie auch durchaus ein *möglicher* Grund sind (s. Kap. 9.4.1 und Kap. 9.4.2), hat damit zu tun, dass die Motivstruktur des Lehrerberufs zwei Dimensionen aufweist und aus dem Binnenbereich der Berufstätigkeit noch genügend Ressourcen bezogen werden können, um Freude am Beruf zu haben. Das sollte nicht davon ablenken, dass Lehrer, deren

---

<sup>77</sup> Den Geschlechterdifferenzen im Lehrerberuf gehen wir im Kapitel 9.5 weiter nach.

Hauptmotivation für ihre berufliche Arbeit aus der pädagogischen Vermittlungsarbeit hervorgeht, zunehmend unter Druck geraten, wenn sie sich mit Anforderungen konfrontiert sehen, die den Kern ihrer Berufsarbeit beengen, vor allem wenn die Anforderungen behördlich verordnet werden und sie sich ihrer nicht erwehren können.

## 9.5 Das Weibliche und das Private im Lehrerberuf

Bei der Darstellung der Ergebnisse unserer Studie haben sich immer wieder auffällige Geschlechterdifferenzen gezeigt. Diese übersteigen bei weitem die Unterschiede zwischen den Kohorten. Auch wenn die Interpretation der relativ geringen Kohortenunterschiede nicht einfach ist, scheint doch das Geschlecht die stärkere Bedingung für Unterschiede im Primarlehrerberuf zu sein als die Zugehörigkeit zu einem Patentierungsjahrgang.

Über vier Fünftel der befragten Männer, aber nur knapp zwei Fünftel der Frauen arbeiten zu einem Beschäftigungsgrad von 80 oder mehr Prozent (s. Kap. 8.1.2). Die grosse Mehrheit der Frauen ist *unter* 80 Prozent beschäftigt, hauptsächlich, um neben dem Beruf Haushalt- und Familienarbeit leisten zu können.<sup>78</sup> Dabei bestehen kaum Unterschiede zwischen den Kohorten. Der vergleichsweise niedrige Beschäftigungsgrad der Frauen schlägt sich im Einkommen nieder, das bei den Lehrerinnen im Durchschnitt deutlich tiefer liegt als bei den Lehrern (s. Kap. 8.1.3). Dabei wird eine weitere Geschlechterdifferenz sichtbar: Die berufliche Mobilität in der Kategorie der «Aussteiger» führt die Männer in Berufsfelder, die zu den bestbezahlten der Stichprobe gehören, während diejenige der Frauen kaum mit einer finanziellen Besserstellung zusammengeht.

Nicht nur die Reduktion und der Unterbruch der Primarlehrertätigkeit, sondern auch der Nicht-Einstieg in den Beruf und der Berufsausstieg stehen bei den Frauen vorwiegend im Zusammenhang mit der Geburt von Kindern oder anderen privaten Ereignissen. Mit der Elternschaft wird die familiäre Rollenteilung neu festgelegt, wobei sich der Beruf des Partners auf Pensum und Orientierung der eigenen Erwerbstätigkeit auswirkt. Stehen Karriereentscheidungen bei Lehrerinnen vor allem

---

<sup>78</sup> Gehrman (2003) ist in seinen Studien mit Berliner und Brandenburger Lehrkräften zu vergleichbaren Ergebnissen gekommen. Auch von den 66 Grundschullehrerinnen, die von Ammann (2004) untersucht wurden, arbeiteten 48 auf Teilzeitbasis und nur 18 mit einem Vollzeitdeputat (ebd., p. 147, Fn. 77). Vgl. auch Schümer (1992) und Terhart et al. (1994, p. 156ff.). Gemäss Bundesamt für Statistik liegt der Anteil der Lehrerinnen, die im Kanton Bern im Schuljahr 2003/04 auf der Primarstufe vollzeitlich unterrichten haben, bei rd. 19 Prozent (vgl. BFS 2005, p. 19).

im Zusammenhang mit ihrer privaten Situation, so sind es bei Lehrern in erster Linie berufliche Perspektiven, die zum Unterbruch oder zur Reduktion der Beschäftigung führen. Damit findet sich in unseren Daten ein ähnliches Muster wie bei Bieri (2006, p. 171ff.), der in seiner Aargauer Studie zum Ergebnis kommt, dass Lehrerinnen als Gründe für die Kündigung ihrer Stelle Konzentration auf Familienarbeit und Kinder, mangelndes Angebot an Teilzeitstellen sowie Arbeitsplatzwechsel des (Ehe-)Partners angeben, während bei den Lehrern die Herausforderung durch eine neue Stelle und die Vermeidung von Routine im Vordergrund stehen. Führt die Geburt eines Kindes bei den meisten weiblichen Primarlehrkräften zum *Unterbruch*, seltener bloss zur *Reduktion* der Berufstätigkeit<sup>79</sup>, so sehen sich die männlichen Lehrkräfte unter gleichen Bedingungen veranlasst, ihre Ernährerfunktion zu intensivieren. Insofern führt die Elternschaft zu einer deutlichen und oft abrupten *Traditionalisierung der Partnerschaft*, was von anderen Studien im Wesentlichen bestätigt wird (vgl. Herzog et al. 1997).

Da sich in unseren Daten auch diesbezüglich keine Kohorteneffekte finden lassen, haben wir es mit einem höchst stabilen Muster zu tun. Die Frage drängt sich auf, ob die traditionelle Form der Geschlechtsrollenteilung in Lehrerkreisen besonders tief verankert ist. Sind Lehrer – beiderlei Geschlechts – in besonderem Masse konservativ? Würde man die Literatur der 1960er und 1970er Jahre zum Massstab nehmen, wäre die Frage umgehend mit «ja» zu beantworten (vgl. Combe 1971; s. Kap. 1.1). Doch damals ging es um politische Ziele und die Extrapolation von pädagogischen Einstellungen auf die Bereitschaft zur Gesellschaftsveränderung. Das Geschlechterthema spielte noch keine Rolle; der Feminismus hat sich erst nach der 68er Bewegung formiert. Deshalb wäre es falsch, von der damaligen Diskussion auf heute zu schliessen.

Der Traditionalität der Geschlechtsrollenteilung entspricht, wenn die männlichen Lehrkräfte unserer Stichprobe stärker als die weiblichen auf Äusserlichkeiten des Berufs wie Zukunftsperspektiven, sozialer Aufstieg oder öffentliche Anerkennung achten. Sie sehen im Ungenügen dieser Kriterien auch eher einen Grund, den Primarlehrerberuf zu verlassen bzw. über Weiterbildung in höhere Chargen aufzusteigen, als ihre weiblichen Kollegen (s. Kap. 8.1.1). Letztere sind mit dem sozialen Ansehen und der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrerberufs eher zufrieden als die Männer (s. Kap. 8.2.3.2). Auch mit den Bedingungen des Primarlehrerberufs zeigen sie sich zufriedener, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die Möglichkeit von Teilzeitarbeit ihren Bedürfnissen nach Verbindung von Berufs- und Familienarbeit

<sup>79</sup> Von den gut 11 Prozent Probanden, die zur Zeit der Befragung keiner Erwerbstätigkeit nachgingen, ist als häufigster Grund der Erwerbslosigkeit die Haushalt- bzw. Familienarbeit genannt worden, was fast ausschliesslich Frauen betrifft.

entgegenkommt. Die gelingende Abstimmung von Beruf und Familie führt bei den Probandinnen unserer Studie, aber nicht bei den Probanden, auch gehäuft zu einem «Hoch», während die Unvereinbarkeit der beiden Lebensbereiche oft ein emotionales «Tief» auslöst (s. Kap. 7.2.2.2 und Kap. 7.2.3.2).

Dass private Gründe bei Lehrerinnen eine grössere Rolle für «Hochs» und «Tiefs» spielen als bei Lehrern, zeigt auch die Studie von Terhart et al. (1994), in der ein ähnliches Instrument verwendet wurde. Insgesamt besteht in der einschlägigen Literatur ein weit gehender Konsens darüber, dass bei den weiblichen Lehrkräften im Unterschied zu den männlichen die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit ein wesentliches Kriterium für berufliche Zufriedenheit darstellt (vgl. Ammann 2004; Flaake 1989; Hänsel 1994; Pajak & Blase 1989; Sikes, Measor & Woods 1991). Dies ist deshalb ein wichtiges Ergebnis, weil es sich im Wesentlichen auf die *Berufszufriedenheit* beschränkt, denn bei den *Berufswahlmotiven* werden kaum Geschlechterunterschiede festgestellt (vgl. Lucker 1965; Bossmann 1977; Oesterreich 1987; Terhart et al. 1994), so auch in unseren Daten nicht (s. Kap. 6.1.1 und Kap. 9.2).<sup>80</sup> Daraus lässt sich schliessen, dass wir es bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie mit einem äusseren Faktor zu tun haben, d. h. mit einer institutionellen oder organisatorischen Rahmenbedingung der Ausübung des Lehrerberufs, und nicht mit einer inneren Determinanten der Berufsmotivation.

Wie aber ist dieses Ergebnis zu interpretieren? Der Primarlehrerberuf scheint aufgrund der relativ grossen Freiheit bei der Arbeitszeit- und Arbeitsplatzgestaltung eine gute Basis für die Verbindung der Lebensbereiche von Familie und Beruf zu bieten, was insbesondere von den Lehrerinnen positiv beurteilt wird. Insofern scheint Huberman (1992, p. 125) mit seiner Äusserung Recht zu haben, wonach Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern «appear better able to relate the importance of their career to other commitments in their lives». Als Begründung gibt er an, dass Frauen den Lehrerberuf eher wieder wählen würden, weniger an Burnout leiden und sich in späteren Berufsjahren häufiger als gelassen und selbstverwirklicht charakterisieren (vgl. Huberman 1989c, p. 47, 1991, p. 259). Jedoch bemerkt er weiter, dass seine Aussage vor allem auf *teilzeitlich* arbeitende Lehrerinnen zutreffe. Das ist nicht nur ein deutlicher Hinweis auf die Wichtigkeit eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Berufsarbeit und Privatleben im Lehrerberuf (s. Kap. 9.6), sondern auch ein Beleg für den Gewinn, den die mehrheitlich teilzeitlich arbeitenden Lehre-

---

<sup>80</sup> Wir gehen hier nicht auf das methodische Problem ein, dass die beiden Konstrukte nicht immer trennscharf operationalisiert werden.

rinnen den Schulen bringen.<sup>81</sup> Zudem lässt die Bemerkung von Huberman vermuten, dass die höhere berufliche Zufriedenheit der weiblichen Lehrkräfte, wie sie sich auch in anderen Studien zeigt (vgl. Bieri 2006, p. 190ff.; Borg & Falzon 1989; Ipfling et al. 1995; Merz 1979, p. 228f.; Schümer 1992, p. 674f.; Terhart et al. 1994, p. 127), kein Geschlechtereffekt, sondern ein Resultat der von Lehrerinnen bevorzugten Teilzeitanstellungen ist. Lehrerinnen wären demnach nicht nur *zufrieden* mit ihrer beruflichen Situation, weil sie Erwerbs- und Familienarbeit kombinieren können, sondern *zufriedener* als Lehrer, weil sie ihrem Beruf nur teilzeitlich nachgehen müssen. Zu vermuten wäre, dass sie auf diese Weise Belastungen im Beruf besser regulieren können.

Um auf die Frage des Konservatismus der Lehrpersonen zurückzukommen, so erlaubt die vorausgehende Argumentation nicht, die Primarlehrkräfte in eine konservative Ecke stellen. Die Tatsache, dass die Frauen unter den Ledigen, Geschiedenen und Kinderlosen vergleichsweise übervertreten sind (s. Kap. 8.1.4 und Kap. 8.1.5)<sup>82</sup>, verweist auf *Konflikte*, die offenbar vor allem von den weiblichen Lehrkräften ausgetragen werden. Auch die Karrieretypen deuten auf Konflikte hin. Denn erstaunlicherweise haben Probanden des Typus Verbleib (abgesehen von den Nicht-Einsteigern) relativ häufig *keine* Kinder, während bei den Karrieretypen Wiedereinstieg und Reduktion (wo die Berufstätigkeit zumeist der Kinder wegen aufgegeben oder reduziert wird) überdurchschnittlich *viele* Kinder genannt werden. Insgesamt ist anzunehmen, dass der Konservatismus bezüglich der Geschlechtsrollenteilung nicht Ausdruck einer konservativen *Einstellung* ist. Eher manifestiert sich darin ein *strukturelles* Problem unserer Gesellschaft, das sich möglicherweise im Lehrerberuf besonders auffällig bemerkbar macht.

## 9.6 Die differente Professionalität der Lehrer

Welche Bedeutung haben unsere Ergebnisse zu den Geschlechterdifferenzen für das Verständnis des Lehrerberufs? Wenn wir davon ausgehen, dass Schule und Unterricht in soziologischer Hinsicht *intermediäre* Bereiche bilden, die zwischen Familie und Gesellschaft liegen (s. Kap. 1.1), dann verbirgt sich hinter dem Konflikt zwischen beruflichen und privaten Ansprüchen, denen sich insbesondere die Lehrerinnen ausgesetzt sehen, auch ein theoretisches Problem des Lehrerberufs. Wie ist der

---

<sup>81</sup> Wie Landert (1999b, p. 31) aufgrund einer umfassenden Arbeitszeitstudie bei deutschschweizerischen Lehrpersonen feststellt, erbringen Teilpensenlehrkräfte mehr Leistung als durch ihren Lohn abgegolten wird.

<sup>82</sup> Auch bei den Probanden mit nur einem Kind sind die Frauen übervertreten.



Lehrerberuf zu verstehen? Ist er ein Beruf wie jeder andere auch? Erfüllt er, wenn er als Profession begriffen wird, die gängigen Kriterien einer Profession? Oder ist er etwas Besonderes?

Wir haben bereits im Kapitel 1 dafür plädiert, vermehrt auf die Besonderheiten des Lehrerberufs zu achten. Die enge Verflechtung von beruflichen und privaten Aspekten einer Biographie, wie sie sich bei Lehrerinnen beispielhaft zeigt, ist nicht als Abweichung von einem Idealmuster des Lehrerseins zu interpretieren. Sie ist vielmehr Ausdruck einer Besonderheit, die darin besteht, dass sich das Öffentliche und das Private in der pädagogischen Berufsarbeit nicht wirklich trennen lassen. Wobei nicht nur an das Faktum zu denken ist, dass der Umgang mit eigenen Kindern das Verständnis für die Situation von Schülern und Eltern erleichtert (s. Kap. 2.2.1 und Kap. 7.8.3). Viel wichtiger sind die theoretischen Implikationen, die in der Verflechtung des Privaten mit dem Beruflichen ein Spezifikum des Lehrerberufs erkennen lassen.<sup>83</sup>

Die Feminisierung des Lehrerberufs, die im Allgemeinen eher defensiv diskutiert wird, stellt so gesehen eine eigentliche Chance für die Theoriebildung dar. Denn sie kann zeigen, dass die buchhalterische Trennung von privat und öffentlich, universal und partikular, diffus und spezifisch sowie emotional und rational, wie sie in der Literatur zum Lehrerberuf noch immer als Anspruch erhoben wird, nicht realisierbar ist.<sup>84</sup> Die Trennung mag allenfalls für Männer durchsetzbar sein, die faktisch in der Lage sind, ihr privates von ihrem beruflichen Leben abzuschirmen, während dies den Frauen aufgrund der Geschlechtsrollenteilung in unserer Gesellschaft nur bedingt gelingt. Dem entspricht eine pädagogische Tradition, die im Mann den «eigentlichen» Erzieher sieht und die Frauen der Verführung der Kinder verdächtigt (vgl. Jacobi 1991). Wenn beispielsweise Nohl (1961, p. 128ff.) die Bewahrung des kindlichen Lebens der *Mutter* zuschreibt, während er im *Vater* die Ansprüche der Gruppe – Leistung und Beruf – vertreten sieht, dann gibt er paradigmatisch zu verstehen, wie sich die pädagogischen Klassiker die Funktionsteilung zwischen den Geschlechtern vorgestellt haben (vgl. Herzog 2002b, p. 526ff.). Das Subjektive und Naturhafte in der Erziehung ist Sache der Frauen, das Objektive und Kulturhafte wird den Männern zugewiesen. Die «Grundantinomie der Pädagogik von Sein und Norm, Subjekt und Objekt, Gegenwart und Zukunft» (Nohl 1961, p.

---

<sup>83</sup> Wobei wir hier nicht auf die Frage eingehen können, wie weit andere «helfende Berufe» (v. a. im Gesundheitsbereich) von einer ähnlichen Verflechtung tangiert sind, wenn auch aus anderen als den im Folgenden genannten Gründen.

<sup>84</sup> Die Terminologie entspricht den «Pattern Variables» von Parsons (1960; s. Kap. 1.4, Fn. 9).

129) ist zugleich eine Geschlechtertypologie, was der pädagogischen Theorie bis heute zum Nachteil gereicht.

Statt in der *Vermittlung* der gegensätzlich gedachten Polaritäten die pädagogische Aufgabe zu sehen, wird das Pädagogische in widersprüchliche Elemente zerlegt oder gar in eine paradoxe Gestalt gekleidet. Verteilt auf die beiden Geschlechter, werden Erziehung und Unterricht zur sexistischen Ideologie. «Sexistisch» ist eine Theorie des Lehrerberufs dann zu nennen, wenn sie mittels Allgemeinbegriffen operiert, die insgeheim von der männlichen Form des Lehrerseins abgezogen sind (vgl. Herzog 2001c). Die enge Beziehung zwischen dem Beruflichen und dem Privaten, wie sie für viele Lehrerinnen Tatsache ist, erscheint als abweichend und «unwesentlich». Die Mutterschaft, die bei den Lehrerinnen oft zum Unterbruch oder zur Reduktion der Berufsarbeit führt, gilt – gemessen an der ununterbrochenen Erwerbstätigkeit der Lehrer, deren Vaterschaft den Anstellungsgrad nicht tangiert – als Anomalie.

Sexistisch ist auch die Behauptung, wonach die Feminisierung zur Deprofessionalisierung des Lehrerberufs führt.<sup>85</sup> Während Gassen (1993, p. 110) vom Zustrom der Frauen in den Lehrerberuf eine Dominanz von Verhaltensmerkmalen befürchtet, «die äusserst problematisch für den Lehrerberuf sind», lamentiert Lenzen (1991, p. 259) über eine Maternalisierung der Kultur, in deren Folge die Männer ihrer Vaterrolle beraubt und auf Virilität reduziert werden. Noch weiter geht Giesecke (1996b, p. 139ff., 287, 299), der sich nicht zu schade ist, im Eindringen der Frauen in den Lehrerberuf eine Beschädigung der pädagogischen Professionalität zu sehen, der er durch Einführung einer Lehrerinnenquote von maximal 40 Prozent Einhalt gebieten will.

Der Versuch, das Weibliche aus dem Lehrerberuf auszustossen, ist sowohl aus praktischen wie aus theoretischen Gründen verfehlt. Gefragt ist nicht eine Position der Separierung, sondern der Integration. Angesichts der Vielfalt an Professionalisierungsformen (vgl. Lundgreen 1999), besteht auch kein Anlass, vor der Benennung *spezifischer* Kriterien pädagogischer Professionalität zurückzuschrecken. Diese ergeben sich aus dem Konzept der *Vermittlung* (s. Kap. 1.4). Pädagogische Berufsarbeit ist Vermittlungsarbeit – zwischen Natur und Kultur, Familie und Gesellschaft,

---

<sup>85</sup> Was unter «Feminisierung» verstanden wird, ist oft unklar. Unterscheiden lassen sich zumindest zwei Bedeutungen: die relative Zunahme des Anteils von weiblichen Lehrkräften im Vergleich zu den männlichen bzw. zur Gesamtzahl der Lehrkräfte und die vermeintliche Veränderung der Qualität der Lehrertätigkeit durch das Vordringen von stereotyp weiblichen Werten im Lehrerberuf. Fatalerweise werden die beiden Bedeutungen oft zusammengeworfen, so dass in der Feminisierung im ersten Sinn die Ursache für die Feminisierung im zweiten Sinn gesehen wird.

Vergangenheit und Zukunft, Kindern und Erwachsenen, Sein und Sollen. Insofern ist die Professionalität des Lehrerberufs im Verhältnis zu den klassischen Professionen nicht defizitär, sondern *different*.

Das wird von Schwänke (1988, p. 20ff.) insofern gesehen, als er zwischen einer professionsbezogenen und einer klientenbezogenen Professionalisierung unterscheidet. Nur letztere ist die für pädagogische Berufe angemessene Form der Professionalisierung. Sie kann nicht auf eine *spezifische* Beziehung reduziert werden, da sie auf das Vertrauen des Edukanden angewiesen ist. Sie kann auch nicht rein *partikularistisch* sein, da sie von persönlichen Momenten mit bestimmt wird. Ohne hier eine Theorie der differenten Lehrerprofessionalität entwerfen zu wollen, darf doch festgehalten werden, dass das Moment der Vermittlung auch auf das Verhältnis von privater und beruflicher Situation des Lehrers zutrifft. Dabei lautet die These wohlverstanden nicht, Lehrerinnen würden die Lehrerrolle anders oder besser ausgestalten als Lehrer. Für eine solche, an das *biologische Geschlecht* gebundene Interpretation der Lehrertätigkeit gibt es kaum Hinweise, die zudem im Zuge der Professionalisierung des Lehrerberufs sukzessive an Bedeutung verlieren (vgl. Gehrman 2003; Hänsel 1997; Horstkemper 2000; Schümer 1992). Vielmehr geht es um die anders geartete Relationierung des Beruflichen mit dem Privaten, also um ein Kernmoment pädagogischer Professionalität, das Lehrerinnen optimaler ausgestalten als Lehrer.

In theoretischer Hinsicht wird damit die *Biographie* für das Verständnis der Lehrerprofessionalität unverzichtbar. Denn was Lehrpersonen tun, gerade auch was sie *professionell* tun, ist von ihren persönlichen Erfahrungen nicht abzulösen.

The ways they teach are [...] grounded in their backgrounds, their biographies, in the kinds of teachers they have become. [...] Although it seems trite to say this, many failed efforts in in-service training, teacher development and educational change more widely are precisely attributable to this neglect of the teacher as a person – to abstracting the teacher's skills from the teacher's self, the technical aspects of the teacher's work from the commitments embedded in the teacher's life. Understanding the teacher means understanding the person the teacher is (Hargreaves 1993, p. VII, VIII).

Das professionelle Handeln von Lehrpersonen wird nicht nur von ihrer beruflichen, sondern auch von ihrer privaten Lebensgeschichte beeinflusst.

Das wird nicht nur von unseren eigenen Daten, sondern auch von einer Studie mit rd. 50 englischen Primarlehrkräften beiderlei Geschlechts bestätigt, die Nias (1993) über mehrere Jahre durchgeführt hat. Sie kommt zum Ergebnis, dass Person und Beruf bei ihren Probanden nur schwer zu trennen sind: «[...] the work in which they are engaged calls for a high level of self-investment, with the result that for many of them personal and professional identity become fused; the teacher is the person, and an important part of the person is the teacher» (ebd., p. 154). Der

«inklusive» Charakter des Lehrerberufs kann zugleich Anlass für starke Belastungen und grosse Befriedigung sein. Wenn Lehrer auf der einen Seite vom Gefühl berichten, «nie wirklich fertig zu sein» (s. Kap. 7.6.2.1) oder «nicht richtig abschalten zu können» (vgl. Delgrande Jordan, Kuntsche & Sidler 2005, p. 128), dann hat dies wesentlich damit zu tun, dass sich die Grenze zwischen privat und beruflich im Lehrerberuf weniger klar ziehen lässt als in anderen Professionen. Wenn Lehrerinnen auf der anderen Seite eine grössere Zufriedenheit mit ihrem Beruf an den Tag legen als Lehrer (s. Kap. 9.5), dann ist dies Ausdruck der Tatsache, dass es bei teilzeitlicher Anstellung besser gelingt, den Belastungen durch den vermittelnden Charakter des Lehrerberufs zu begegnen.

Lehrerprofessionalität ist daher biographisch zu verstehen. Die Kriterienlisten, wie sie vom Beispiel des Arztes oder Anwalts abgezogen werden, sind von begrenztem Nutzen, um die differente Professionalität des Lehrerberufs zu bestimmen. Zwar treffen einige dieser Kriterien auch auf den Lehrer zu, jedoch hat eine Theorie der Lehrerprofessionalität bei den Vermittlungsleistungen anzusetzen, die im Kern der Lehrertätigkeit liegen. Diese Vermittlungsleistungen sind höchst anspruchsvoll (vgl. Herzog 2002b, p. 419ff.; Shulman 1987). Wie Rowan (1994) in einer vergleichenden Analyse von 591 Berufen zeigt, liegt die Komplexität der Berufsarbeit von Primar- und Sekundarlehrkräften knapp an der Grenze zum 75. Perzentil. Das heisst, dass bei rund drei Vierteln der in die Analyse einbezogenen Berufe die Komplexität der Arbeitsanforderungen geringer ist als beim Lehrerberuf. Dabei macht Rowan eine für die Charakterisierung der Lehrerprofessionalität bedeutsame Feststellung: «[...] teaching appears to be especially complex as a result of teachers' work with *students*» (ebd., p. 11 – eigene Hervorhebung). Im Verhältnis zu den Schülern, das viele Lehrer als bedeutsame Quelle für ihre Arbeitsmotivation erleben (s. Kap. 9.4), liegt zugleich der wesentliche Grund für die hohen Ansprüche an ihre berufliche Tätigkeit. Dementsprechend geht vom *Scheitern* der Lehrer-Schüler-Beziehung eine enorme berufliche Belastung aus (s. Kap. 7.2.3.2). Wie schon Littig (1980, p. 237) bemerkte, vermag das Schülerverhalten einerseits, «die Berufszufriedenheit des Lehrers zu erhöhen, andererseits kann es wesentlich zur Arbeitsbelastung beitragen». Dabei scheint es an der Komplexität der Vermittlungsarbeit mit (unmündigen) Menschen zu liegen, dass sich beides einstellen kann: höchste berufliche Befriedigung *und* grösste berufliche Belastung.

Um in komplexen Situationen handeln zu können, ist mehr gefragt als die blossе Anwendung von Gesetzeswissen, moralischen Prinzipien oder didaktischen Regeln. Theoretisch oder empirisch gewonnenes Wissen lässt sich nicht einfach in pädagogische Situationen extrapolieren (vgl. Feiman-Nemser & Floden 1986, p. 512ff.;

Herzog 1999; Radtke 1996).<sup>86</sup> Dies in erster Linie deshalb nicht, weil die Bedingungen, unter denen Lehrer unterrichten müssen, zu komplex sind, als dass sie analytisch beherrschbar wären (vgl. Herzog 2002b, p. 570ff.). In komplexen Situationen ist unser Wissen notorisch unzureichend, so dass wir nicht in der Lage sind, im strengen Sinn zweckrational zu handeln. Deshalb sind Kompetenzen gefragt, die über die Umsetzung von Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung hinausgehen, Kompetenzen wie Intuition, Kreativität, Urteilskraft, Gewandtheit, Improvisationstalent u. a. (s. Kap. 1.4). Diese Kompetenzen lassen sich nur durch *Erfahrung* erwerben. Sie sind biographisch verankert und setzen die Verarbeitung von beruflicher Praxis voraus.

Aber nicht die in der Praxis gewonnene Erfahrung als solche macht kompetent (vgl. Buchmann & Schwille 1983; Feiman-Nemser & Buchmann 1986; Herzog 2005a), allein die aufgearbeitete und *reflektierte* tut es (vgl. Felten 2005; Felten & Herzog 2001; Herzog 1995; Neuweg 1999). Wie die Expertiseforschung zeigt, entsteht Kompetenz aufgrund der Durchmischung von praktischer Erfahrung mit wissenschaftlichem Wissen (vgl. Berliner 1992; Bromme 1992; Dreyfus & Dreyfus 1987, p. 37ff.; Ericsson & Lehmann 1999). Was sich dabei abspielt, ist noch immer wenig geklärt, jedoch scheint der Integrationsprozess so vor sich zu gehen, dass abstraktes Wissen mit konkreter Erfahrung zu einem Netz von *typischen Fällen* verdichtet wird (vgl. Herzog 2003b). Wir können auch von Muster- oder Paradebeispielen sprechen, die das Gemeinsame wiederholter Erfahrungen idealisierend zum Ausdruck bringen. Diese Musterbeispiele verkörpern nicht die konkreten Erfahrungen, sondern ein *Allgemeines*, das allerdings nicht auf der Abstraktionshöhe von Gesetzen oder Prinzipien liegt, sondern im intermediären Bereich zwischen dem Singulären und dem Universellen angesiedelt ist.

Die Biographie erweist sich damit nicht nur als Forschungsgegenstand, der uns hilft, ein deutlicheres Bild des Lehrers zu gewinnen. Sie ist auch von *praktischem* Interesse, da sie das Handeln der Lehrkraft massgeblich bestimmt. Der vermittelnde Charakter der Lehrertätigkeit und die strukturelle Verbindung von beruflichen und privaten Anteilen im Lehrerberuf haben zur Folge, dass die professionelle Entwicklung von Lehrkräften wesentlich von biographischen Erfahrungen angeleitet wird. Professionalität qua Kompetenz, in komplexen Situationen richtig entscheiden und souverän handeln zu können, entsteht im Falle des Lehrerberufs über biographische Lernprozesse. Die Integration von wissenschaftlichem Ausbildungswissen und praktischer Erfahrung als Basis der Berufsarbeit verdankt sich einem kontextuellen bzw.

---

<sup>86</sup> Trotz massiver Kritik sind technologische Modelle in der pädagogischen Literatur weit verbreitet. Im Zuge der Forderung nach «Bildungsstandards» erhalten sie sogar wieder Aufwind (vgl. Herzog 2006).

situativen Lernen, dessen Gelingen unter Ausschluss biographischer Verarbeitungsprozesse nicht zu verstehen wäre. Das professionelle Selbst des Lehrers ist der Niederschlag seiner je besonderen Verarbeitung biographischer Ereignisse, die aber nie nur von theoretischer Bedeutung sind (s. Kap. 1.6). Das professionelle Selbst bildet eine motivationale Ressource und eine Befähigung, dank der es einer Lehrperson leichter oder schwerer fällt, ihrer Berufsarbeit nachzugehen.

Die differente Professionalität des Lehrerberufs liegt nicht darin, dass sich im Einzelfall private und berufliche Anteile einer Biographie überlagern – das kann in jedem Beruf geschehen –, sondern darin, dass der Lehrerberuf *strukturell* so angelegt ist, dass er im Überschneidungsfeld der beiden Bereiche liegt. Nur bei dieser Interpretation des Begriffs der Vermittlung ist es zulässig, die grössere Sensibilität und Betroffenheit von der Relationierung von Beruf und Familie, die wir bei weiblichen Lehrkräften angetroffen haben, professionstheoretisch zu deuten.

## 9.7 Attraktivität des Lehrerberufs

«Einmal Lehrer, immer Lehrer?» Ja und nein. Auf der einen Seite zeigen unsere Daten, wie treu Primarlehrkräfte ihrem Berufsfeld bleiben. Insofern: ja. Auf der anderen Seite finden sich bei fast der Hälfte unserer Probanden Karrierewege, die vom Beruf, für den sie ursprünglich ausgebildet wurden, wegführen. Insofern: nein. Interessant sind unsere Ergebnisse wohl genau wegen dieser doppelten Antwort: Einerseits widerlegen sie das Stereotyp des Lehrerberufs als «Sackgassenberuf», denn bei fast 50 Prozent unserer Probanden haben wir irgendeine Form von beruflicher Karriere festgestellt. Andererseits belegen unsere Daten, dass die Karrierewege von Primarlehrkräften zum grossen Teil innerhalb des Berufsfeldes Bildung, Schule und Unterricht liegen. Nur gerade 10 Prozent der Probanden haben dem Bildungswesen den Rücken gekehrt. Primarlehrkräfte gehen nicht irgendwohin, wenn sie ihren Beruf wechseln, sondern verbleiben grösstenteils innerhalb der Grenzen der Welt, in die sie sozialisiert wurden.

Angesichts der Vielzahl an Karrierewegen, die wir in unserer Untersuchung aufgedeckt haben, verlieren die gängigen Phasenmodelle des Lehrerberufs an Glanz. Zwar werden lineare Schemata, wie dasjenige von Fuller und Bown (1975) mit der Unterscheidung von drei Stufen der Lehrerwerdung – Überleben, Meisterschaft und Routine (s. Kap. 2.2.1) – oder dasjenige von Hänsel (1975) mit vier Stufen der Anpassung an die Berufsrealität – Idealismus, Marginalität, Identifikation und Internalisierung (s. Kap. 1.5) – wohl nie ganz verschwinden, da ihnen eine gewisse Augenscheinvalidität zukommt. Jedoch suggerieren sie eine Einfachheit und Eindeutigkeit der beruflichen Entwicklung, die faktisch nicht besteht. Was Terhart (1995, p. 258)

etwas zögerlich in Erwägung gezogen hat, dass es nämlich *einen* oder *wenige* Standard-Entwicklungsverläufe im Lehrerberuf *gar nicht gibt*, wird aufgrund unserer Daten im Wesentlichen bestätigt. Die starke Fixierung der bisherigen Forschung auf Berufsüberlebende, d. h. Lehrer, die nach wie vor im Sinne ihrer ursprünglichen Ausbildung unterrichten, lässt übersehen, dass es auch im Lehrerberuf Karrieremöglichkeiten gibt, die nicht – wie bei Huberman (1989a, 1989b, 1992) und Hirsch (1990, 1993) bzw. Hirsch et al. (1990) (s. Kap. 2.2.1) – mehrheitlich in Richtung Desillusionierung, Resignation oder Apathie führen.

Der Pluralismus, der sich in der Lehrerbiographieforschung abzeichnet, entspricht Tendenzen, die sich auch anderswo in der erziehungswissenschaftlichen Literatur finden, so wenn zunehmend darauf hingewiesen wird, dass es nicht nur *eine* Form des richtigen Unterrichtens gibt (vgl. z. B. Weinert & Helmke 1996), dass man eine Klasse auf *verschiedene* Weise effektiv führen kann (vgl. Eder 2002), dass Lehrkräfte über eine *differenzierte* Wissensbasis verfügen (vgl. z. B. Bromme 1992; Shulman 1987), dass es eine *Mehrzahl* von pädagogischen Wissensformen gibt (vgl. Paschen 1997; Oelkers & Tenorth 1991), oder wenn didaktische Begriffe in den Plural gesetzt werden und von *Lehrkulturen*, *Geographien des Unterrichtens* und *Choreographien unterrichtlichen Lernens* die Rede ist (vgl. Feiman-Nemser & Floden 1986; Hargreaves 1992, 2001; Oser & Patry 1990).

Das heisst nicht, dass die beruflichen Wege von Primarlehrkräften nach dem Prinzip der Beliebigkeit verlaufen, denn gewisse Muster sind durchaus erkennbar – wie unsere Typologie der fünf Karriereverläufe deutlich macht (s. Kap. 7.1). Des weitern zeigt die unterschiedliche Situation, in der sich männliche und weibliche Lehrpersonen befinden, dass trotz wachsender Entscheidungsfreiheit des biographischen Akteurs keineswegs *alles* möglich ist. Das Geschlecht stellt in unserer Gesellschaft eine einschränkende Bedingung dar, welche die Berufswahl- und Karriere-möglichkeiten begrenzt (vgl. Herzog et al. 2006). Soziale Strukturen, Institutionen und Beziehungen sowie kulturelle Ressourcen, aber auch persönliche Voraussetzungen wie Begabungen und Einstellungen stellen nicht nur Opportunitäten für die Gestaltung beruflicher Karrieren dar, sondern auch Grenzen, die den Spielraum für die Vorwegnahme einer biographischen Zukunft reduzieren.

Trotzdem sind die Optionen für Entscheidungen im Lebenslauf einer Primarlehrkraft bisher unterschätzt worden. Das hat zweifellos auch damit zu tun, dass die Kluft, die schon seit längerem zwischen historischer und biographischer Zeit besteht, bis vor kurzem noch nicht allgemein wahrnehmbar war. Die Kluft zwischen dem, was Menschen *erfahren*, und dem, was sie *erwarten* können, die geradezu als Indikator für die Modernität einer Gesellschaft genommen werden kann (vgl. Kosleck 1984), erfährt in unserer Zeit eine merkliche Vertiefung. Durch die Steigerung

ihres reflexiven Potenzials entwickelt die Gesellschaft eine Art permanente Selbsthinterfragung, die sie kaum mehr akzeptieren lässt, dass eine Institution aus purer Selbstverständlichkeit besteht (vgl. Beck 1986; Giddens 1990, 1996; Luhmann 1992). Die dadurch erzeugte Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels hat insofern biographische Konsequenzen, als wir wohl erstmals in der Geschichte der Menschheit erleben, dass unsere Erfahrungen so schnell veralten, dass sie nicht einmal mehr für die Dauer eines individuellen Lebens hinreichen. Der Wandlungszyklus der Gesellschaft verläuft schneller als ein einzelner Lebenslauf, so dass uns in zunehmendem Masse nur mehr die Gewissheit bleibt, dass nichts von dem, was wir als vergangen erinnern, so bleiben wird, wie es war. Wenn wir aber nur mehr wissen können, dass die Zukunft anders sein wird als die Vergangenheit, dann

wird jede Induktion unschlüssig, werden alle Formen mit einem Zeitindex versehen, und die Gegenwart wird zu einem Grenzwert, der die Einheit der Differenz von Vergangenheit und Zukunft trägt und eben deshalb in der Zeit als das ausgeschlossene Dritte fungiert und nicht mehr lokalisiert werden kann (Luhmann 1992, p. 49).

Das Kernproblem unserer Gesellschaft liegt demnach in der Dimension der *Zeit*. Von den statischen Entsprechungen zwischen den Lebensphasen und dem «Rad der Zeit» in der mittelalterlichen Gesellschaft über die Verzeitlichung des Lebens in der Moderne bewegen wir uns in Richtung einer sozialen Beschleunigung, die das Leben des Einzelnen «zum individuellen Projekt» (Kohli 1986, p. 185) macht.<sup>87</sup> Für Karrieren und Biographien heisst dies, dass Zufälle und Kontingenzen nicht mehr ausgeschlossen werden können (s. Kap. 3.1). Nicht nur werden dem Einzelnen mehr Entscheidungen abverlangt, er muss auch vermehrt damit rechnen, dass seine Handlungen fehlschlagen und er seine Pläne revidieren muss. Das aber heisst, dass Berufswahl- und Karriereentscheidungen riskanter geworden sind (vgl. Herzog et al. 2006). Sie erfolgen unter einem Ausmass an Unübersichtlichkeit, Ungewissheit und Unbestimmtheit, das die Folgenabschätzung nur noch begrenzt rational durchführen lässt. Dementsprechend geht es in Lebensläufen vermehrt darum «zu handeln, um daraus zu lernen, und weniger darum zu lernen, um optimale Entscheidungen zu treffen» (Heinz 2000, p. 171).

Wo die Zukunft lebensbestimmend wird, da ist die Biographie das angemessene Mittel, um dem Lebenslauf eine Gestalt zu geben. Nach unserer Begriffsverwendung sind Karriere und Biographie korrelierte Konzepte (s. Kap. 3.1). Wie die Vorder- und die Rückseite eines Geldstücks gehören sie zusammen und bilden die beiden Ansichten der Münze «Lebenslauf». Als Manifestation unserer Planungsfähigkeit sind Karrieren Ausdruck der auf Zukunft gerichteten Existenzform des Menschen,

<sup>87</sup> Die Rede vom «Leben als Projekt» ist allerdings überspitzt, wie wir schon in Bezug auf eine ähnliche Formulierung von Beck (1986) angemerkt haben (s. Einleitung zu Kap. 8).



während sich Biographien – als retrospektiv erzeugte Tatsachen – unserer reflexiven, der Vergangenheit zugewandten Konstitution verdanken. Die durch die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels aufdringlicher gewordene Zukunft verschiebt die Gewichte zwischen den beiden Ansichten der menschlichen Lebensform. Die zunehmende Riskiertheit von Karrieren steigert die Bedeutung von Biographien. Denn Biographien stellen sich ein, wo Karrieren scheitern oder neu ausgerichtet werden müssen.

Wenn die Ungewissheit der Lebensplanung zunimmt und die unvorhersehbaren Folgen unserer Entscheidungen grösser werden – was heisst dies für den Lehrerberuf? Ein nicht unbedeutendes Ergebnis unserer Studie liegt darin, dass der Primarlehrerberuf keineswegs arm an Karrieremöglichkeiten ist, diese aber kaum formalisiert sind und deshalb von den Betroffenen nur schwer erkannt werden. Wenn zur Schwierigkeit der Wahrnehmung von Karrierewegen in zunehmendem Mass hinzutritt, dass sich die verborgenen Karrieremöglichkeiten immer weniger kalkulieren lassen, dann könnte der Primarlehrerberuf in eine Krise geraten. Noch wissen wir nicht, wie sich die Tertiarisierung des Primarlehrerberufs auf den Zustrom in die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen auswirkt. Jedoch ist klar, dass ein wesentlicher Vorteil des seminaristischen Bildungsganges weggefallen ist, nämlich dessen doppelte Funktionalität als Berufsbildung und Maturitätsäquivalent (s. Kap. 4.1 und Kap. 9.1). Die Pluralität an beruflichen Optionen, die ein Seminarabschluss eröffnet hat, ist einer monofunktionalen Ausbildung gewichen. Erst jetzt könnte daher – und zwar mit plausibleren Gründen als bisher – die Befürchtung aufkommen, die Entscheidung für den Lehrerberuf führe in eine Sackgasse. Wie wäre darauf zu reagieren?

Eine mögliche Reaktion könnte in der Einrichtung von institutionalisierten Karrierewegen im Lehrerberuf liegen. Dazu gälte es allerdings, von mindestens zwei standhaften Setzungen Abschied zu nehmen. Einerseits wäre das Kontinuitätsparadigma zu überwinden, wie wir bereits postuliert haben (s. Kap. 9.3). Andererseits wäre die Distanznahme vom Lehrer als Generalisten angezeigt. Das Berufsbild des Primarlehrers, der als «Zehnkämpfer» für alles zuständig ist und alles im Alleingang erledigt, hat ausgedient. Sieht sich die Schule in der komplexer werdenden Gesellschaft mit immer anspruchsvolleren Aufgaben konfrontiert, so braucht das «Haus des Lernens» – wie die Schule in der Schulentwicklungsliteratur gerne genannt wird (vgl. Bildungskommission NRW 1995) – Bildungsfachleute, die sich in einem arbeitsteiligen, funktional differenzierten Beschäftigungssystem den vielfältigen Aufgaben der Schule in innovativer Weise stellen. Mit einer Diversifizierung der positionalen Struktur des Lehrerberufs würde nicht nur die berufliche Weiterentwicklung der einzelnen Lehrperson ermöglicht, sondern dem Berufsstand durch das Mittel der

Spezialisierung zu mehr Professionalität verholfen (vgl. Herzog 2000). Zwar glaubt Schwänke (1988), die Spezialisierung bilde eher ein Hindernis für die Professionalisierung eines Berufes, jedoch ist nicht einzusehen, weshalb mehr fachlicher Sachverstand den Lehrer daran hindern müsste, seiner pädagogischen Aufgabe weiterhin ganzheitlich nachzukommen.

Forderungen nach einer Differenzierung der schulischen Berufe sind nicht neu. Bereits Mitte der 1970er Jahre formulierte die Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» Gedanken zur Notwendigkeit einer Spezialisierung im Lehrerberuf. Dies in der Absicht, «einerseits die Begabung des einzelnen Lehrers weiterzuentwickeln und andererseits die notwendigen Funktionen im Schulsystem mit geeigneten Leuten zu besetzen» (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter 1975, p. 57). Da die Bildungs- und Erziehungsaufgabe einer Lehrperson als «zusammenhängender Aufgabenkomplex» gesehen werden muss, sei es allerdings erforderlich, dass «auch der Spezialist die Gesamtaufgabe der Schule kennt und seine Arbeit in ihrem Rahmen zu situieren vermag» (ebd.). Den Autoren schwebte eine «strukturierte Lehrerschaft» vor, in der mehrere stufen-, fach- und funktionspezifische Spezialistenrollen möglich sind. Der Idee wurde von verschiedener Seite in der Vernehmlassung zum Kommissionsbericht grundsätzlich zugestimmt (vgl. EDK 1978). Sie sah sich aber auch mit einer starken Gegenwehr konfrontiert. Das an die Strukturvorgaben gebundene Weiterbildungssystem wurde aufgrund seiner möglichen Wirkungen kritisiert, die in «einer <Diplomhascherei>, einer einseitigen Spezialisierung und der Schaffung von Hierarchien in der Lehrerschaft» (ebd., p. 136f.) vermutet wurden. In der Detailanalyse der ablehnenden Stimmen wurde ersichtlich, dass sich die grössten Vorbehalte gegen die Verknüpfung der Spezialisierung mit Lohnerhöhungen und gegen Spezialisierungen ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulen richteten.

In jüngster Zeit scheinen die Vorzeichen für eine Veränderung der positionalen Struktur des Lehrerberufs besser zu stehen. So zeigt eine Untersuchung zu Laufbahnmodellen im Lehrerberuf eine hohe Akzeptanz bei den Betroffenen (vgl. Leutwyler, Sieber & Diebold 2005). Knapp 89 Prozent von 281 befragten Lehrpersonen aus vier Kantonen erachten die Einführung von Laufbahnmodellen im Lehrerberuf als grundsätzlich sinnvoll. Obschon bei der Interpretation dieses Ergebnisses aufgrund einer Rücklaufquote von 35 Prozent Vorsicht geboten ist, wird erkennbar, «dass in der Vergangenheit beobachtete Abwehrhaltungen nicht mehr weit verbreitet sind» (ebd., p. 78). Auffällig ist allerdings, dass die Schaffung von Funktionsdifferenzierungen vor allem in unterrichtsfernen Aufgabenfeldern gesehen wird, während sich die Lehrkräfte gegenüber Differenzierungen bei den unterrichtsnahen Funktio-

nen eher skeptisch äussern. Vorbehalte betreffen mehrheitlich eine befürchtete Verschlechterung der Zusammenarbeit und des Arbeitsklimas im Lehrerkollegium.

Führt man die Ergebnisse dieser Akzeptanzstudie mit unseren eigenen Daten zu tatsächlich verwirklichten Karrieren zusammen, ergeben sich einige Punkte, die bei der Einführung von Laufbahnmodellen im Lehrerberuf zu beachten wären. Erkennbar ist *erstens* das Bedürfnis von Lehrpersonen nach Strukturen, die eine innerberufliche Veränderung und Spezialisierung zulassen. *Zweitens* wird die Forderung bestärkt, wonach für standardisierte Karrieren spezifische Weiterbildungen anzubieten sind. *Drittens* kann mit unseren Daten eine gewisse Entwarnung bezüglich Befürchtungen gegenüber einer Verschlechterung der Lehrerzusammenarbeit gegeben werden. Personen, die den Primarlehrerberuf in Richtung von Spezialfunktionen innerhalb der Volksschule (u. a. Heilpädagogik) verlassen oder ihn nur mehr in einem reduzierten Pensum ausüben, berichten eher von einer Zunahme als von einer Abnahme der klassenbezogenen Zusammenarbeit (vgl. Herzog 2007). *Viertens* stimmen wir Leutwyler et al. (2005, p. 14) zu, dass berufliche Veränderungen «belohnt» werden müssen. Allerdings zeigen unsere Daten, dass materielle Werte einen eher *geringen* Anteil an der Motivstruktur von (Primar-)Lehrern haben (s. Kap. 8.2.3).<sup>88</sup>

Auch wenn wir in der Schaffung von Karrierewegen eine wichtige Massnahme zur Erhaltung der Attraktivität des (Primar-)Lehrerberufs sehen, scheint uns mindestens so wichtig zu sein, dass den (angehenden) Lehrkräften keine Illusionen vermittelt werden. Wie differenziert die berufliche Positionsstruktur im Feld der Schule auch immer sein mag, die Sicherheit einer Lebensstellung und die Garantie eines beruflichen Aufstiegs können in einer sich beschleunigt verändernden Gesellschaft nicht mehr gewährt werden. Auch wer sich für den Lehrerberuf entschieden hat, muss heute damit rechnen, dass er nicht mehr unbedingt ein Leben lang in der Schule stehen wird. Des weitern ist zu beachten, dass der Lehrerberuf über innere Befriedigungsmomente verfügt, die historisch relativ stabil sind, was sich sowohl anhand der Berufswahlmotive (vgl. Enzelberger 2001, p. 242f.) als auch bei der Berufszufriedenheit (vgl. Ammann 2004, p. 70ff.) zeigen lässt. Es wäre falsch, die Attraktivität des Lehrerberufs nur in seinen äusseren Befriedigungsmomenten zu sehen. Zur Bewahrung der Wertschätzung und des Anreizes des (Primar-)Lehrerberufs ist daher ebenso wichtig, dass die Bedingungen, die für die innere Freude an der Lehrertätigkeit verantwortlich sind, erhalten bleiben.

Beschränkt man sich mit Tenorth (1999) auf drei Dimensionen pädagogischer Professionalität, nämlich Status, Ethos und Kompetenz, so liegen zwei davon im

---

<sup>88</sup> Das gilt selbst für die Wahl des Lehrerberufs (s. Kap. 6.1.1), was von einer Studie aus den USA bestätigt wird, die zeigt, dass der Lohn für die Entscheidung, Lehrer zu werden, kaum von Bedeutung ist (vgl. Hanushek & Pace 1995).

Binnenbereich der pädagogischen Tätigkeit. Lediglich der Status, der von Tenorth ausdrücklich mit der Ausdifferenzierung der pädagogischen Berufe in Verbindung gebracht wird, verweist auf den Aussenbereich. Bei aller Anstrengung, den Lehrerberuf durch Karriereoptionen zu attraktivieren, sollte das Gleichgewicht bewahrt werden, was im Konkreten heisst, dass der Binnenbereich der Lehrertätigkeit gegen einseitige Durchgriffe der Bildungspolitik zu verteidigen ist.

Wie unsere Ergebnisse zur Berufswahl und zum Verbleib im Primarlehrerberuf zeigen (s. Kap. 9.2 und Kap. 9.4.3), ergibt sich die Attraktivität des Primarlehrerberufs wesentlich aus der Arbeitstätigkeit (Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Zusammenarbeit mit anderen Menschen, interessante, vielseitige und abwechslungsreiche Tätigkeit) und den beruflichen Rahmenbedingungen (Freiheit in der Gestaltung der eigenen Arbeit, gutes soziales Beziehungsnetz). Diese positiven Aspekte des Lehrerberufs veranlassen nicht lediglich, den Beruf zu ergreifen und darauf zu verzichten, ihn zu verlassen, sondern auch, nach einem Unterbruch wieder in den Beruf zurückzukehren oder ihn bei einer Reduktion nicht gänzlich aufzugeben. Die grosse Bedeutung *intrinsischer* Faktoren für die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften lässt eine Forderung von Ipfling et al. (1995) bestärken, die aufgrund ihrer Untersuchungen in Deutschland, der Deutschschweiz und Österreich zum Schluss gekommen sind, dass sich die Förderung der beruflichen Zufriedenheit von Lehrpersonen auf diesen inneren Bereich ihrer Tätigkeit ausrichten sollte. «Wer Lehrer hochqualifiziert ausbildet und sie in hohem Masse professionell selbständig arbeiten lässt, hat gute Chancen, zufriedene Lehrer zu haben» (ebd., p. 91). Damit wird zugleich gesagt, dass die grösste *Bedrohung* der Berufszufriedenheit von der Aussen- und der Innenseite der Lehrertätigkeit ausgeht. Die oft als Qualitätsverbesserung angepriesenen Reformen auf der System- und Organisationsebene der Schule können zum Bumerang werden, wenn sie auf dem Konto der beruflichen Zufriedenheit der Lehrpersonen negativ zu Buche schlagen.

Nicht nur Studien aus den USA und Grossbritannien belegen die zweifelhaften Folgen von Schulreformprojekten, die an den Anliegen der Lehrkräfte vorbeigehen, für die Motivation eben dieser Lehrkräfte (vgl. Amrein & Berliner 2002; Hargreaves 2003; McNeil 2000). In ihrer Untersuchung bei rd. 2'300 Lehrkräften verschiedener Schultypen im Kanton Zürich stellen auch Forneck und Schriever (2001) eine grosse Belastung der Lehrerschaft durch Reformprojekte fest. Im Spektrum der etwa 30 potenziellen Belastungsfaktoren gehören die Schulreformen zu jener Faktorengruppe, die mit den höchsten negativen Einschätzungen bedacht wurden, und zwar übereinstimmend bei allen Lehrerkategorien. Forneck und Schriever interpretieren dieses Ergebnis zwar nicht als Ausdruck einer prinzipiellen Reformfeindlichkeit der Lehrerschaft, sondern als Zeichen, dass ihnen für die verordneten Reformen zuwenig

Zeit zur Verfügung gestellt wird. Trotzdem kommen sie zum Schluss, dass man mit äusseren Reformen «nicht nur gegen eine jahrhundertealte Tradition der Profession kämpft, sondern auf eine Beschneidung der wenigen noch verbliebenen attraktiven Momente des Berufs [...] zielt» (ebd., p. 94). Die Aussage ist vielleicht etwas pointiert, stimmt aber in der Tendenz mit Ergebnissen unserer eigenen Untersuchung überein.

Nicht übersehen werden sollte schliesslich, dass die Einrichtung von Karrierewegen zur Bewahrung der Attraktivität des Lehrerberufs unter den gegebenen Geschlechterverhältnissen eher die Männer als die Frauen ansprechen wird. Für die Frauen liegt die äussere Attraktivität des Lehrerberufs weniger in den Aufstiegsmöglichkeiten, die der Beruf bietet, als in der Sicherheit, Erwerbs- und Familienarbeit kombinieren zu können. In Erinnerung zu halten ist daher, was Nias (1989, p. 401) schon vor ein paar Jahren angemahnt hat:

[...] if we wish to understand the lives and perspectives of primary teachers [...], we must cease to define «career» solely in terms of structured development and upward movement, and look instead at the varied senses in which women, in particular, understand, conceptualize and pursue their own careers.

Zur Erhaltung der Attraktivität des Lehrerberufs muss daher *auch* gehören, dass an den Möglichkeiten von Teilzeitarbeit und Pausierung vom Lehrerberuf festgehalten wird, ja diese Möglichkeiten ausgebaut werden. Dies zu unterlassen, nur weil es sich scheinbar um ein «Frauenthema» handelt, wäre ebenso fatal, wie es verkehrt wäre, den Kern der Attraktivität des Primarlehrerberufs zu missachten, der darin liegt, dass der Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie die Weitergabe von Wissen und Können an die nachwachsenden Generationen intrinsisch belohnende Tätigkeiten sind, die wohl für alle Zeiten dafür sorgen werden, dass der Beruf des Lehrers nicht aussterben wird.



# Literaturverzeichnis

- Abele, Andrea E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnenentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtervergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53, 109-118.
- Abele, Andrea E.; Dette, Dorothea E.; Hermann, Britta (2003). Lehrerinnen und Lehrer – vom Examen zum Schuldienst. In Abele, Andrea E.; Hoff, Ernst-H.; Hohner, Hans-Uwe (Eds.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg* (p. 71-87). Heidelberg: Asanger Verlag GmbH.
- Abele, Andrea E.; Stief, Mahena; Andrä, Miriam S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen – Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 145-151.
- Allemann, Annemarie; Hedinger, Urs K. (1982). *Studie über die Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehrers. Teil I: Absolventen des letzten Jahrgangs der 4-jährigen seminaristischen Ausbildung* (Forschungsbericht). Bern: Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Allemann, Annemarie; Hedinger, Urs K. (1983a). *Studie über die Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehrers. Teil II: Austretende Absolventen der maturitätsgebundenen Lehrerbildung (MLB)* (Forschungsbericht). Bern: Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Allemann, Annemarie; Hedinger, Urs K. (1983b). *Studie über die Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehrers. Teil III: Eintretende Seminaristen der 5-jährigen Ausbildung* (Forschungsbericht). Bern: Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Alwin, Duane F. (1995). Taking Time Seriously: Studying Social Change, Social Structure, and Human Lives. In Moen, Phyllis; Elder, Glen H., Jr.; Lüscher, Kurt (Eds.), *Examining Lives in Context* (p. 211-262). Washington: American Psychological Association.
- Ammann, Thomas (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Amrein, Audrey L.; Berliner, David C. (2002). *High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning*. [Online-Journal]. Education Policy Analysis Archives. Verfügbar unter: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>> Januar, 2007.
- Badertscher, Hans (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz: Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Baillo, Jürg (1992). *Fluktuation bei Computerfachleuten. Eine Längsschnittuntersuchung über die Beziehungen zwischen Arbeitssituationen und Berufsverläufen*. Bern: Lang.

- Baltes, Paul B.; Eckensberger, Lutz H. (Eds.) (1979). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert (1982). The Psychology of Chance Encounters and Life Paths. *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, Albert (1998). Exploration of Fortuitous Determinants of Life Paths. *Psychological Inquiry*, 9, 95-99.
- Bandura, Albert (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bättig, Brigitte; Stauffer, Martin (2004). *Zur Besetzung der Lehrerinnen- und Lehrerstellen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein im Schuljahr 2003/2004 – eine EDK/IDES-Erhebung*. [Online]. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Verfügbar unter:  
<[http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/Umfragen/Ber\\_Stellen\\_2004\\_d.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Umfragen/Ber_Stellen_2004_d.pdf)>  
[Januar, 2007].
- Bauer, Karl-Oswald (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. *Pädagogik*, 49 (4), 22-26.
- Bauer, Karl-Oswald (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343-359.
- BD LU, Bildungsdepartement des Kantons Luzern (2002). *Beruflicher Auftrag und Arbeitszeit der Lehrpersonen* (Broschüre). Luzern: Bildungsdepartement des Kantons Luzern.
- Beck, Simon (2004). *Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept? Analyse einer berufspädagogischen Debatte* (2., unveränderte Aufl.). Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Howard S. (1973). *Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Becker, Howard S. (1977). *Sociological Work. Method and Substance*. New Brunswick: Transaction Book.
- Bell, Beverley; Gilbert, John (1994). Teacher Development as Professional, Personal and Social Development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 483-497.
- Ben-Peretz, Miriam (1996). Women as Teachers: Teachers as Women. In Goodson, Ivor F.; Hargreaves, Andy (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (p. 178-186). London: Falmer Press.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1977). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.



- Berliner, David C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In Oser, Fritz; Dick, Andreas; Patry, Jean-Luc (Eds.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (p. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bernfeld, Siegfried (1976). *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BfS, Bundesamt für Statistik (2000). *Lehrkräfte 1998/99*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BfS, Bundesamt für Statistik (2002). *Lernende an Lehrerinnen- und Lehrerseminarien im Kanton Bern: 1980/81 bis 2000/01* (Excel-Tabellen auf projektinterne Bestellung). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BfS, Bundesamt für Statistik (2003). *Handbuch zur Berufsdatenbank*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BfS, Bundesamt für Statistik (2005). *Bildungsstatistik Schweiz: Lehrkräfte 2003/04*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bieri, Thomas (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt Verlag.
- Bildungskommission NRW, BKN (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bloch, Ernst (1977). *Spuren. Gesamtausgabe. Bd. I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blossfeld, Hans-Peter (1990). Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen. In Mayer, Karl-Ulrich (Ed.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel* (p. 118-145). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Borg, Mark G.; Falzon, Joseph M. (1989). Stress and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borkowsky, Anna (2001). Statistische Informationen rund um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 365-373.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bossmann, Dieter (1977). Zur Berufswahlmotivation künftiger Lehrer(-innen). Ergebnisse einer Befragung von rd. 1200 PH-Studierenden. *Pädagogische Rundschau*, 31, 557-573.
- Bötschi, Claudia (1995). *Wie weiter nach dem Studium? Zur Berufslaufbahn von Akademikerinnen und Akademikern: eine Langzeituntersuchung der Absolventinnen und Absolventen Schweizer Hochschulen*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Brabander, Kees de (1987). Das Bewusstsein von Lehrern über Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 743-760.
- Bräm, Donat (1994). *Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Brandtstädter, Jochen (1984). Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theorienbildung und Anwendung. In Lenk, Hans (Ed.), *Handlungstheorien interdisziplinär III. Zweiter Halbband* (p. 848-878). München: Wilhelm Fink.
- Brandtstädter, Jochen (1985). Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne: Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes. In Brandtstädter, Jochen; Gräser, Horst (Eds.), *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne* (p. 1-15). Göttingen: Hogrefe.
- Brandtstädter, Jochen; Lerner, Richard M. (Eds.) (1999). *Action & Selfdevelopment. Theory and Research Through the Life Span*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brandtstädter, Jochen; Renner, Gerolf; Baltes-Götz, Bernhard (1989). Entwicklung von Wertorientierungen im Erwachsenenalter: Quersequentielle Analysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 3-23.
- Brewer, Dominic J. (1996). Career Paths and Quit Decisions: Evidence From Teaching. *Journal of Labor Economics*, 14, 313-339.
- Britzman, Deborah (1986). Cultural Myths in the Making of the Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56, 442-456.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, Urie; Morris, Pamela A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In Lerner, Richard M. (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (5. Aufl.), (p. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.
- Brück, Horst (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers*. Reinbek: Rowohlt.
- Brühwiler, Christian (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (p. 343-397). Chur: Rüegger.
- Brühwiler, Christian; Spychiger, Maria (1997). Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 49-58.

- Bruner, Jerome (1987). Life as Narrative. *Social Research*, 54, 11-32.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome; Weisser, Susan (1991). The Invention of Self: Autobiography and Its Form. In Olson, David R.; Torrance, Nancy (Eds.), *Literacy and Orality* (p. 129-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunner, Andreas; Herzog, Silvio; Herzog, Walter; Müller, Hans Peter (2005). *Studien- und Berufswahlmotive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Dokumentation zur schriftlichen Befragung* (Forschungsbericht Nr. 31). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Buchmann, Margret (1989). Änderung des Lehrplans in der Lehrerausbildung: Bruch mit der Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 414-424.
- Buchmann, Margret; Schwille, John (1983). Education: The Overcoming of Experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- Buer, Jürgen van; Squarra, Dieter; Ebermann-Richter, Tetra; Kirchner, Corinna (1995). Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 555-577.
- Bühl, Achim; Zöfel, Peter (2002). *SPSS Version 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (8., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Addison Wesley.
- Burden, Paul R. (1990). Teacher Development. In Houston, W. Robert (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 311-328). New York: Macmillan.
- Burkart, Günter (1995). Biographische Übergänge und rationale Entscheidungen. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 8, 59-88.
- Butt, Richard; Raymond, Danielle; McCue, George; Yamagishi, L. (1992). Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice. In Goodson, Ivor F. (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (p. 51-98). London: Routledge.
- Carter, Kathy; Doyle, Walter (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. In Sikula, John; Buttery, Thomas J.; Guyton, Edith (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Aufl.), (p. 120-142). New York: Macmillan.
- Caselmann, Christian (1953). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Casey, Kathleen (1992). Why do Progressive Women Activists Leave Teaching? Theory, Methodology and Politics in Life-history Research. In Goodson, Ivor F. (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (p. 187-208). New York: Teachers College Press.
- Claude, Armand (1998). Wirksamkeit der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In Achermann, Bruno; Aregger, Kurt (Eds.), *Konzept und Wirkung. Lehrerbildung Sentimatt Luzern* (p. 19-28). Aarau: Sauerländer.

- Cloetta, Bernhard; Hedinger, Urs K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Cloetta, Bernhard; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Dann, Hanns-Dietrich (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: «Praxisschock» drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Cloetta, Bernhard; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Dann, Hanns-Dietrich (1987). Schulrelevante Einstellungen junger LehrerInnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 761-770.
- Combe, Arno (1971). *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins*. München: List.
- Combe, Arno (1972). Zur Kritik der Sozialisationsforschung. *Die Deutsche Schule*, 64, 237-246.
- Coulter, Frank; Taft, Ronald (1973). The Professional Socialization of Schoolteachers as Social Assimilation. *Human Relations*, 26, 681-693.
- Criblez, Lucien (2000). Das Lehrerseminar. Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita (Eds.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (p. 299-338). Bern: Peter Lang.
- Criblez, Lucien (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept. In Oser, Fritz ; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (p. 99-139). Chur: Rüegger.
- Criblez, Lucien (2002). Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830-2000. In Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Ein langer Weg: die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (p. 75-118). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag BLMV.
- Czerwenka, Kurt (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung*, 49, 295-315.
- Czerwenka, Kurt (2002). Lehrerpersönlichkeit oder Erziehertypus versus pädagogisches Denken im Lehrerhandeln – Analyse pädagogischer Wirkungen im Raum der Schule. In Reichenbach, Roland; Oser, Fritz (Eds.), *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose* (p. 156-172). Weinheim: Juventa.
- Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin; Pause, Gerhard; Schlotthaus, Werner; Schmidt, Hans Jochim; Tessloff, Janina (1990). *Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Dahrendorf, Ralf (1971). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (10. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Dann, Hanns-Dietrich; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: «Praxisschock» drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Dannefer, Dale (1999). Freedom isn't Free. Power, Alienation, and the Consequences of Action. In Brandtstädter, Jochen; Lerner, Richard M. (Eds.), *Action & Self-Development. Theory and Research Through the Life Span* (p. 105-131). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Daumenlang, Karl (1984). Querschnitt- und Längsschnittmethoden. In Roth, Erwin (Ed.), *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Davis, Fred (1968). Professional Socialization as Subjective Experience: The Process of Doctrinal Conversion among Student Nurses. In Becker, Howard S. (Ed.), *Institutions and the Person* (p. 235-251). Chicago: Aldine.
- Delgrande Jordan, Marina; Kuntsche, Emmanuel; Sidler, Jacqueline (2005). Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz – Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 27, 123-137.
- Denzler, Stefan; Fiechter, Ursula; Wolter, Stefan C. (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 576-594.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (p. 70-91). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Eds.), *Pädagogisches Wissen* (p. 143-162). Weinheim: Beltz.
- Dick, Andreas (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diekmann, Andreas (2004). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (11. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Dilthey, Wilhelm (Ed.) (1961). *Grundlinien eines Systems der Pädagogik* (3. Aufl.). Stuttgart: Teubner.

- Dirks, Una; Bröske, Elke; Fuchs, Bernd; Luther, Rolf; Wenzel, Hartmut (1995). LehrerInnenbiographien im Umbruch. In Löw, Martina; Meister, Dorothee; Sander, Uwe (Eds.), *Pädagogik im Umbruch. Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern* (p. 229-252). Opladen: Leske + Budrich.
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1987). *Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Eckerle, Gudrun-Anne (1987). Die Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen bei der Anwendung von empirischen Forschungsergebnissen. In Eckerle, Gudrun-Anne; Patry, Jean-Luc (Eds.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik* (p. 103-123). Baden-Baden: Nomos.
- Eder, Ferdinand (2002). Schul- und Klassenklima. In Rost, Detlef H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (p. 424-430). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht «Lehrerbildung von morgen»*. Informationsbulletin 12a. Genf: EDK.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Ed.) (1991). *Lehrerfortbildung von morgen*. Bern: EDK.
- Ekstein, Rudolf (1970). Psychoanalytic Reflections on the Emergence of the Teacher's Professional Identity. *The Reiss Davis Clinic Bulletin*, 7, 5-16.
- Elder, Glen H. (1981). History and the Life Course. In Bertaux, Daniel (Ed.), *Biography and Society. The Life History Approach to the Social Sciences* (p. 77-115). Beverly Hills: Sage Publications.
- Enzelberger, Sabina (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Ericsson, Karl Anders; Lehmann, Andreas C. (1999). Expertise. In Runco, Mark A.; Pritzker, Steven R. (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Band 1, p. 695-707). San Diego: Academic Press.
- Erikson, Erik H. (1985). *The Life Cycle Completed. A Review*. New York: Norton.
- ERZ Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1982). *Dokumente zum Studienplan. Teil II: Fach- und Fachdidaktik-Lehrpläne*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- ERZ Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern.
- ERZ Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2002). *Porträt: Leitbild und Ziele des Fachbereichs Langzeitfortbildung*. [Online]. Verfügbar unter: <<http://www.erz.be.ch/langzeit/portraet>> [Oktober, 2002].

- ERZ Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2003). *Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Fachbereich Langzeitfortbildung*. [Online]. Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Verfügbar unter: <<http://www.erz.be.ch/langzeit/>> [November, 2004].
- Fabel, Melanie (2004). Ostdeutsche Lehrerbiographien – Professionalisierungspfade im doppelten Modernisierungsprozess. In Fabel, Melanie; Tiefel, Sandra (Eds.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (p. 43-61). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Farber, Barry A. (1984). Teacher Burnout: Assumptions, Myths, and Issues. *Teachers College Record*, 86, 321-338.
- Fausser, Peter (1996). Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 9-28.
- Feiman-Nemser, Sharon; Buchmann, Margret (1986). The First Year of Teacher Preparation: Transition to Pedagogical Thinking? *Curriculum Studies*, 18, 239-256.
- Feiman-Nemser, Sharon; Floden, Robert E. (1986). The Cultures of Teaching. In Wittrock, Merlin C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Aufl., p. 505-526). New York: Macmillan.
- Felten, Regula von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Studie*. Münster: Waxmann.
- Felten, Regula von; Herzog, Walter (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 29-42.
- Fend, Helmut (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jungendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Filipp, Sigrun-Heide (Ed.) (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Flaake, Karin (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern: eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Flaake, Karin (1991). Weibliches und männliches Denken und Handeln – Differenzen und Komplementaritäten am Beispiel des Verhältnisses zu Einflussnahme und Machtausübung. In Herzog, Walter; Violi, Enrico (Eds.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik* (p. 29-43). Chur/Zürich: Rüegger.
- Flach, Herbert; Lück, Joachim; Preuss, Rosemarie (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fock, Carsten; Glumpler, Edith; Hochfeld, Inge; Weber-Klaus, Susanne (2001). Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtstudierenden. In Glumpler, Edith; Fock, Carsten (Eds.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen* (p. 212-240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Forneck, Hermann J. (1997). Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. In Grossenbacher, Silvia; Herzog, Walter; Hochstrasser, Franz; Rügsegger, Ruedi (Eds.), *Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (p. 41-66). Bern: Haupt.
- Forneck, Hermann J.; Schriever, Friederike (2001). *Die individualisierte Profession: Belastungen im Lehrberuf*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Franke, Heinrich (1986). Begrüssungsansprache «Verbleib von Absolventen des Bildungs- und Ausbildungssystems». In Franke, Heinrich; Kaiser, Manfred; Nuthmann, Reinhard; Stegmann, Heinz (Eds.), *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion*. Hauptband (p. 1-12). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Franke, Heinrich; Kaiser, Manfred; Nuthmann, Reinhard; Stegmann, Heinz (Eds.) (1986). *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Hauptband*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Freidson, Eliot (1970). *Professional Dominance. The Social Structure of Medical Care*. New York: Atherton.
- Freidson, Eliot (1988). *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frey, Andreas (1999). Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 13, 29-56.
- Frey, Dieter; Stahlberg, Dagmar; Gollwitzer, Peter M. (1993). Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In Frey, Dieter; Irle, Martin (Eds.), *Theorien der Sozialpsychologie, Bd. I: Kognitive Theorien* (p. 361-398). Bern: Huber.
- Friedman, Isaac A. (2003). Self-efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, Isaac A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 925-944). Mahwah: Erlbaum.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2000). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Fuller, Frances F.; Bown, Oliver H. (1975). Becoming a Teacher. In Ryan, Kevin (Ed.), *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Teil II, p. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fürstenau, Peter (1964). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. *Das Argument*, 29, 65-78.



- Gassen, Helmut (1993). Grundschullehrer/Primarstufenlehrer. In Becher, Hans Rudolf; Bennack, Jürgen (Eds.), *Taschenbuch Grundschule* (p. 99-116). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gaudig, Hugo (Ed.) (1969). *Die Schule der Selbsttätigkeit* (2. Aufl.). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gehrmann, Axel (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gerber, Urs (2000). *Vom Kurswissen zum Berufshandeln. Eine Studie zum Langzeitkurs 2, Block II, der Bernischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung* (Lizentiatsarbeit). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Gerner, Berthold (1976). *Selbstverständnis von Lehrern. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gerstenmaier, Jochen (1975). *Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Geulen, Dieter (1977). *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisations- und Sozialisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geulen, Dieter; Hurrelmann, Klaus (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations- und Sozialisationstheorie. In Hurrelmann, Klaus; Geulen, Dieter (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: University Press.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1996). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (Eds.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (p. 113-194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann (1990). Die Berufsethik des Lehrers in seiner Professionalität. *Die Deutsche Schule*, 82, 21-24.
- Giesecke, Hermann (1996a). Das «Ende der Erziehung». Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In Combe, Arno; Helsper, Werner (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (p. 391-403). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann (1996b). *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesecke-Schmelzle, Wiltrud (1984). Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. *Bildung und Erziehung*, 37, 365-381.

- Glaserfeld, Ernst von (1997). *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Gobat, Franziska; Näf-Piera, Roland (2004). *Sprungbrett Seminar. Karriereverläufe von Primarlehrpersonen, die nicht im Primarlehrberuf gelandet sind* (Lizentiatsarbeit). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Goltz, Stefanie; Straumann, Martin (2002). *Problemanalyse des Lehrberufs. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/innen im Kanton Solothurn* (Forschungsbericht). Solothurn: Pädagogische Hochschule Solothurn.
- Goodman, Nelson (1984). *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goodson, Ivor F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.
- Gottlieb, Gilbert (1992). *Individual Development and Evolution. The Genesis of Novel Behavior*. New York: Oxford University Press.
- Grob, Urs; Maag Merki, Katharina (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Gröschel, Hans (1980). Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit. In Gröschel, Hans (Ed.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht* (p. 105-114). München: Ehrenwirt.
- Gross, Neil; Mason, Ward S.; McEachern, Alexander W. (1958). *Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency Role*. New York: John Wiley & Sons.
- Grunder, Hans-Ulrich; Bieri, Thomas (1995). *Zufriedenheit in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern: Paul Haupt.
- Grundmann, Matthias (1999). Dimensionen einer konstruktivistischen Sozialisationsforschung. In Grundmann, Matthias (Ed.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen* (p. 20-34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grundmann, Matthias (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Habermas, Jürgen (1973). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In Habermas, Jürgen (Ed.), *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze* (p. 118-194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Händle, Christa (1989). Lebenspraxis als Mutter und Vater - Doppelbelastung oder Qualifizierung für den Lehrerberuf? Befunde aus sechs Fallstudien. In Schön, Bärbel (Ed.), *Emanzipation und Mutterschaft. Erfahrungen und Untersuchungen über Lebensentwürfe und mütterliche Praxis* (p. 203-223). Weinheim: Juventa.

- Hänsel, Dagmar (1975). *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis*. Weinheim: Beltz.
- Hänsel, Dagmar (1985). Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 631-645.
- Hänsel, Dagmar (1994). Die Karriere der Lehrerin. *Neue Sammlung*, 34, 417-439.
- Hänsel, Dagmar (1997). Frauen und Männer im Lehrberuf. *Pädagogik*, 49 (4), 16-21.
- Hanushek, Eric A.; Kain, John F.; Rivkin, Steven G. (2004). Why Public Schools Lose Teachers. *Journal of Human Resources*, 39, 326-354.
- Hanushek, Eric A.; Pace, Richard R. (1995). Who Chooses To Teach (and Why)? *Economics of Education Review*, 14, 101-117.
- Hargreaves, Andy (1992). Cultures of Teaching: A Focus for Change. In Hargreaves, Andy; Fullan, Michael G. (Eds.), *Understanding Teacher Development* (p. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy (1993). Foreword. In Huberman, Michael (Ed.), *The Lives of Teachers* (p. VII-IX). New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, Andy (2001). Emotional Geographics of Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.
- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, Andy; Goodson, Ivor F. (1996). Teacher's Professional Lives: Aspirations and Actualities. In Goodson, Ivor F.; Hargreaves, Andy (Eds.), *Teacher's Professional Lives* (p. 1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, David H. (1994). The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 423-438.
- Hartmann, Heinz (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19, 193-216.
- Haug, Frigga (1972). *Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hauptert, Bernhard (1991). Vom narrativen Interview zur biographischen Typenbildung. In Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (p. 213-254). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Havers, Norbert; Innerhofer, Paul (1983). *Lehrer werden? Ein Entscheidungsseminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten*. München: Reinhardt.
- Heidenreich, Martin (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Eds.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (p. 35-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heinz, Walter R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In Hoerning, Erika M. (Ed.), *Biographische Sozialisation* (p. 165-186). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Heinz, Walter R. (2002). Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220-240.
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, Franz E. (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (p. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Henecka, Hans Peter (2003). Zum Abschied vom Kontinuitätsparadigma – Geleitwort von Hans Peter Henecka. In Lipowsky, Frank (Ed.), *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase* (p. 1-3). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Henecka, Hans Peter; Lipowsky, Frank (2002). Quo vadis magister? Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 414-434.
- Hentig, Hartmut von (1981). Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 21, 110-114.
- Herbart, Johann Friedrich (Ed.). (1964). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik* (Band 1). Aalen: Scientia.
- Herrmann, Ulrich (1999). «Lehrer» – Experte und Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der «Professionalität» und der «Professionalisierbarkeit» des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Band 2, p. 33-48). Weinheim: Juventa.
- Herrmann, Ulrich (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim: Beltz.
- Herrmann, Ulrich; Hertrampf, Herbert (1997). Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen – Vorgehensweise – Ergebnisse. In Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Band 1, p. 139-163). Weinheim und München: Juventa.
- Herzog, Silvio (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.
- Herzog, Silvio; Brunner, Andreas; Herzog, Walter; Müller, Hans Peter (2005). *Berufliche Laufbahn von Absolventinnen und Absolventen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Dokumentationsband zur mündlichen Befragung* (Forschungsbericht Nr. 30). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.

- Herzog, Walter (1980). Antezedentien der Rolleninternalisierung. Eine begriffliche und empirische Analyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 240-261.
- Herzog, Walter (1984). Diskrepanzen und Modelle: Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie. *Zeitschrift für Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie*, 32, 21-42.
- Herzog, Walter (1988). Das Verständnis der Zeit in psychologischen Theorien der Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 135-145.
- Herzog, Walter (1989). *Die Situation der Turn- und Sportlehrer*. Thalwil: Edition Paeda Media.
- Herzog, Walter (1991a). *Das moralische Subjekt: Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Herzog, Walter (1991b). Der «Coping Man» – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 9-23.
- Herzog, Walter (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 253-273.
- Herzog, Walter (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17, 340-374.
- Herzog, Walter (2000). Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 64-65.
- Herzog, Walter (2001a). Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. *Die Deutsche Schule*, 93, 317-331.
- Herzog, Walter (2001b). In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 529-545.
- Herzog, Walter (2001c). Wie das Geschlecht Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 335-351.
- Herzog, Walter (2002a). Erinnerung an Vorbilder. Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie. *Neue Sammlung*, 42, 31-51.
- Herzog, Walter (2002b). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, Walter (2002c). Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24, 27-49.
- Herzog, Walter (2003a). *Pädagogische Theorie zwischen Familie und Schule*. [CD-ROM ISBN 3-908117-787-X]. Bern: SGB, SGL, LLB.
- Herzog, Walter (2003b). Zwischen Gesetz und Fall. Mutmassungen über Typologien als pädagogische Wissensform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 383-399.

- Herzog, Walter (2004). *Müssen wir Standards wollen? Einige Vorbehalte gegenüber Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Referat am Kongress «Bildung über die Lebenszeit» der DGfE, SGFB, SGL und ÖFEB in Zürich vom 21.-24. März 2004.
- Herzog, Walter (2005a). Erfahrung und Empirie. Über die Vermittelbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. In Pühse, Uwe; Firmin, Ferd; Mengisen, Walter (Eds.), *Schulsportforschung im Spannungsfeld von Empirie und Hermeneutik* (p. 59-84). Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Herzog, Walter (2005b). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2005c). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 252-258.
- Herzog, Walter (2006). Bildungsstandards: Selbstverständlichkeit oder Rückfall in technokratische Illusionen? In Voss, Reinhard (Ed.), *Wir erfinden Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (p. 175-181). Weinheim: Beltz.
- Herzog, Walter; Böni, Edi; Guldemann, Joana (1997). *Partnerschaft und Elternschaft: Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Herzog, Walter; Felten, Regula von (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 17-28.
- Herzog, Walter; Müller, Hans Peter; Brunner, Andreas; Herzog, Silvio (2004). *Berufliche Laufbahn von Absolventinnen und Absolventen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. Dokumentation zur schriftlichen Befragung* (Forschungsbericht Nr. 28). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Herzog, Walter; Rüegg, Susanne; Herzog, Silvio; Schönbächler, Marie-Theres (2001). *Eine personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich*. Zürich: Pestalozzianum.
- Hetzner, Michael (1992). Das vernachlässigte Ich – didaktische Überlegungen zur Lehrerpersönlichkeit. *Pädagogik und Schulalltag*, 47.
- Hilfiker-Morf, Béatrice (2006). *Formelle und informelle Kooperationsformen von Lehrpersonen* (Lizentiatsarbeit). Bern: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Hirsch, Gertrude (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.

- Hirsch, Gertrude (1993). Biography and Teacher Identity: A typological Analysis of Life History Data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6, 67-83.
- Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; Trier, Uri Peter (1988). Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrung zu? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6, 65-76.
- Hirsch, Gertrude; Ganguillet, Gilbert; Trier, Uri Peter (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Hodel, Gottfried (2005). «Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!» *Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998*. Bern: Peter Lang.
- Hoff, Ernst-H. (1992). *Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit: wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster*. Heidelberg: Asanger.
- Hoff, Ernst-H. (2002). *Arbeit und berufliche Entwicklung*. [Online]. Verfügbar unter: <[http://www.fu-berlin.de/arbpsych/files/FB20\\_gesperrrt.pdf](http://www.fu-berlin.de/arbpsych/files/FB20_gesperrrt.pdf)> [Januar, 2007].
- Hoppe, Heidrun (1981). Über das Interesse von Lehrern an ihrem Beruf. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 241-260.
- Horstkemper, Marianne (2000). Geschlecht und Professionalität. Lehrer und Lehrerinnen – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In Bastian, Johannes; Helsper, Werner; Reh, Sabine; Schelle, Carla (Eds.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (p. 87-105). Opladen: Leske + Budrich.
- Hoy, Wayne K. (1968). The Influence of Experience on the Beginning Teacher. *The School Review*, 76, 312-323.
- Hoy, Wayne K. (1969). Pupil Control Ideology and Organizational Socialization: A Further Examination of the Influence of Experience on the Beginning Teacher. *The School Review*, 77, 257-265.
- Hoyle, Eric (1991). Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In Terhart, Ewald (Ed.), *Unterrichten als Beruf* (p. 135-144). Köln: Böhlau.
- Huberman, Michael (1989a). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, Michael (1989b). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Huberman, Michael (1989c). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91, 31-57.
- Huberman, Michael (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In Terhart, Ewald (Ed.), *Unterrichten als Beruf: Neuere*

- amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, p. 249-267). Köln: Böhlau.
- Huberman, Michael (1992). Teacher Development and Instructional Mastery. In Hargreaves, Andy; Fullan, Michael G. (Eds.), *Understanding Teacher Development* (p. 122-142). New York: Teachers College Press.
- Hurrelmann, Klaus (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91-103.
- Imhof, Beat (1961). *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Ergebnisse einer Umfrage bei 1050 Lehrerinnen und Lehrern*. Zug: Selbstverlag.
- Ingersoll, Richard M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Ipfing, Heinz-Jürgen; Peez, Helmut; Gamsjäger, Erich (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jacobi, Juliane (1991). Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In Herzog, Walter; Violi, Enrico (Eds.), *Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenskritik* (p. 193-206). Chur/Zürich: Rüegger.
- Jehle, Peter (1997). Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung. In Buchen, Sylvia; Carle, Ursula; Döbrich, Peter; Hoyer, Hans-Dieter; Schönwälder, Hans-Georg (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Band 1, p. 247-275). Weinheim und München: Juventa.
- Jehle, Peter; Gayler, Bärbel; Hillert, Andreas; Seidel, Gerhard (2002). Entstehende Dienstunfähigkeit von Lehrpersonen. Eine Befragung psychosomatisch erkrankter Lehrpersonen. In Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte; Riecke-Baulecke, Thomas (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Band 3 (p. 283-298). Weinheim: Juventa.
- Joas, Hans (1980). Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, Klaus; Geulen, Dieter (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (p. 147-160). Weinheim: Beltz.
- Joss, Hans (1984). *Evaluation der Semesterkurse für Berner Kindergärtnerinnen, Lehrer und Lehrerinnen* (Evaluationsbericht). Bern: Zentralstelle für Lehrerfortbildung.
- Jüttemann, Gerd; Thomae, Hans (Eds.) (1999). *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: Beltz Taschenbuch.



- Kade, Jochen (2005). *Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf*. [Online Journal]. Verfügbar unter: <<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/bildungsforschung/>> [Februar, 2007].
- Kade, Jochen; Lüders, Christian (1996). Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In Combe, Arno; Helsper, Werner (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (p. 887-923). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kade, Jochen; Lüders, Christian; Hornstein, Walter (1991). Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Eds.), *Pädagogisches Wissen* (p. 39-65). Weinheim: Beltz.
- Kagan, Dona M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kassis, Wassilis (1999). Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Ausbildungssituationen des tertiären Bereichs, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17, 182-188.
- Katz, Lilian G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- Kauffeld, Simone (2003). Weiterbildung: Eine lohnende Investition in die berufliche Handlungskompetenz? *Empirische Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 17, 176-195.
- Kaulbach, Friedrich (1982). *Einführung in die Philosophie des Handelns*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keiny, Shoshana (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 157-167.
- Kelchtermans, Geert (1990). Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 44, 321-332.
- Kelchtermans, Geert (1992). Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biographische Perspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12, 250-271.
- Kelchtermans, Geert (1993). Getting the Story, Understanding the Lives. From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kelchtermans, Geert (1996). Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. *Bildung und Erziehung*, 49, 257-276.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Keller, Rudolf; Pia, Daniel; Rufer, Martin (1976). *Das Konfliktfeld Schule als Ursache zur Aufgabe des Lehrerberufes. Sozial-psychologische Untersuchung zur (ehemaligen) Berufssituation aus dem Schuldienst ausgetretener Primarlehrer und -lehrerinnen der Kantone Bern und Aargau*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Kerschensteiner, Georg (1949). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kerschensteiner, Georg (1969). Der Lehrer als Erzieher. In Gerner, Berthold (Ed.), *Der Lehrer und Erzieher* (p. 10-17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kersten, Bernd (2001). Befragung der Lehrerinnen und Lehrer. In Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (p. 399-435). Chur: Rüegger.
- Kersten, Bernd; Gasser-Dutoit, Annette (1997). Zielstrebigkeit in der Primarlehrer-Ausbildung: Welche Studierenden wollen (nicht) Lehrer werden? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 59-68.
- Klein, Stefan (2004). *Alles Zufall: Die Kraft, die unser Leben bestimmt*. Reinbek: Rowohlt.
- Klose, Peter (1971). Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 23, 78-97.
- Kluge, Susann (2000). *Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung*. [Online Journal]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. Verfügbar unter: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm>> [April, 2007].
- Knowles, Gary J. (1992). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies: Illustrations from Case Studies. In Goodson, Ivor F. (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (p. 99-152). London: Routledge.
- Kob, Janpeter (1959). Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. Die Erzieherrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern. In Heintz, Peter (Ed.), *Soziologie der Schule* (p. 91-107). Köln: Westdeutscher Verlag.
- Koch, Jens-Jörg; Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard (1971). Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen (KLE). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 136-151.
- Kohli, Martin (1981). Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization. In Matthes, Joachim (Ed.), *Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages in Bremen 1980* (p. 502-520). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kohli, Martin (1986). Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In Berger, Johannes (Ed.), *Die Moderne. Kontinuitäten und Zäsuren* (p. 183-208). Göttingen: Verlag Otto Schwartz.

- Kohli, Martin (2002). Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe* (6., unveränd. Aufl., p. 303-317). Weinheim: Beltz Verlag.
- Koring, Bernhard (1992). *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koselleck, Reinhart (1984). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Krappmann, Lothar (1975). *Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Krecker, Lothar (1974). *Frauen im Lehrerberuf. Aspekte der Feminisierung und Fluktuation*. Kaiserslautern: Pfaff Gedächtnisstiftung.
- Krepfels, Johann (1998). Evaluation des Luzerner Trimesterkurses. In Achermann, Bruno; Aregger, Kurt (Eds.), *Konzept und Wirkung. Lehrerbildung Sentimatt Luzern* (p. 111-130). Aarau: Sauerländer.
- Krüger, Heinz-Hermann (1999). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Eds.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (p. 13-32). Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann; Wensierski, Hans Jürgen von (1995). Biographieforschung. In König, Eckard; Zedler, Peter (Eds.), *Bilanz qualitativer Forschung* (Band II: Methoden, p. 183-223). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Landert, Charles (1985). *Gehen oder bleiben? Volksschullehrer im Zweifel*. Zürich: IPSO.
- Landert, Charles (1999a). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Landert, Charles (1999b). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone*. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, LCH.
- Landert, Charles (2000). *Evaluation des Semesterkurses der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern. Ergebnisse einer Absolventenbefragung*. Bern: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern.
- Larcher Klee, Sabina (2005). *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt Verlag.
- Larson, Magali Sarfatti (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

- LCH, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1999). *LCH Berufsleitbild* (Brochure). Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Leemann, Regula Julia (2002). *Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen*. Zürich: Rüegger.
- Legewie, Heiner (1994). Globalauswertung von Dokumenten. In Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Eds.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (p. 177-182). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Lehr, Ursula (1978). Kontinuität und Diskontinuität im Lebenslauf. In Rosenmayr, Leopold (Ed.), *Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen* (p. 315-339). München: R. Piper & Co. Verlag.
- Leisering, Lutz; Müller, Rainer; Schumann, Karl F. (2001). Institutionen und Lebenslauf im Wandel – die institutionentheoretische Forschungsperspektive. In Leisering, Lutz; Müller, Rainer; Schumann, Karl F. (Eds.), *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen* (p. 11-26). Weinheim: Juventa.
- Lenzen, Dieter (1991). *Väterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation*. Reinbek: Rowohlt.
- Lerner, Richard M. (1984). Jugendliche als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung. In Olbrich, Erhard; Todt, Eberhard (Eds.), *Probleme des Jugendalters. Neue Sichtweisen* (p. 69-87). Berlin: Springer.
- Lerner, Richard M.; Busch-Rossnagel, Nancy A. (Eds.) (1981). *Individuals as Producers of Their Development. A Life-Span Perspective*. New York: Academic Press.
- Lerner, Richard M.; Kauffman, Marjorie B. (1985). The concept of development in contextualism. *Development Review*, 5, 309-333.
- Lerner, Richard M.; Walls, Ted (1999). Revisiting «Individuals as Producers of Their Development». From Dynamic Interactionism to Developmental Systems. In Brandstädter, Jochen; Lerner, Richard M. (Eds.), *Action & Self-Development. Theory and Research Through the Life Span* (p. 3-36). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leutwyler, Bruno; Sieber, Priska; Diebold, Markus (2005). *Untersuchung zur Akzeptanz von Laufbahnmodellen im Lehrberuf. Chancen- und Risikoeinschätzung. Eine Studie erstellt im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)* (Forschungsbericht). Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen.
- Levy, René (1977). *Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Lewin, Kurt; Lippitt, Ronald (1938). An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. *Sociometrie*, 1, 292-300.
- Lewin, Kurt; Lippitt, Ronald; White, Ralph K. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created «Social Climates». *The Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

- Lipowsky, Frank (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Littig, Karl-Ernst (1980). Berufszufriedenheit von Lehrern. Forschungsergebnisse und Forschungsschwerpunkte. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 4, 225-243.
- Little, Judith Warren (1996). The Emotional Contours and Career Trajectories of (Disappointed) Reform Enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26, 345-359.
- Lortie, Dan Clement (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucker, Elisabeth (1965). *Die Berufswahlsituation eines Abiturientenganges unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zum Volksschullehrerberuf*. München: Reinhardt.
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987). *Archimedes und wir. Interviews*. Berlin: Merve Verlag.
- Luhmann, Niklas (1992). *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lundgreen, Peter (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Eds.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (p. 19-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Macha, Hildegard; Klinkhammer, Monika (1997). Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Eds.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (p. 569-583). Weinheim: Juventa.
- Marotzki, Winfried (2003). Biografieforschung. In Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Eds.), *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (p. 22-24). Opladen: Leske + Budrich.
- Marquard, Odo (1986). *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Martin, Romain; Steffgen, Georges (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 241-249.

- Mayer, Karl-Ulrich (1987). Lebenslaufforschung. In Voges, Wolfgang (Ed.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (p. 51-72). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayr, Johannes (Ed.) (1994a). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Mayr, Johannes (1994b). Junge LehrerInnen: Interessen, Kompetenzen und Befindlichkeit – und zwei Blicke zurück. In Mayr, Johannes (Ed.), *Lehrer/in werden* (p. 177-199). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Mayring, Philipp (1991a). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, Philipp (1991b). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In Abele, Andrea E.; Becker, Peter (Eds.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (p. 51-70). Weinheim: Juventa.
- Mayring, Philipp (2001). *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse* (Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Sozial Research). [Online Journal]. Verfügbar unter: <<http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm>> [April, 2007].
- Mayring, Philipp (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp; König, Joachim; Birk, Nils; Hurst, Alfred (2000). *Opfer der Einheit. Eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern*. Opladen: Leske + Budrich.
- McNeil, Linda M. (2000). *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.
- Meier, Urs P. (1987). *Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe. Zur Dialektik von Engagement und Reflexion im Bildungsgeschehen*. Bern: Haupt.
- Meinen, Thomas; Ryser, Hans (1998). *Evaluationsstudie Langzeitkurs 2, Block I. Wirksamkeit und Wirkungen der «Arbeit an berufsbezogener Selbstkompetenz» bei Lehrerinnen und Lehrern* (Lizentiatsarbeit). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Merkens, Hans (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (p. 97-106). Weinheim: Juventa.
- Merz, Jürgen (1979). *Berufszufriedenheit bei Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1969). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (2. Aufl.). München: Juventa.
- Müller, Fritz; Gehrig, Hans; Jenzer, Carlo; Kaiser, Lothar; Strittmatter, Anton (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.

- Müller, Ulrich (1982). *Die Entwicklung des Denkens. Entwicklungslogische Modelle in Psychologie und Soziologie*. Darmstadt: Luchterhand.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Musgrove, Frank; Taylor, Philip H. (1969). *Society and the Teacher's Role*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Myrdal, Alva; Klein, Viola (1962). *Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf* (2. Aufl.). Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Neuweg, Hans Georg (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, Hans Georg (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In Hackl, Bernd; Neuweg, Hans Georg (Eds.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (p. 1-26). Münster: Lit.
- Nias, Jennifer (1989). Subjectively Speaking: English Primary Teachers' Careers. *International Journal of Educational Research*, 13, 391-402.
- Nias, Jennifer (1993). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In Burgess, Robert G. (Ed.), *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice?* (p. 139-156). London: Falmer.
- Nipkow, Karl Ernst (1967). Zur Person des Lehrers. Überlegungen zu einer Theorie des pädagogischen Berufs- und Selbstverständnisses des Lehrers. In Roeder, Peter Martin (Ed.), *Pädagogische Analysen und Reflexionen*. Weinheim: Beltz.
- Nohl, Hermann (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, Jürgen; Oser, Fritz (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (1991). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim: Beltz.
- Oesterreich, Detlef (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Studien und Berichte Nr. 46*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oevermann, Ulrich (1976). Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, Klaus (Ed.), *Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung* (p. 34-52). Reinbek: Rowohlt.

- Oevermann, Ulrich (2000). Der Stellenwert der «peer-group» in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese. In Katzenbach, Dieter; Steenbuck, Olaf (Eds.), *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute* (p. 25-46). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Olbrich, Erhard (1983). Übergänge im Jugendalter. In Silbereisen, Rainer K.; Montada, Leo (Eds.), *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (p. 89-96). München: Urban & Schwarzenberg.
- Oser, Fritz (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (p. 215-342). Chur: Rüegger.
- Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Eds.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens: Basismodelle des Unterrichts*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.
- Otte, Michael (1994). *Das Formale, das Soziale und das Subjektive. Eine Einführung in die Philosophie und Didaktik der Mathematik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pajak, Edward; Blase, Joseph J. (1989). The Impact of Teacher's Personal Lives on Professional Role Enactment: A Qualitative Analysis. *American Educational Research Journal*, 26, 283-310.
- Parmentier, Klaus (1989). Wege aus der Arbeitslosigkeit. Zum Berufsverbleib von ehemals arbeitslos gemeldeten Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern. In Parmentier, Klaus; Stooss, Friedemann (Eds.), *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern* (p. 55-158). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Parsons, Talcott (1960). Pattern Variables Revisited: A Response to Robert Dubin. *American Sociological Review*, 25, 467-483.
- Paschen, Harm (1997). *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Plessner, Helmuth (1974). Soziale Rolle und menschliche Natur. In Plessner, Helmuth (Ed.), *Diesseits der Utopie. Ausgewählte Beiträge zur Kultursoziologie* (p. 23-35). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Poser, Hans (2001). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Prick, Leo G.M. (1989). Satisfaction and Stress among Teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 363-377.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist «semi» an traditionellen Frauenberufen? In Combe, Arno; Helsper, Werner (Eds.), *Pä-*



- dagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (p. 276-302). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Radtke, Frank-Olaf (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Raymond, Danielle; Butt, Richard; Townsend, David (1992). Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories. In Hargreaves, Andy; Fullan, Michael G. (Eds.), *Understanding Teacher Development* (p. 143-161). New York: Teachers College Press.
- Regierungsrat des Kantons Bern (2002). *SAR-Bericht. Strategische Aufgabenüberprüfung SAR*. Bern: Regierungsrat des Kantons Bern.
- Reh, Sabine (2004a). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 358-372.
- Reh, Sabine (2004b). Die Produktion von Bekenntnissen: Biographisierung als Professionalisierung. In Pongratz, Ludwig A.; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Eds.), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik* (p. 176-194). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, Sabine; Schelle, Carla (1999). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Eds.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (p. 373-390). Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, Sibylle (1978). Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. Kritik und Neu-Interpretation empirischer Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, 515-531.
- Retsch, Susanne; Tuggener, Dorothea (2002). *Evaluation der schulinternen Weiterbildung des Kantons Aargau* (Lizentiatsarbeit). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Riegel, Klaus (1977). The Dialectics of Time. In Danan, Nancy; Reese, Hayne W. (Eds.), *Life-Span Development Psychology. Dialectical Perspectives on Experimental Research* (p. 3-45). New York: Academic Press.
- Robinson, Rosemary; Munn, Pamela; MacDonald, Carolyn (1992). *Once a Teacher, Always a Teacher? Encouraging Return to Teaching*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Rosenmayr, Leopold (Ed.) (1978). *Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen*. München: Piper.
- Rosenstiel, Lutz von (1997). Die Karriere – ihr Licht und ihre Schatten. In Rosenstiel, Lutz von; Lang-von Wins, Thomas; Sigl, Eduard (Eds.), *Perspektiven der Karriere* (p. 13-42). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

- Rowan, Brian (1994). Comparing Teachers' Work with Work in other Occupations: Notes on the Professional Status of Teaching. *Educational Researcher*, 23 (6), 4-17, 21.
- Rudow, Bernd (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rüegg, Susanne (1994). *Professionalisierung des Lehrberufs und die Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Eine theoriegeleitete Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau* (Forschungsbericht Nr. 11). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Rüegg, Susanne (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Peter Lang.
- Ruppert, Johann Peter (1959). Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung. In Hetzer, Hildegard (Ed.), *Handbuch der Psychologie, Bd. 10: Pädagogische Psychologie* (p. 144-169). Göttingen: Hogrefe.
- Ryder, Norman B. (1965). The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*, 30, 843-861.
- Ryle, Gilbert (1990). *Collected Papers, Vol. 2: Collected Essays 1929-1968*. Bristol: Thoemmes.
- Ryter, Annamarie; Grütter, Karin (2004). *Frauen und Männer in Lehrberuf und Schulleitung. Berufsattraktivität aus Genderperspektive*. Zürich: LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Sackmann, Reinhold; Rasztar, Matthias (1998). Das Konzept «Beruf» im lebenslaufsoziologischen Ansatz. In Heinz, Walter R.; Dressel, Werner; Blaschke, Dieter; Engelbrech, Gerhard (Eds.), *Was prägt Berufsverläufe? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik. Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 215* (p. 25-53). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Sackmann, Reinhold; Wingens, Matthias (2001). Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergänge, Sequenz und Verlauf. In Sackmann, Reinhold; Wingens, Matthias (Eds.), *Strukturen des Lebenslaufs. Übergänge – Sequenz – Verlauf* (p. 17-48). Weinheim: Juventa.
- Schaefers, Christine; Koch, Sascha (2000). Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 601-623.
- Schaeper, Hildegard; Kühn, Thomas; Witzel, Andreas (2000). Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33, 80-100.

- Schett, Jörg; Rosenmund, Moritz (1987). *Evaluation der Intensivfortbildung für Mittelstufenlehrkräfte des Kantons Zürich 1982-1985* (Evaluationsbericht). Zürich: Pestalozzianum.
- Schimank, Uwe (1988). Biographie als Autopoiesis – Eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität. In Brose, Hanns-Georg; Hildenbrand, Bruno (Eds.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (p. 55-72). Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25.
- Schmitz, Gerdamarie S.; Schwarzer, Ralf (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (p. 192-214). Weinheim: Beltz.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schohaus, Willi (1954). *Seele und Beruf des Lehrers*. Frauenfeld: Huber.
- Scholz, E. (1909). Takt, pädagogischer. In Rein, Wilhelm (Ed.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 9* (2. Aufl., p. 102-108). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Schönknecht, Gudrun (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schuh, Eduard (1962). *Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf*. Berlin: Hermann Schroedel.
- Schümer, Gundel (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 655-679.
- Schütz, Alfred (1971). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In Schütz, Alfred (Ed.), *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit* (p. 3-54). Den Haag: Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (1977). Parsons' Theorie sozialen Handelns. In Sprandel, Walter Michael (Ed.), *Alfred Schütz/Talcott Parsons: Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel* (p. 25-76). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In Bielefelder Arbeitsgruppe Soziologen (Ed.), *Kommunikative Sozialforschung* (p. 159-260). München: Fink.

- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- Schwänke, Ulf (1988). *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, Ralf (2002). Proaktive Bewältigung. In Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias; Weber, Hannelore (Eds.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (p. 45-48). Bern: Hogrefe.
- Schwarzer, Ralf; Schmitz, Gerdmarie S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30, 262-274.
- Scriven, Michael (1959). Explanation and Prediction in Evolutionary Theory. *Science*, 130 (3374), 477-482.
- Shulman, Lee S. (1987). The Wisdom of Practice. Managing complexity in Medicine and Teaching. In Berliner, David C.; Rosenshine, Barak V. (Eds.), *Talks to Teachers* (p. 369-386). New York: Random House.
- Sieland, Bernhard; Rissland, Birgit (Eds.) (2000). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien*. Hamburg: Kovac.
- Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter (1985). *Teacher Careers, Crises and Continuities*. London: Falmer Press.
- Sikes, Patricia J.; Measor, Lynda; Woods, Peter (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In Terhart, Ewald (Ed.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (p. 231-248). Köln: Böhlau.
- Spence, Donald P. (1987). *The Freudian Metaphor. Toward Paradigm Change in Psychoanalysis*. New York: Norton.
- Spranger, Eduard (1930). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (7. Aufl.). Halle: Niemeyer.
- Spranger, Eduard (1969a). Der geborene Erzieher. In Bräuer, Gottfried; Flitner, Andreas (Eds.), *Eduard Spranger: Gesammelte Schriften, Bd. I* (p. 280-338). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard (1969b). Grundstile der Erziehung. In Bräuer, Gottfried; Flitner, Andreas (Eds.), *Eduard Spranger: Gesammelte Schriften, Bd. I* (p. 208-231). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard (1969c). Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In Bräuer, Gottfried; Flitner, Andreas (Eds.), *Gesammelte Schriften, Band I* (p. 348-405). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard (Ed.) (1970). *Gedanken über Lehrerbildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Stegmann, Heinz (1989). Knapp 10 Jahre nach dem Abitur: Berufswege von Absolventen eines Lehramtsstudiums. In Parmentier, Klaus; Stooss, Friedemann (Eds.), *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern* (p. 11-26). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Stelmaszyk, Bernhard (1999). Schulische Biographieforschung – eine kritische Sichtung von Studien zu LehrerInnenbiographien. In Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Eds.), *Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie* (p. 61-87). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Stengel, Martin (1997). Karriere aus der Sicht des Individuums und der Organisation. In Rosenstiel, Lutz von; Lang-von Wins, Thomas; Sigl, Eduard (Eds.), *Perspektiven der Karriere* (p. 65-83). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Stichweh, Rudolf (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stinebrickner, Todd R. (2002). An Analysis of Occupational Change and Departure From the Labor Force – Evidence of the Reasons That Teachers Leave. *Journal of Human Resources*, 37, 192-217.
- Stöckli, Georg (1992). *Reaktionen auf Unterrichtssituationen. Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Stöckli, Georg (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 293-301.
- Strehmel, Petra (1988). Prozessanalysen von Bewältigungsprozessen. In Brüderl, Leokadia (Ed.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (p. 208-230). Weinheim: Juventa.
- Strehmel, Petra (1999). *Karriereplanung mit Familie: eine Studie über Wissenschaftlerinnen mit Kindern*. Bielefeld: Kleine.
- Strehmel, Petra; Ulich, Dieter (1991). Belastende Lebensveränderungen und Entwicklung: Eine Follow-Up-Studie über Auswirkungen von Arbeitslosigkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 50, 64-76.
- Sugrue, Ciaran (1996). Student Teachers' Lay Theories. Implications for Professional Development. In Goodson, Ivor F.; Hargreaves, Andy (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (p. 154-177). London: Falmer Press.
- Tanner, Hannes (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Taylor, Charles (1985). Self-Interpreting Animals. In Taylor, Charles (Ed.), *Philosophical Papers, Vol. 1: Human Agency and Language* (p. 45-76). Cambridge: Cambridge University Press.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In Apel, Hans Jürgen; Horn, Klaus-Peter; Lundgreen, Peter; Sandfuchs, Uwe (Eds.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (p. 429-461). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (1990). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 235-254.
- Terhart, Ewald (1992a). Lehrerberuf und Professionalität. In Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (p. 103-131). Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, Ewald (1992b). Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. *Pädagogik*, 44, 32-35.
- Terhart, Ewald (1994). Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In Mayr, Johannes (Ed.), *Lehrer/in werden* (p. 17-46). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Terhart, Ewald (1995). Lehrerbographien. In König, Eckard; Zedler, Peter (Eds.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden* (p. 225-264). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, Ewald (1996). Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In Böttcher, Wolfgang (Ed.), *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild* (p. 171-201). Weinheim: Juventa.
- Terhart, Ewald (1997). Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Pädagogik*, 49 (4), 6-9.
- Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problem-analysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, Ewald (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, 8-20.
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrlich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans Jochim (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Lang.
- Thomae, Hans (1985). Prozessorientierung. In Herrmann, Theo; Lantermann, Ernst-Dieter (Eds.), *Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (p. 110-116). München: Urban & Schwarzenberg.
- Thomae, Hans (1996). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomet, Ulrich (1986). *Die heutigen Lehrerausbildungen im Kanton Bern* (Werkstattbericht 3). Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

- Thornton, Russell; Nardi, Peter M. (1975). The Dynamics of Role Acquisition. *American Journal of Sociology*, 80, 870-885.
- Tochon, Francois; Munby, Hugh (1993). Novice and Expert Teachers' Time Epistemology: A Wave Function From Didactics to Pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 9, 205-218.
- Treumann, Klaus Peter (1998). Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In Abel, Jürgen; Möller, Renate; Treumann, Klaus Peter (Eds.), *Einführung in die empirische Pädagogik* (p. 154-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, Dieter (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Ulich, Dieter; Hausser, Karl; Mayring, Philipp; Strehmel, Petra; Kandler, Maya; Degenhart, Bianca (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, Klaus (1996). *Beruf: Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, Klaus (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90, 64-78.
- Ulich, Klaus (2003). «Das kann ich.» Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. *Die Deutsche Schule*, 95, 77-85.
- Unsel, Georg; Fischer, Andreas; Grob, Karl; Radicke, Jutta Sabine; Schneider, Karl (1989). Ausserschulische Tätigkeiten für Lehrer. Abschlussbericht über ein Projekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In Parmentier, Klaus; Stooss, Friedemann (Eds.), *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern* (p. 27-54). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Vandenberghe, Roland (2000). Leaving Teaching in the French-Speaking Community of Belgium: A Duration Analysis. *Education Economics*, 8, 221-239.
- Vandenberghe, Roland; Vanoost, V. (1996). Waarom verlaten leerkrachten het basisonderwijs? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12, 367-382.
- Veenman, Simon (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Viebrok, Holger (1998). Der Übergang in den Ruhestand als mehrstufiger Entscheidungsprozess. In Heinz, Walter R.; Dressel, Werner; Blaschke, Dieter; Engelbrech, Gerhard (Eds.), *Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik* (p. 265-288). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Vogel, Helga; Haufe, Eva; Scheuch, Klaus (1999). Veränderungen im Erleben von Kompetenz, Zufriedenheit und Belastung bei Lehrern über einen Zeitraum von zehn Jahren.

- In Carle, Ursula; Buchen, Sylvia (Eds.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Bd. 2 (p. 267-280). Weinheim: Juventa.
- Vowinkel, Ernst (1923). *Pädagogische Typenlehre*. München: Rösl.
- Vygotskij, Lev S. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit.
- Wagner-Winterhager, Luise (1982). Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. *Die Deutsche Schule*, 74, 259-272.
- Waller, Manfred (1973). Zur Kritik der rollentheoretischen Orientierung der psychologischen Sozialisationsforschung. In Walter, Heinz (Ed.), *Sozialisationsforschung*, Bd. I: *Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte* (p. 213-242). Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Weber, Max (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5., rev. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weber, Sandra; Mitchell, Claudia (1996). Using Drawings to Interrogate Professional Identity and the Popular Culture of Teaching. In Goodson, Ivor F.; Hargreaves, Andy (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (p. 109-126). London: Falmer Press.
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In Leschinsky, Achim (Ed.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (p. 223-233). Weinheim: Beltz.
- Welzer, Harald (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Axel Eiling.
- Whitener, Summer (1997). *Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Follup Survey: 1994-1995*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Wideen, Marvin F.; Mayer-Smith, Jolie A.; Moon, Barbara J. (1996). Knowledge, Teacher Development and Change. In Goodson, Ivor F.; Hargreaves, Andy (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (p. 187-204). London: Falmer Press.
- Widlak, Herwig (1983). Praxisschock: Das Scheitern der Anwendung von Wissen. *Bildung und Erziehung*, 36, 213-225.
- Wild-Näf, Martin (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (p. 141-214). Chur: Rüegger.
- Wilson, Bryan R. (1971). Die Rolle des Lehrers – eine soziologische Analyse. In Betzen, Klaus; Nipkow, Karl Ernst (Eds.), *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. Texte* (p. 11-33). München: Piper.
- Winkler, Michael (1992). Universalisierung und Delegation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In Hoffmann, Dietrich; Langewand, Alfred; Niemeyer,



- Christian (Eds.), *Begründungsformen der Pädagogik in der «Moderne»* (p. 135-153). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Witzel, Andreas (2000). *Das problemzentrierte Interview*. [On-line Journal]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. Verfügbar unter: <<http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>> [April, 2007].
- Wright, Georg Henrik von (1974). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wrong, Dennis H. (1961). The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology. *American Sociological Review*, 26, 183-193.
- Wundt, Wilhelm (1919). *System der Philosophie. Bd. 1* (4. Aufl.). Leipzig: Engelmann.
- Zergiebel, M. (1911). Zur Psychologie des Lehrers. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, 12, 471-483.
- Zingg, Claudio; Grob, Urs (2002). Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20, 216-226.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 272-290.

# Dokumentenverzeichnis

VB, Verwaltungsberichte der Erziehungsdirektion des Kantons Bern von 1945-2002.

(1979). Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern. Jahrgang 1979. Motion Rychen vom 21. Februar 1978.

(1993). Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG) vom 20. Januar 1993 (Gesetze, Dekrete, Verordnungen des Kantons Bern, p. 123-133).

(1994). Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) vom 21. Dezember 1994, 430.251.0 (Erlass der Bernischen Systematischen Gesetzessammlung BSG).

(2004). Gesetz über die deutschsprachige Pädagogische Hochschule (PHG) vom 8. September 2004.

# Abkürzungsverzeichnis

Kohorte 1 (K1)	Patentierungskohorte der Jahrgänge 1963 bis 1965
Kohorte 2 (K2)	Patentierungskohorte der Jahrgänge 1973 bis 1975
Kohorte 3 (K3)	Patentierungskohorte der Jahrgänge 1983 bis 1985
Kohorte 4 (K4)	Patentierungskohorte der Jahrgänge 1993 bis 1995
Kohorte TLB (KTLB)	Tertiäre Lehrerbildung (Studienjahr 2004/2005, Ergänzungsstudie)
w	Frauen
m	Männer
n	Stichprobengrösse, Anzahl der Antwortenden
abs.	absolute Häufigkeit
rel.	relative Häufigkeit
M	Mittelwert, arithmetischer
Md	Median
SD	Standardabweichung
R <sup>2</sup>	Aufgeklärte Varianz
$\alpha$	Cronbachs Alpha als Mass der Reliabilität der Gesamtskala
h <sup>2</sup>	Kommunalität als erklärter Anteil der Streuung einer Variablen durch alle Faktoren
F <sub>x</sub>	Faktor x bzw. Faktorladungen auf Faktor x (Korrelation zwischen Variable und Faktor x)
KMO	Kaiser-Mayer-Olkin Mass der Stichprobeneignung
Chi <sup>2</sup>	Prüfverteilung Chiquadrat-Test (Prüfverfahren für nominalskalierte Daten bei unabhängigen Stichproben)
t	Prüfverteilung t-Test (Vergleich der Mittelwerte von zwei unabhängigen Stichproben)
U	Prüfverteilung Mann-Whitney-U-Test (Vergleich der zentralen Tendenz von zwei unabhängigen Stichproben; ordinal)
p	Signifikanzniveau
*	p ≤ .05
**	p ≤ .01
***	p ≤ .001





Dem Lehrerberuf kommt in einer Gesellschaft, deren Innovationskraft in zunehmendem Masse von Bildung und Wissen abhängig ist, eine Schlüsselposition zu. Über die Berufsarbeit und die berufliche Karriere von Lehrerinnen und Lehrern ist jedoch relativ wenig bekannt. Vor allem in der Schweiz fehlen systematische Studien. Die vorliegende Arbeit basiert auf einer breit angelegten, vergleichenden Erhebung bei vier Kohorten von ehemaligen Absolventinnen und Absolventen der seminaristischen Ausbildung zur Primarlehrperson im Kanton Bern (Schweiz). Die Probanden wurden mittels quantitativen und qualitativen Methoden zu ihrer Berufsbiographie befragt, die je nachdem innerhalb des Lehrerberufs verblieben ist oder vom Lehrerberuf in andere Berufsfelder weggeführt hat. Die Ergebnisse zeigen, was (ehemalige) Lehrpersonen zur beruflichen Mobilität veranlasst, wie Aus- und Weiterbildung im biographischen Kontext zusammenspielen und mit welcher Zufriedenheit die verschiedenen Karrieremuster verbunden sind. Mit dem Einbezug von Berufswegen, die vom Schuldienst wegführen, konnte eine gravierende Lücke in der biographischen Lehrerforschung geschlossen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse lassen die aktuelle Diskussion um den Lehrerberuf neu positionieren. Sie legen ein neues Bild des Lehrers nahe und fordern die Verabschiedung vom Sackgassenimage des Lehrerberufs.

